

Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica

Educação, Cultura
e Instituições

Thiago S. Reis
e Maria Ferreira
(Org.)

**Actas Completas e Resumos da 9^a
Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

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)

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

**Actas Completas e Resumos da 9^a
Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Copyright © 2024 **Editora Cravo**

Título: Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Instituições

Direção Editorial: Lou Calainho

Edição e Diagramação: Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa: Cida Santos

Grafismo: Sofia Ferreira

ISBN 978-989-9037-69-4

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 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Instituições [recurso eletrónico] / Thiago S. Reis, Maria Ferreira (org.). – Porto : Editora Cravo, 2024.

E-book (pdf): 13Mb

ISBN 978-989-9037-69-4

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

CDD: 370

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 9ª Jornada Virtual
Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Organização:



Apoio:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	30
-------------------	----

RESUMOS

“NO ABAETÉ CULTUO O ENCANTO DA VIDA QUE VENCE A MORTE”: CURRÍCULO INSURGENTE E A PRODUÇÃO DE UM TERRITÓRIO EM DISPUTA LUÍZA CRISTINA SILVA SILVA MARLÉCIO MAKNAMARA.....	32
--	----

“RIMANDO NA GRADE”: CULTURA HIP HOP E PRODUÇÃO MUSICAL DE RAP, COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE, NA AMAZÔNIA BRASILEIRA JOÃO GOMES TAVARES NETO ADERLI GOES TAVARES CRISTINA DE BARROS NUNES RAFAEL CARLOS SANTOS SANTOS.....	33
--	----

A AUTOCOMPREENSÃO DE JOVENS ADULTOS DE NOVA VENEZA SOBRE TRABALHO, ESCOLA E MERCADO DE TRABALHO SINDIANARA MARIANO.....	34
---	----

A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA: ENTRE A COLONIALIDADE E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA LUCIANA NAGEL SIMON COGO.....	35
---	----

A CULTURA DA INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO: O CASO DO CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA PATRICIA FERREIRA DUARTE.....	36
--	----

A ESTÉTICA ESCOLAR E O ENSINO: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E MICHEL FOUCAULT MARCUS VINICIUS CARNIVALI DE ARAUJO.....	37
---	----

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA: ESTRATÉGIA PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA FABIO JOSE PEREIRA.....	38
--	----

A INSTITUIÇÃO SOCIAL DOS MEDIA: LITERACIAS MEDIÁTICA E DIGITAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 PAULO BARROSO.....	39
--	----

A LÍNGUA INGLESA COMO UM PRODUTO NOS CURSOS DE IDIOMAS FABRÍCIO CÔRTEZ SERVELATI.....	40
---	----

A PRODUÇÃO DO FUTURE-SE PARA AS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL FÁBIO FERREIRA DA SILVA.....	41
---	----

ACESSIBILIDADE DAS MÃES E FILHOS A AMBIENTES RESTAURADORES NATURAIS DANUSA SANTOS LUQUES BARREIRO AMÉRICO DE ARAÚJO PASTOR JÚNIOR.....	42
--	----

ANÁLISE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO ESTUDO DO ESPAÇO-TEMPO CURRICULAR, CONSIDERANDO O DEBATE SOBRE O TEMPO PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO A PARTIR DA REDUÇÃO DE 4 ANOS PARA 3 ANOS NOS CURSOS TÉCNICOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ES, CAMPUS LINHARES JOSEMAR FRANCISCO PEGORETTE.....	43
ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DOS CAMPOS DE BOURDIEU LARISSA DYOVANA DE OLIVEIRA ZAMUNER AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA.....	44
BRINCAR, TOCAR E SENTIR O MUNDO: OS SABERES QUE EMERGEM À MANEIRA DAS CRIANÇAS GABRIELA NAJARA ZONIN FRANTZ.....	45
CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM/MG: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA “ESCOLA VIVA” ALEXANDRA APARECIDA DOS SANTOS NORONHA.....	46
CONSTRUÇÃO DE UMA HEURÍSTICA A AUXILIAR A INVESTIGAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATRAVÉS DA ROBÓTICA EDUCACIONAL TARSIO RIBEIRO CAVALCANTE EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO.....	47
D.P. EL CAZADESERTORES: EL SILENCIO DE LA MILICIA. LECTURAS A LOS AUDIOVISUALES DE DENUNCIA PRODUCIDOS EN COREA DEL SUR CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA JOSÉ ALIRIO PEÑA ZERPA.....	48
DAS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS ATÉ A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O LUGAR QUE OCUPA O LIVRO “ESCOLA E DEMOCRACIA” SWELEN FREITAS GABARRON PERALTA.....	49
DESAFIOS NA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: UMA INVESTIGAÇÃO PROFUNDA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL FRANKLIN PAULINO LEAL.....	50
EDUCAÇÃO E ESTADO: A REINTRODUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO BRASIL DURANTE O PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR YASMIM BAPTISTA DO NASCIMENTO.....	51
EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA: O JORNALISMO BRASILEIRO E A PAUTA DO GARIMPO NA BACIA AMAZÔNICA LAZIÊ LAERTE DA SILVA, DANIELA RIPOLL.....	52
ENSINO MÉDIO INTERNACIONAL: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL, CHILE E PORTUGAL FERNANDA CARDOSO ALMEIDA, CAMILA FERREIRA DA SILVA LOPES.....	53

ESPIRITUALIDADE COMO CONCEITO FUNDANTE DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO SISTEMA PRISIONAL: DIÁLOGOS COM A JUSTIÇA RESTAURATIVA

TAMIRES GENEROSO DO PRADO | VANESSA CRISTINA GIROTTO NERY.....54

FLAMÍNIO: A TRADUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR QUE ENVOLVE SUAS ATIVIDADES COLETIVAS

ADRIANA APARECIDA RAMOS MIRON FERREIRA | ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA.....55

FORMAÇÃO DO PENSAMENTO EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

MÁRCIO DE ANDRADE BATISTA.....56

HOMESCHOOLING: OS VIESES DA MODALIDADE PARA O ENSINO DE SURDOS NO BRASIL

VITOR AUGUSTO PIZZOLATTO.....57

NARRATIVAS DE SER E ESTAR MULHER VELHA NO TROPEIRISMO DE IBATIBA-ES

VANESSA DE MEDEIROS FIGUEIREDO TAVARES.....58

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EMÍLIO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

GERALDO MÁRCIO DA SILVA.....59

O PAPEL DO BIBLIOTECÁRIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS

ANA CAROLINA SOUZA DUTRA | ANA PAULA LELIS RODRIGUES DE OLIVEIRA.....60

O TEMA EDUCAÇÃO POLÍTICA NO ÂMBITO ESCOLAR

JULIANA GARCIA OLIVEIRA | FERNANDO OLIVEIRA GARCIA.....61

OFICINAS DE CIÊNCIAS E ELETRÔNICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

ANA CAROLINA STAUB DE MELO | JULIO FELLER GOLIN | CARLOS DANIEL OFUGI | DANIEL SALVADOR | ORLANDO GONNELLI NETTO | CLÁUDIO FERRETTI | MARIA EDUARDA SILVANO.....62

PEDAGOGIAS DE UMA CIDADE TURÍSTICA: UMA ANÁLISE SOBRE A CIDADE DE GRAMADO, NO SUL DO BRASIL

MANOELA BARBACOVI | RODRIGO LEMOS SIMÕES.....63

PROBLEMAS Y TENDENCIAS EN EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

JOSE MANUEL SALUM TOME.....64

RENDIMIENTO ESCOLAR: MODALIDAD VIRTUAL Y PRESENCIAL EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DE FÍSICA BÁSICA

MAYTÉ CADENA GONZÁLEZ | MARÍA ALEJANDRA SARMIENTO BOJÓRQUEZ | JUAN FERNANDO CASANOVA ROSADO.....65

UM MUSEU PARA TODOS E UM LIVRO MULTIFORMATO: A INCLUSÃO PARA ALÉM DO ESPAÇO DO MUSEU

CÉLIA MARIA ADÃO DE OLIVEIRA AGUIAR DE SOUSA | DESIRÉE NOBRE SALASAR | FRANCISCA FERREIRA MICHELON.....66

A APRENDIZAGEM ACERCA DAS METODOLOGIAS ATIVAS E PLANEJAMENTO REVERSO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

JOYCE FRADE ALVES DO AMARAL | MARCELO DINIZ MONTEIRO DE BARROS.....67

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA LOCAL NA FORMAÇÃO CULTURAL DOS EDUCANDOS NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

DANILO FERNANDO SILVA | FRANKLIN PAULINO LEAL.....68

A PARTICIPAÇÃO ATIVA NOS JOGOS EDUCATIVOS: CONTRASTES ENTRE JOGAR E APRENDER NA ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE LÚDICA

FABIO DANIEL TAVARES | AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA.....69

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ISADORA SILVA DE OLIVEIRA | LETICIA DIELO KUHN | MAURIVAN GÜNTZEL RAMOS | LUCIANO DENARDIN DE OLIVEIRA.....70

A PESQUISA DE UM TRABALHO COLABORATIVO COM DOCENTES DE MATEMÁTICA ENVOLVENDO TEXTOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

SUSANA LÚCIA DO NASCIMENTO.....71

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS NA REGIÃO NORTE MINEIRA

CECÍLIA BARRETO ALMEIDA | MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA | FABIANE SANTANA PREVITALI.....72

ANÁLISE INTEGRATIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO DAS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA

RODRIGO ANTONIO MATTOS | GILVAN LUIZ MACHADO COSTA | VANESSA POLICARPO MACIEL.....73

AVANÇOS E RETROCESSOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRAS

ROSANA MENDES MACIEL MOREIRA | FABIANE SANTANA PREVITALI.....74

A VIOLÊNCIA QUE FREQUENTA A ESCOLA: O SABER-FAZER DE EDUCADORES

PABLO HENRIQUE TEODORO DE LIMA.....75

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO ENSINO DE MATEMÁTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR-PESQUISADOR

JOSIANE MARQUES DUARTE ALMEIDA | MARIA JOSÉ COSTA DOS SANTOS.....76

CLUBE DE LEITURA VIRTUAL: UNINDO LEITORES EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO GISLANE PEDROSO BORGES.....	77
DESAFIOS NO ENSINO DE FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO MARCOS VINÍCIUS ANDRADE SIMÃO DE FIGUEREDO GONÇALVES DE OLIVEIRA FÁBIO SOARES DA PAZ.....	78
FORMAÇÃO INICIAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAYARA MACEDO DE LIMA JARDIM.....	79
GEOTECNOLOGIAS E MAPEAMENTO COLABORATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ENFOQUE NAS PRÁTICAS ATUAIS E NA POSSIBILIDADE DE IDENTIFICAÇÃO E MAPEAMENTO DE ÁREAS DE RISCO GEOLÓGICO RAIANE TOTOLA.....	80
INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS TDIC: ENTRE EXISTÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E PERSISTÊNCIAS LINA MARIA GONÇALVES RONISE RIBEIRO CORREA.....	81
LIFE: LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTES - PROMOÇÃO DE BOAS PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE MARIA CRISTINA RABELO CARVALHO JOÃO PAULO DE FREITAS MARIA FLÁVIA VANUCCI SELMA ELIAS MAGALHÃES TELMA ISABEL VIEIRA MARTINS.....	82
MULHERES E ENSINO REMOTO: TUDO AO MESMO TEMPO E TUDO NO MESMO LUGAR BÁRBARA NAVES DOS SANTOS.....	83
O CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE FRAÇÕES: RE(DESCOBRINDO) SEU PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DE SITUAÇÕES-PROBLEMAS RAPHAEL PEREIRA.....	84
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: DAS RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS ÀS MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS CHIRLEY DOMINGUES JULIA DAS NEVES MATEUS.....	85
O PROCESSO FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DURANTE A PANDEMIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA MÁRCIA MARTINS DOS PASSOS.....	86
O USO DO TABLET COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM JOSILAINE APARECIDA PIANOSCHI MALMONGE.....	87
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CONSELHO DE CLASSE: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO CÉLIO MOACIR DOS SANTOS RAIANE TOTOLA.....	88

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA TENDO EM VISTA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	
AMANDA TOLOMELLI BRESCIA.....	89
PROFESSORES(AS) INICIANTES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O PERÍODO PANDÊMICO	
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA MARIA EDUARDA SUTIL DE LIMA.....	90
RECURSOS TECNOLÓGICOS NA ABORDAGEM DE TÓPICOS MATEMÁTICOS: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SISTEMÁTICO	
FERNANDO OLIVEIRA GARCIA AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA EMÍLIA DE MENDONÇA ROSA MARQUES.....	91
TRABALHO DOCENTE NA ERA DIGITAL: O TELETRABALHO NA DIMENSÃO DO GÊNERO	
MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA FABIANE SANTANA PREVITALI.....	92
WIKIPÉDIA: ELABORAÇÃO DE UM GUIA INTRODUTÓRIO PARA DOCENTES	
ANDRESSA ALGAYER DA SILVA MORETTI DANIELA MELARÉ VIERIA BARROS AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA.....	93
A PRODUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTUDO SOBRE A NOÇÃO DE PROTAGONISMO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
MARÍLIA MÜLLER BLANK.....	94
COMPREENSÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA	
ANTONIO RONY DA SILVA PEREIRA RODRIGUES.....	95
DIÁLOGOS DECOLONIAIS: PROBLEMATIZANDO A AFAZIA RACIAL DA DISCIPLINA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS	
ERICA PAULA VASCONCELOS.....	96
DISPOSITIVOS POLÍTICOS-EDUCACIONAIS ACIONADOS POR DISCURSOS NEOLIBERAIS NO CAMPO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
LETICIA HELLEN PEREIRA DOS SANTOS MAGNO CLERY DA PALMA-SANTOS.....	97
MINERAÇÃO - SILENCIAMENTO - PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE O CASO DA FAZENDA DAS LARANJEIRAS EM DIOGO DE VASCONCELOS	
GUSTAVO ANDRÉ PEREIRA DE AZEVEDO CILÉSIA MARIA DE OLIVEIRA CARVALHO ANA CARLA DE OLIVEIRA GONÇALVES.....	98
O ATUAR “PARA” E “PELA” DIVERSIDADE: AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS COMO PRÁTICA CONSTRUTIVA	
BEATRIZ SANTOS PONTES.....	99
POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY	
MILKA CHRISTINE GODINHO LOUREIRO MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM.....	100

REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, BNCC E A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO NOS CONTEXTOS LOCAIS: O CASO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

MARTA DA SILVA AGUIAR.....101

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO DE PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO

MÁRCIA MURICÍ REDIVO BARBOSA | MJAIR MIRANDA DE PAIVA.....102

A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA ZONA SUBURBANA DA CAPITAL MINEIRA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR MORAIS (1932-1960)

MARIA RENATA DE ALVARENGA GUIMARÃES TEIXEIRA.....103

A EXPANSÃO ESCOLAR CUIABANA NA DÉCADA DE 1980

SASQUIA HELENA GONÇALVES DA SILVA CONCEIÇÃO | MARIJÂNE SILVEIRA DA SILVA.....104

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

LAÍS MIRANDA MORO.....105

A TRANSPARENTE AUSÊNCIA DE NEUTRALIDADE E AS PUNIÇÕES OCULTAS NA UNIVERSIDADE: ANÚNCIO DE UM DIÁLOGO PELO VIÉS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

MARCOS DE ABREU NERY | VANESSA CRISTINA GIROTTO NERY.....106

AS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS EM VÁRZEA GRANDE-MT (1889 - 1945)

MARIJANE SILVEIRA DA SILVA | JEFERSON DOS SANTOS.....107

AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA EM MATO GROSSO: UM PROJETO DE COLEGIALIZAÇÃO E CATEQUIZAÇÃO (1895 A 1921)

ROBERTO COSTA SILVA.....108

ECOLOGIA DAS PRODUTIVIDADES E O MOVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO DA COOPERATIVA DO MEL NA COMUNIDADE INDÍGENA DE PAU-BRASIL/ARACRUZ

LEONARDO BIS DOS SANTOS | ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI | JANNEYDE PASCOAL DA SILVA | CÉLIO MOACIR DOS SANTOS.....109

ENCONTROS COM O TEMPO E A ORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DA ESCOLA: “DISTÂNCIAS E VIZINHANÇAS” NA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

SUZANA GRIMALDI MACHADO.....110

THE IMPORTANCE OF THE EUROPEAN UNION: NEW CHALLENGES AND EDUCATIONAL HORIZONS IN THE CLASSROOM

MARÍA MARTÍNEZ LÓPEZ | PEDRO GIL MADRONA.....111

A CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL RUBIANE SEVERO OLIVA ANDRÉIA MENDES DOS SANTOS.....	112
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS FRANCISCO FLÁVIO SALES GALDINO MILLER SORATO AMORIM DE SOUZA MÁRCIO SOUSA SILVA.....	113
A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR JULIANE BARBOSA DE SOUSA LEAL.....	114
CÓMO AFECTA EL TOUCHBALL EN LAS EMOCIONES DE FUTUROS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA SALVADOR PÉREZ MUÑOZ LAURA BENITO GARCÍA GEMA ALONSO GARCÍA ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO.....	115
EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA VICENTE CABRERA CALHEIROS MARIA DE JESUS SANTOS DUARTE HELIANE DE NAZARÉ CARVALHO PEREIRA FRANCISCO FLÁVIO SALES GALDINO.....	116
EDUCACIÓN FÍSICA: GRADO DE DISFRUTE EN FUTUROS DOCENTES ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO GEMA ALONSO GARCÍA LAURA BENITO GARCÍA SALVADOR PÉREZ MUÑOZ.....	117
FATORES QUE CAUSAM DESINTERESSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE CINCO ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CENTRO DE SÃO LUÍS/MA RUYDEGLAN PINHEIRO GUIMARÃES.....	118
O ENSINO DO CONTEÚDO DE GINÁSTICA NA ESCOLA: PRÁTICAS CORPORAIS DIVERSIFICADAS EXPLORADAS A PARTIR DO MOVIMENTO FERNANDA CRISTINA MERISIO FERNANDES SOARES.....	119
ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS CAMILA SILVA AMORIM AMANDA PENHA DIAS DE ARAUJO EDGAR MIRANDA DA SILVA CAROLINA LIMA VILELA GISELE ABREU LIRA CORREA DOS SANTOS.....	120
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE (ADE): CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MANAUS CAMILA FERREIRA DA SILVA RUTH ARAUJO DA CUNHA.....	121
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DE CRIANÇAS NO SUL DO BRASIL VANESSA POLICARPO MACIEL LUCIANO DAUDT DA ROCHA RODRIGO ANTÔNIO MATTOS.....	122

ENTRE OS CAMINHOS DA POLÍTICA E OS RIOS DA AMAZÔNIA: PERCURSOS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO ESCOLAR DE JOVENS NO INTERIOR DO AMAZONAS

MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES | CAMILA FERREIRA DA SILVA.....123

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E A ESCOLA COMO AGÊNCIA MULTIFUNCIONAL NA SOCIEDADE NEOLIBERAL

ROSEMARY ROGGERO.....124

OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO SISTEMA EDUCACIONAL

CARLOS EDIMILSON AVILA DE LIMA | JOACIR MARQUES DA COSTA | LEONARDO DOS SANTOS SILVA | ANDREI RODRIGUES LOPES | SIRLETE MARIA BITENCURT FRIGHETO | LIDIANE LONDERO PERLIN.....125

A CONTRIBUIÇÃO DOS GESTORES NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR INSTITUCIONAL

KARINA PACHECO DOHMS | ADRIANA JUSTIN CERVEIRA KAMPPF.....126

DIAGNÓSTICO REGIONAL-ESCOLAR: UNA MIRADA SISTÉMICA A LOS NUDOS CRÍTICOS EN SEGREGACIÓN, PERSPECTIVA DE GÉNERO E IDONEIDAD DOCENTE

CAROLA HERRERA BRAVO | CLAUDIA ÁLVAREZ IRIARTE | FRANK HONORES BARRIOS | NICOLE RIVEROS DIEGUES.....127

PROGRAMAS INSTITUCIONALES DEL BACHILLERATO DE LA UNAM: TUTORÍAS Y ASESORÍAS

DOLORES ORTEGA GONZALEZ.....128

ALÉM DOS ESQUADROS E COMPASSOS: TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DESENHO TÉCNICO NA FORMAÇÃO INTEGRADA DO IFBA-CAMPUS SALVADOR (2008-2022)

MARCOS MESSIAS DA SILVA | MARIA DAS GRAÇAS BITTENCOURT FERREIRA | POLYANE ALVES SANTOS.....129

ANÁLISE DO PROCESSO DE CIRCULAÇÃO E TEXTUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS A PARTIR DO PAINEL COMO PERCEBEMOS OS AROMAS DA EXPOSIÇÃO "A QUÍMICA DOS PERFUMES" DO QUIMIDEX

LEONÉSIA LEANDRO PEREIRA | ANELISE MARIA REGIANI.....130

A CULTURA MILITAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE SANTA CATARINA NOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA

PETERSON DO LIVRAMENTO.....131

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MUSEUS: O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES PORTUGUESES NUMA ESTREITA RELAÇÃO COM AS FONTES HISTÓRICAS

FILIPE OLIVEIRA.....132

HISTÓRIA ORAL NA EDUCAÇÃO MATO-GROSSENSE: MEMÓRIA DE EDUCADORES (1920-1950)

CRISTIANO COSTA PEREIRA | ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ.....133

A SÉRIE “SEX EDUCATION” COM UMA INDICADORA DE POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER TRABALHOS EM EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA

EDIANE DA SILVA.....134

ARENA ESCOLAR E CORPOS LGBTQIA+: GIRO DECOLONIAL COMO POTÊNCIA DA PESQUISA ACADÊMICA

RAFAEL LESSES DA SILVA | JOACIR MARQUES DA COSTA | ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO | LEONARDO DOS SANTOS SILVA | MARCIENE DA SILVA VIEIRA | SIRLETE MARIA BITENCURT FRIGHETO | ANDREI RODRIGUES LOPES.....135

CORPO E CORPOREIDADE: PROVOCAÇÕES HÍBRIDAS ENTRE A FENOMENOLOGIA E A PERSPECTIVA QUEER PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

SAMUEL OLIVEIRA SANTOS | VAGNER MATIAS DO PRADO.....136

DECOLONIZANDO SABERES: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DE MASCULINIDADES

EDUARDO DOS SANTOS HENRIQUE | LUCIANO DAUDT DA ROCHA | GABRIELA DA SILVA.....137

DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

ELIANE ROSE MAIO | MÁRCIO DE OLIVEIRA | REGINALDO PEIXOTO.....138

INTERSECCIONALIDADES, FORMAÇÃO EDUCACIONAL E MULHERES NO INÍCIO DO SÉCULO XX, ATRAVÉS DO ROMANCE EPISTOLAR CORREIO DA ROÇA DE JÚLIA LOPES DO ALMEIDA

EURIDICE HESPANHOL MACEDO PESSOA.....139

POR UMA CARTOGRAFIA DE INTELLECTUAIS PRETAS: AMEFRICANIDADE E QUILOMBISMO

ALINE DI GIUSEPPE | CLAUDIA MADRUGA CUNHA.....140

PROGRAMA PARLAMENTO JOVEM CATARINENSE: A PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS EDIÇÕES 2014 A 2022

LUCIANO DAUDT DA ROCHA | BRUNA CROCETTA.....141

SEXUALIZAÇÃO PRECOCE E VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM MULHERES DAS REGIÕES CENTRO-SUL FLUMINENSE E SUL FLUMINENSE

LAURA SOBREIRA OLIVA | IARA DE OLIVEIRA GOMES FURUSAWA.....142

DIREITOS HUMANOS EM DEBATE: AÇÕES DE PROMOÇÃO DO DIREITO DAS MULHERES POR MEIO DE UM PROJETO DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE SANTANA DO MARANHÃO/MA

AMANDA GOMES PEREIRA | GABRIELLY LUISA LIMA DA SILVA.....143

EDUCAÇÃO PARA UMA CULTURA DE PAZ ODS 4 ONU: CONTRIBUIÇÕES NA BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO MÉDIO PARA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO COM A APRENDIZAGEM CRIATIVA

KATIA CRISTIAN PUENTE MUNIZ.....144

LITERATURA REGIONAL DEL NORTE GRANDE: ESPACIO DE REFLEXIÓN DISCURIVA SOBRE LOS DDHH CLAUDIA ÁLVAREZ IRIARTE OLGA GRANDÓN LAGUNAS FRANK HONORES BARRIOS.....	145
PERIÓDICO CIENTÍFICO SOBRE DIREITOS HUMANOS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA (2019-2022) ALINE CHOUCAIR VAZ.....	146
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAL E RELIGIOSA: ESTUDO SOBRE DIREITO À TERRA, DIFERENÇA E LIBERDADE DE CULTO ANDRÉIA APARECIDA DE CAMPOS CORDEIRO.....	147
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM INTERFACE COM O ALUNADO COM DEFICIÊNCIA: O QUE A PRODUÇÃO ACADEMICA BRASILEIRA TEM DISCUTIDO SOBRE A TEMÁTICA? LEIDILAINE APARECIDA LOURENÇO.....	148
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS MENTAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI DÉBORA BRUMATTI COUTINHO MESSIAS RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI.....	149
A VALIDAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTORICO-CULTURAL ELOISA DOS SANTOS ROSA.....	150
EDIFICANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ROSIANE SOUSA PEREIRA, MARIA DE FÁTIMA DA SILVA CARVALHO.....	151
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEITOS, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES REGINALDO PEIXOTO CAROLINA BATISTA MAIA WILLIANS PIZOLATO.....	152
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO: CAMINHOS PARA A EQUIDADE E O DESENVOLVIMENTO MAYARA BARROS SOARES ISRAEL DE JESUS SENA.....	153
ESTUDOS CULTURAIS DA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS, ATRAVESSAMENTOS E DIREITOS LINGUÍSTICOS ANA PAULA BOFF LEONÉSIA LEANDRO ANELISE MARIA REGIANI.....	154
METODOLOGIAS DE LETRAMENTO BILÍNGUE PARA SURDOS FLAVIANE MELO DE ANCHIETA MARCUS VINICIUS GOMES DE OLIVEIRA.....	155
O ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO DE CRIANÇAS COM TEA NA ESCOLA: TRILHANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE BEATRIZ MARTINEZ DO NASCIMENTO SANTOS ISRAEL SENA.....	156

O ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO NA ESCOLA: ENTRE DESAFIOS E OBSTÁCULOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CARLA LOPES GOMES ISAEL SENA.....	157
PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES.....	158
RECURSOS SENSORIAIS TÁTEIS: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA GÉSSIKA MENDES VIEIRA ANA SARA TOMÉ.....	159
TRABALHO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO DE AUTISTA “TEA” NA ESCOLA REGULAR ELIEZER DE OLIVEIRA MARTINHO JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS HUGO ATHANÁSIO FOTOPoulos.....	160
A ANÁLISE DAS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL NO BRASIL ANDRÉ ANGELO RODRIGUES RAFAEL ANGELO RODRIGUES.....	161
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PERSPECTIVAS BIOCÊNTRICAS MARIA SANDRA MONTENEGRO SILVA LEÃO.....	162
DE CATADORES A AGENTES AMBIENTAIS: EDUCAÇÃO E RECICLAGEM DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS MARILIA VERISSIMO VERONESE.....	163
EXPLORANDO A PERCEPÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA PRODUÇÃO DE IMAGENS: UMA ABORDAGEM DE PESQUISA-AÇÃO E ESTUDO DE CASO NO BAIRRO DE UMA ESCOLA INFANTIL EM MACAÉ DIULLIA GRAZIELA DE SOUZA SOARES AMÉRICO DE ARAÚJO PASTOR JUNIOR.....	164
O IMPACTO DA PANDEMIA NO CENÁRIO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VOZES DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA NA UFRGS JULIAN SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA JOÃO PEDRO KLERING JULIA MELO DA SILVA.....	165
O USO DO CADÁVER PARA FINS DE ESTUDOS ANATÔMICOS ANDRÉ ANGELO RODRIGUES ANA CLARA ANGELO RODRIGUES DE ALCANTARA...	166
OS TRABALHOS DE CAMPO NA FORMAÇÃO SUPERIOR EM GEOGRAFIA ANA BEATRIZ CASTRO DE JESUS THIAGO OLIVEIRA NETO.....	167
PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO – CONTEXTUALIZANDO A PERSISTÊNCIA DO RACISMO ESTRUTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES HENRIQUE CUNHA JUNIOR.....	168

¿CONTRIBUYE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ADOLESCENTES? COMPARACIÓN DE LOS PASOS/DÍAS ENTRE LOS DÍAS CON EDUCACIÓN FÍSICA, SIN EDUCACIÓN FÍSICA Y FIN DE SEMANA
JUAN MANUEL MATA MOLINA | LAURA TAPIADOR ALCALÁ.....169

A EVOLUÇÃO DOS PROBLEMAS DE SAÚDE DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO. ESTUDO COMPARADO ENTRE OS ANOS DE 2015 A 2018. IFES CAMPUS LINHARES
JOSEMAR FRANCISCO PEGORETTE.....170

NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y CONDUCTA SEDENTARIA EN ADOLESCENTES: PASOS/DÍA Y USO DEL TELÉFONO MÓVIL
LAURA TAPIADOR ALCALÁ | JUAN MANUEL MATA MOLINA.....171

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA, POR QUE NÃO ADERIR?
EDSON MANOEL DOS SANTOS | ROSEMARY ROGGERO.....172

REFLEXÕES SOBRE PROMOÇÃO À SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO
JULIANA PETERLE RONCHI | SUZANA GRIMALDI MACHADO | FERNANDA CRISTINA MERISIO FERNANDES SOARES.....173

TELESSAÚDE: A COLABORAÇÃO EM REDES VIRTUAIS MATERIALIZA A EVOLUÇÃO INTELLECTUAL CONTEMPORÂNEA
IONE RODRIGUES CORREIA WOYNAROSKI.....174

TEXTOS COMPLETOS

CONSTRUÇÃO DE UMA HEURÍSTICA A AUXILIAR A INVESTIGAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATRAVÉS DA ROBÓTICA EDUCACIONAL
TÁRSIO RIBEIRO CAVALCANTE | EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO.....176

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA: ESTRATÉGIA PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
FABIO JOSÉ PEREIRA | ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA.....187

A PRODUÇÃO DO FUTURE-SE PARA AS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL
FÁBIO FERREIRA DA SILVA.....193

ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DOS CAMPOS DE BOURDIEU
LARISSA DYOVANA DE OLIVEIRA ZAMUNER | AGUTINALDO ROBINSON DE SOUZA....208

ARENA ESCOLAR E CORPOS LGBTQIA+: GIRO DECOLONIAL COMO POTÊNCIA DA PESQUISA ACADÊMICA

RAFAEL LESSES DA SILVA | JOACIR MARQUES DA COSTA | LEONARDO DOS SANTOS SILVA | ANDREI RODRIGUES LOPE | MARCIENE DA SILVA VIEIRA | SIRLETE MARIA BITENCURT FRIGHETO | ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO.....216

“RIMANDO NA GRADE”: CULTURA HIP-HOP E PRODUÇÃO MUSICAL DE RAP, COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE, NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

ADERLI GOES TAVARES | JOÃO GOMES TAVARES NETO | CRISTINA DE BARROS NUNES | RAFAEL CARLOS SANTOS SANTOS.....228

OFICINAS DE CIÊNCIA E ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANA CAROLINA STAUB DE MELO | CARLOS DANIEL OFUGI RODRIGUES | CLÁUDIO FERRETTI | DANIEL SALVADOR | JULIO FELLER GOLIN | ORLANDO GONNELLI NETTO | MARIA EDUARDA SILVANO.....240

BRINCAR, TOCAR E SENTIR O MUNDO: OS SABERES QUE EMERGEM À MANEIRA DAS CRIANÇAS

GABRIELA NAJARA ZONIN FRANTZ.....248

RENDIMIENTO ESCOLAR: MODALIDAD VIRTUAL Y PRESENCIAL EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DE FÍSICA BÁSICA

MAYTÉ CADENA GONZÁLEZ | MARÍA ALEJANDRA SARMIENTO BOJÓRQUEZ | JUAN FERNANDO CASANOVA ROSADO.....256

CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM/MG: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA “ESCOLA VIVA”

ALEXANDRA APARECIDA DOS SANTOS NORONHA.....269

CARTOGRAFIAS DANÇANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE BETIM/MG: UMA CONSTRUÇÃO DE PERFORMANCES COREOGRÁFICAS, AFETOS E DEVIRES

ALEXANDRA APARECIDA DOS SANTOS NORONHA | FERNANDO LUIZ ZANETTI.....276

D.P. EL CAZADESERTORES: EL SILENCIO DE LA MILICIA. LECTURAS A LOS AUDIOVISUALES DE DENUNCIA PRODUCIDOS EN COREA DEL SUR

CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA | JOSÉ ALIRIO PEÑA ZERPA.....284

RECURSOS TECNOLÓGICOS NA ABORDAGEM DE TÓPICOS MATEMÁTICOS: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SISTEMÁTICO

FERNANDO OLIVEIRA GARCIA | AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA | EMÍLIA DE MENDONÇA ROSA MARQUES.....297

A PARTICIPAÇÃO ATIVA NOS JOGOS EDUCATIVOS: CONTRASTES ENTRE JOGAR E APRENDER NA ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE LÚDICA

FABIO DANIEL TAVARES | AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA.....306

O PLANEJAMENTO REVERSO COMO ORGANIZADOR DO ENSINO PARA A APRENDIZAGEM DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE JOYCE FRADE ALVES DO AMARAL MARCELO DINIZ MONTEIRO DE BARROS.....	320
AVANÇOS E RETROCESSOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRAS ROSANA MENDES MACIEL MOREIRA FABIANE SANTANA PREVITALI.....	328
AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO ENSINO DE MATEMÁTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR-PESQUISADOR JOSIANE MARQUES DUARTE ALMEIDA MARIA JOSÉ COSTA DOS SANTOS.....	343
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: DAS RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS ÀS MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS CHIRLEY DOMINGUES JÚLIA DAS NEVES MATEUS ARACILBA APARECIDA SERAFIM RODRIGUES.....	356
CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE FRAÇÕES: RE(DESCOBRINDO) SEU PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DE SITUAÇÕES-PROBLEMAS RAPHAEL PEREIRA.....	363
WIKIPÉDIA: ELABORAÇÃO DE UM GUIA INTRODUTÓRIO PARA DOCENTES ANDRESSA ALGAYER DA SILVA MORETTI DANIELA MELARÉ VIERIA BARROS AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA.....	381
DIÁLOGOS DECOLONIAIS: PROBLEMATIZANDO A AFASIA RACIAL DA DISCIPLINA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS ERICA PAULA VASCONCELOS.....	395
CONCEPÇÕES DE PROJETO DE VIDA EM EDUCAÇÃO: EXPLORAÇÕES INICIAIS MÁRCIA MURICÍ REDIVO BARBOSA JAIR MIRANDA DE PAIVA.....	405
EXPLORANDO AS CONEXÕES ENTRE A PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A ABORDAGEM PSICOSSOCIAL DE LEV VYGOTSKY MILKA CHRISTINE GODINHO LOUREIRO MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM.....	417
MINERAÇÃO - SILENCIAMENTO - PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE O CASO DA FAZENDA DAS LARANJEIRAS EM DIOGO DE VASCONCELOS GUSTAVO ANDRÉ PEREIRA DE AZEVEDO CILÉSIA MARIA DE OLIVEIRA CARVALHO ANA CARLA DE OLIVEIRA GONÇALVES.....	431
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS FRANCISCO FLÁVIO SALES GALDINO MILLER SORATO AMORIM DE SOUZA MARCIO SOUSA SILVA.....	447

EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

VICENTE CABRERA CALHEIROS | MARIA DE JESUS SANTOS DUARTE | HELIANE DE NAZARÉ CARVALHO PEREIRA | FRANCISCO FLÁVIO SALES GALDINO.....461

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DE CRIANÇAS NO SUL DO BRASIL

VANESSA POLICARPO MACIEL | LUCIANO DAUDT DA ROCHA | RODRIGO ANTONIO MATTOS.....472

ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

CAMILA SILVA AMORIM | AMANDA PENHA DIAS DE ARAUJO | EDGAR MIRANDA DA SILVA | CAROLINA LIMA VILELA | GISELE ABREU LIRA CORRÊA DOS SANTOS.....480

A CONTRIBUIÇÃO DOS GESTORES NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR INSTITUCIONAL

KARINA PACHECO DOHMS | ADRIANA JUSTIN CERVEIRA KAMPPF.....493

CORPO E CORPOREIDADE: PROVOCAÇÕES HÍBRIDAS ENTRE A FENOMENOLOGIA E A PERSPECTIVA *QUEER* PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

SAMUEL OLIVEIRA SANTOS | VAGNER MATIAS DO PRADO.....510

DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

ELIANE ROSE MAIO | MÁRCIO DE OLIVEIRA | REGINALDO PEIXOTO.....518

DECOLONIZANDO SABERES: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DE MASCULINIDADES

EDUARDO DOS SANTOS HENRIQUE | LUCIANO DAUDT DA ROCHA | GABRIELA DA SILVA.....531

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM INTERFACE COM O ALUNADO COM DEFICIÊNCIA: O QUE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA TEM DISCUTIDO SOBRE A TEMÁTICA?

LEIDILAINÉ APARECIDA LOURENÇO.....546

TRABALHO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM “TEA”

ELIEZER DE OLIVEIRA MARTINHO | JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS | HUGO ATHANÁSIO FOTOPOULOS.....554

UM MUSEU PARA TODOS E UM LIVRO MULTIFORMATO: A INCLUSÃO PARA ALÉM DO ESPAÇO DO MUSEU

DESIRÉE NOBRE SALASAR | FRANCISCA FERREIRA MICHELON | CÉLIA MARIA ADÃO DE OLIVEIRA AGUIAR DE SOUSA.....572

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEITOS, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

REGINALDO PEIXOTO | CAROLINA BATISTA MAIA | WILLIANS PIZOLATO.....584

A ANÁLISE DAS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL NO BRASIL RAFAEL ANGELO RODRIGUES ANDRÉ ANGELO RODRIGUES.....	596
¿CONTRIBUYE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ADOLESCENTES? COMPARACIÓN DE LOS PASOS/DÍA ENTRE LOS DÍAS CON EDUCACIÓN FÍSICA, SIN EDUCACIÓN FÍSICA Y FIN DE SEMANA JUAN MANUEL MATA-MOLINA LAURA TAPIADOR-ALCALÁ.....	611
INTERSECCIONALIDADES, FORMAÇÃO EDUCACIONAL E MULHERES NO INÍCIO DO SÉCULO XX, ATRAVÉS DO ROMANCE EPISTOLAR <i>CORREIO DA ROÇA</i> DE JÚLIA LOPES DO ALMEIDA EURÍDICE HESPANHOL MACEDO PESSOA.....	625
HISTÓRIA ORAL NA EDUCAÇÃO MATO-GROSSENSE: MEMÓRIAS DE EDUCADORES (1920-1950) CRISTIANO COSTA PEREIRA ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ.....	634
HOMESCHOOLING: OS VIESES DA MODALIDADE PARA O ENSINO DE SURDOS NO BRASIL VITOR AUGUSTO PIZZOLATTO.....	645
INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS TDIC: ENTRE EXISTÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E PERSISTÊNCIAS LINA MARIA GONÇALVES RONISE RIBEIRO CORREA.....	656
A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA ISADORA SILVA DE OLIVEIRA LETICIA DIELO KUHN MAURIVAN GÜNTZEL RAMOS LUCIANO DENARDIN DE OLIVEIRA.....	668
O PAPEL DO BIBLIOTECÁRIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS ANA CAROLINA SOUZA DUTRA ANA PAULA LELIS RODRIGUES DE OLIVEIRA...	678
A VALIDAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL ELOISA DOS SANTOS ROSA RITA DE CASSIA CRISTOFOLETTI.....	697
EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA: O JORNALISMO BRASILEIRO E A PAUTA DO GARIMPO NA BACIA AMAZÔNICA LAZIE LAERTE DA SILVA DANIELA RIPOLL.....	707
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CONSELHO DE CLASSE: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO CÉLIO MOACIR DOS SANTOS RAIANE TOTOLA.....	723

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

ESTRELA DINAMAR VINENTE SANTARÉM | CAMILA FERREIRA DA SILVA.....734

LIFE: LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTES - PROMOÇÃO DE BOAS PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

JOÃO PAULO DE FREITAS | MARIA CRISTINA RABELO | MARIA FLÁVIA VANUCCI DE MORAES | SELMA ELIAS MAGALHÃES | TELMA ISABEL VIEIRA MARTINS.....743

DISPOSITIVOS POLÍTICOS-EDUCACIONAIS ACIONADOS POR DISCURSOS NEOLIBERAIS NO CAMPO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LETÍCIA HELLEN PEREIRA DOS SANTOS | MAGNO CLERY DA PALMA-SANTOS....750

OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO SISTEMA EDUCACIONAL

CARLOS EDMILSON AVILA DE LIMA | JOACIR MARQUES DA COSTA | LEONARDO DOS SANTOS SILVA | ANDREI RODRIGUES LOPES | SIRLETE MARIA BITENCURT FRIGHETO | LIDIANE LONDERO PERLIN.....760

**“NO ABAETÉ CULTUO O ENCANTO DA VIDA QUE VENCE A MORTE”:
CURRÍCULO INSURGENTE E A PRODUÇÃO DE UM TERRITÓRIO EM DISPUTA**

LUÍZA CRISTINA SILVA SILVA | MARLÉCIO MAKNAMARA.....768

A PRODUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTUDO SOBRE A NOÇÃO DE PROTAGONISMO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

MARÍLIA MÜLLER BLANK.....778

O ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO DE CRIANÇAS COM TEA: TRILHANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE

BEATRIZ MARTINEZ DO NASCIMENTO SANTOS | ISRAEL DE JESUS SENA.....785

O ALCANCE DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA AS JUVENTUDES NA AMAZÔNIA

MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES | CAMILA FERREIRA DA SILVA.....791

O ATUAR “PARA” E “PELA” DIVERSIDADE: AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS COMO PRÁTICA CONSTRUTIVA

BEATRIZ SANTOS PONTES.....801

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EMÍLIO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

GERALDO MÁRCIO DA SILVA.....816

O USO DO CADÁVER PARA FINS DE ESTUDOS ANATÔMICOS

ANA CLARA ANGELO RODRIGUES DE ALCÂNTARA | ANDRÉ ANGELO RODRIGUES...829

A CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RUBIANE SEVERO OLIVA | ANDRÉIA MENDES DOS SANTOS.....840

PEDAGOGIAS DE UMA CIDADE TURÍSTICA: UMA ANÁLISE SOBRE A CIDADE DE GRAMADO, NO SUL DO BRASIL

MANOELA BARBACOVI | RODRIGO LEMOS SIMÕES.....851

OS TRABALHOS DE CAMPO NA FORMAÇÃO SUPERIOR EM GEOGRAFIA

ANA BEATRIZ CASTRO DE JESUS | THIAGO OLIVEIRA NETO.....872

PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES.....885

PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO: – CONTEXTUALIZANDO A PERSISTÊNCIA DO RACISMO ESTRUTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES

HENRIQUE CUNHA JUNIOR | LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES.....903

A EVOLUÇÃO DOS PROBLEMAS DE SAÚDE DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO. ESTUDO COMPARADO ENTRE OS ANOS DE 2015 A 2018. IFES CAMPUS LINHARES

JOSEMAR FRANCISCO PEGORETTE | SANDRA APARECIDA RISCAL.....918

ANÁLISE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO ESTUDO DO ESPAÇO-TEMPO CURRICULAR, CONSIDERANDO O DEBATE SOBRE O TEMPO PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO A PARTIR DA REDUÇÃO DE 4 ANOS PARA 3 ANOS NOS CURSOS TÉCNICOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO-IFES-LINHARES-ES

JOSEMAR FRANCISCO PEGORETTE | SANDRA APARECIDA RISCAL.....926

ANÁLISE INTEGRATIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO DAS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA

RODRIGO ANTONIO MATTOS | GILVAN LUIZ MACHADO COSTA | VANESSA POLICARPO MACIEL.....934

A PESQUISA DE UM TRABALHO COLABORATIVO COM DOCENTES DE MATEMÁTICA ENVOLVENDO TEXTOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

SUSANA LÚCIA DO NASCIMENTO.....947

O USO DO TABLET COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

JOSILAINE APARECIDA PIANOSCHI MALMONGE.....953

TRABALHO DOCENTE NA ERA DIGITAL: O TELETRABALHO NA DIMENSÃO DO GÊNERO

MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA | FABIANE SANTANA PREVITALI.....963

A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA: ENTRE A COLONIALIDADE E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

LUCIANA NAGEL SIMIN COGO.....975

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA, POR QUE NÃO ADERIR? EDSON MANOEL DOS SANTOS ROSEMARY ROGGERO.....	988
ECOLOGIA DAS PRODUTIVIDADES E O MOVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO DA COOPERATIVA DO MEL NA COMUNIDADE INDÍGENA DE PAU-BRASIL/ARACRUZ LEONARDO BIS DOS SANTOS ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI JANNEYDE PASCOAL DA SILVA CÉLIO MOACIR DOS SANTOS.....	1004
PROFESSORES(AS) INICIANTE(S) EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O PERÍODO PANDÊMICO MARIA EDUARDA SUTIL DE LIMA ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA...	1015
PROGRAMA PARLAMENTO JOVEM CATARINENSE: A PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS EDIÇÕES 2014 A 2022 LUCIANO DAUDT DA ROCHA BRUNA BAGGIO CROCETTA.....	1025
A SÉRIE “SEX EDUCATION” COM UMA INDICADORA DE POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER TRABALHOS EM EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA EDIANE DA SILVA.....	1033
A ESTÉTICA ESCOLAR E O ENSINO: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E MICHEL FOUCAULT MARCUS VINICIUS CARNIVALI DE ARAUJO.....	1042
DESAFIOS NO ENSINO DE FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO MARCOS VINÍCIUS ANDRADE SIMÃO DE FIGUEREDO GONÇALVES DE OLIVEIRA FÁBIO SOARES DA PAZ.....	1051
MULHERES E ENSINO REMOTO: TUDO AO MESMO TEMPO E TUDO NO MESMO LUGAR BÁRBARA NAVES DOS SANTOS.....	1058
ENSINO MÉDIO INTERNACIONAL: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL, CHILE E PORTUGAL FERNANDA CARDOSO ALMEIDA.....	1072
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS MENTAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DÉBORA BRUMATTI COUTINHO MESSIAS RITA DE CASSIA CRISTOFOLETTI.....	1085
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA TENDO EM VISTA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS AMANDA TOLOMELLI BRESCIA.....	1095
ACESSIBILIDADE DAS MÃES E FILHOS A AMBIENTES RESTAURADORES NATURAIS DANUSA SANTOS LUQUES BARREIRO AMÉRICO DE ARAUJO PASTOR JÚNIOR GIZELE MARTINS.....	1106

EDUCAÇÃO E ESTADO: A REINTRODUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO BRASIL DURANTE O PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

YASMIM BAPTISTA DO NASCIMENTO.....1121

NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y CONDUCTA SEDENTARIA EN ADOLESCENTES: PASOS/DÍA Y USO DEL TELÉFONO MÓVIL

LAURA TAPIADOR-ALCALÁ | JUAN MANUEL MATA-MOLINA.....1127



APRESENTAÇÃO

A nona edição da **Jornada Virtual em Pesquisa Científica** apresentou a temática **Educação, Cultura e Instituições**. Nosso evento se propõe um fórum de diálogo internacional acerca das questões práticas, teóricas e metodológicas que circundam o campo da Educação, facto observado na atual edição.

O diálogo interdisciplinar sobre a sala de aula, enquanto espaço heterogéneo, seus atores e instituições a ela relacionadas, proposto pela **JVIPC** buscou instigar reflexões sobre a organização, o currículo, os atores, as formas de disciplinar o conhecimento, as relações com o Estado, com a sociedade e com a comunidade escolar. Assim, propiciou um franco espaço para o debate académico que nos fez refletir sobre nossos papéis, os processos, a diversidade, as mudanças e permanências de nosso contexto.

O presente livro de resumos e textos completos apresenta parte dos resultados que alcançamos e que deixamos ao público, recomendando uma boa leitura!



RESUMOS



“NO ABAETÉ CULTUO O ENCANTO DA VIDA QUE VENCE A MORTE”: CURRÍCULO INSURGENTE E A PRODUÇÃO DE UM TERRITÓRIO EM DISPUTA

LUÍZA CRISTINA SILVA SILVA
MARLÉCIO MAKNAMARA
Universidade Federal de Alagoas

Resumo

O território do Abaeté é o centro de investigação do presente trabalho que tem por objetivo investigar os modos de atuação do currículo insurgente no território do Abaeté em Salvador, Bahia. Nesse sentido, investigamos as produtividades curriculares no que constitui relações de poder, relações de saber, modos de subjetivação e regimes de verdade que constituem o território. Compreendemos que como texto curricular, todo o Abaeté é um currículo e exerce pedagogias, ou seja, disponibiliza saberes, afetos, valores, modos de vida e conhecimentos. Para além, a porção territorial que também investigamos compreende uma territorialidade composta por múltiplos elementos que exercem pedagogias, como por exemplo, a presença do Terreiro Axé Abassá de Ogum, fundado por Mãe Gilda; O Bloco Afro Malê Debalê; As Ganhadeiras de Itapuã; Roda de Capoeira; Casa da Música. Historicamente a educação formal promovia a exclusão explícita da população negra e indígena, e que por isso, os territórios educativos dos terreiros de candomblé, blocos afros, rodas de capoeira são constituídos por saberes, matrizes de conhecimento, valores e afetos próprios dos modos de existência dessa população. A metodologia empreendida para a presente investigação é a cartografia filosófica inspirada em Gilles Deleuze. O argumento do trabalho é que o currículo insurgente em produção no território do Abaeté é constituído por disputas discursivas em que coexistem narrativas sobre a vida e a morte.

32





“RIMANDO NA GRADE”: CULTURA HIP HOP E PRODUÇÃO MUSICAL DE RAP, COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE, NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

JOÃO GOMES TAVARES NETO
ADERLI GOES TAVARES
CRISTINA DE BARROS NUNES
RAFAEL CARLOS SANTOS SANTOS
Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA

Resumo

O “rimando na grade” é um conjunto de oficinas de hip hop e produção musical desenvolvido por professores e discentes da rede pública estadual, raper’s e produtores musicais, junto a adolescentes em situação de privação de liberdade, na região metropolitana de Belém-Pará, na Amazônia brasileira. O trabalho educativo com esses jovens, busca o diálogo entre educadores e educandos, partindo dos seus referenciais de experiências vividas. As letras e músicas produzidas fazem parte do conceito de “letramentos sociais” que nessas oficinas denominamos de “letramento musical”. Expressões cultural e política emergentes em territórios periféricos, o hip hop torna-se, no processo educativo escolar, interface entre educadores e educandos, instigando a força criativa e reflexão crítica desses adolescentes, sobre o processo de privação de liberdade no qual estão imersos. No trabalho docente identificou-se o interesse desses adolescentes pelo hip hop, e a partir daí, utilizou-se as oficinas para produzir experiências singulares em suas vidas. Nas oficinas trocam-se experiências entre raper’s, produtores musicais e adolescentes, no sentido de estimular suas paixões criativas e críticas, cujo desdobramento é a gravação em estúdio improvisado, das músicas autorais trabalhadas durante as oficinas.

33





A AUTOCOMPREENSÃO DE JOVENS ADULTOS DE NOVA VENEZA SOBRE TRABALHO, ESCOLA E MERCADO DE TRABALHO

SINDIANARA MARIANO
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Resumo

A forma de subsistência humana tem se transformado no decorrer da história. Essa forma de subsistência, atualmente, tem interferido na forma de viver socialmente. Este trabalho é parte de uma dissertação em andamento que trata da investigação da autocompreensão de jovens adultos com relação a trabalho, mercado de trabalho e educação para o trabalho. Dando especial atenção aos desafios da sociedade brasileira e como o campo da Educação pode contribuir no enfrentamento das mazelas sociais reproduzidas a partir da manutenção dos privilégios de classe, raça e gênero no Brasil e no mundo. Para isso, foi realizado uma pesquisa de campo com 16 jovens entre 18 anos e 30 anos, egressos do Ensino Médio no município de Nova Veneza, (BRASIL, SC). O primeiro instrumento foi um questionário com o objetivo de conhecer os participantes e o segundo serão entrevistas semiestruturadas em que buscaremos conhecer como foi o processo vivido pelos jovens adultos com relação ao mundo do trabalho, mercado de trabalho e educação para o trabalho. Nesse sentido abordaremos de forma global, nessa escrita, o primeiro objetivo específico que abordará um debate sobre trabalho e sociedade e capital e trabalho. Neste momento estamos no processo de aplicação de entrevistas semiestruturadas, posteriormente o conteúdo das falas das pessoas será debatido à luz das categorias teóricas e analíticas eleitas para a pesquisa.

34





A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA: ENTRE A COLONIALIDADE E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

LUCIANA NAGEL SIMON COGO
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Resumo

A pesquisa “A configuração da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina: entre a colonialidade e a interculturalidade crítica”, trata-se da elaboração de uma reflexão crítica sobre a categoria da interculturalidade enquanto um dos direitos legitimados dos povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988. Questionamos: como a categoria da interculturalidade está incorporada na elaboração da Educação Escolar Indígena, oferecida na rede de ensino do Estado de Santa Catarina. Analisamos se de fato efetiva-se a demanda e o protagonismo dos povos indígenas na construção da perspectiva intercultural no processo de implementação da Educação Escolar Indígena da rede de ensino de Santa Catarina. Trata-se de pesquisa tipo básica, de abordagem qualitativa e explicativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Com a base teórica metodológica do pensamento decolonial, destacando a hierarquização dos povos com base na ideia de raça e o desenrolar do processo de expansão dos projetos globais da modernidade, bem como seus impactos no território catarinense. A pesquisa indicou que são escolas diferenciadas, plurais e que se deve considerar suas diversidades. A Educação Escolar Indígena em Santa Catarina apresenta-se contraditoriamente com características de colonialidade e interculturalidade crítica, em um contexto de interculturalidade funcional.

35





A CULTURA DA INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO: O CASO DO CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PATRICIA FERREIRA DUARTE
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo

O presente trabalho analisa os valores, propostas e intervenções do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). A questão que norteia nossos estudos é: quais elementos estão em jogo quando fundações e institutos investem na criação de um centro de inovação tendo a educação pública brasileira como foco? Como objetivo geral visamos apreender a forma e o conteúdo de sua atuação junto à sociedade política. Os objetivos específicos expressam três eixos de trabalho da pesquisa: mapear e analisar os princípios em torno da cultura da inovação; identificar e analisar as principais propostas do CIEB para a educação; analisar a incidência política do CIEB junto ao Ministério da Educação (MEC) entre 2016 e 2022. O referencial teórico da pesquisa, de caráter qualitativo de tipo documental, se assenta no materialismo histórico-dialético e na compreensão do Estado Integral como ferramenta teórica e metodológica. Os dados compilados têm como substrato documentos oficiais do CIEB – estudos, relatórios e notas técnicas - e do MEC – como a legislação do Programa de Inovação Educação Conectada (2017). Até o momento, observamos que o estabelecimento das parcerias e consultorias técnicas são pautadas por conceitos, metodologias e ferramentas desenvolvidas pelo CIEB. Ademais, a organização tem como referência a cultura de inovação do Vale do Silício e vem fomentando a conexão entre empresas de educação e tecnologia (“Edtechs”) e gestores públicos.

36



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A ESTÉTICA ESCOLAR E O ENSINO: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E MICHEL FOUCAULT

MARCUS VINICIUS CARNIVALI DE ARAUJO
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Resumo

A presente proposta se fundamenta na seguinte questão: Como a estética escolar reflete, influencia e é influenciada pelas decisões pedagógicas? O termo estética aqui não deve ser entendido como uma questão puramente estilística ou arquitetônica isolada, mas sim no seu significado mais primordial, o de aisthesis, ou seja, aquilo que nos afeta através da nossa percepção sensível. O ambiente escolar aqui será visto como um campo de relações entre sujeitos e de construção de processos de ensino-aprendizagem que moldam e são moldados por esses espaços. O ambiente físico portanto não é apenas um palco inerte onde os sujeitos transitam e se relacionam mas um agente ativo nessas relações.

Para guiar nossa exposição vamos articular principalmente Michel Foucault e Paulo Freire. Do primeiro, a partir de sua obra *Vigiar e Punir*, vamos buscar compreender como esse espaço escolar se forma e se consolida historicamente e socialmente. Do segundo, a partir do *Pedagogia do Oprimido*, vamos buscar entender como esse espaço historicamente consolidado reflete decisões pedagógicas problemáticas e, a partir desse diálogo, como pode-se pensar novos espaços que reflitam novas relações. Passaremos também pela inevitável questão de que, ao longo da tradição, o processo de conhecimento foi associado com uma atividade mental, onde a corporeidade é muitas vezes tomada ou como um empecilho a ser retirado do processo ou como uma fonte de erro.

Em suma, o objetivo é trazer reflexões que pensem a reformulação da escola com foco na sua relação com o próprio espaço, defendendo que essas novas estruturas devem ser pensadas não só no seu componente dialógico, mas também estético.

37



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA: ESTRATÉGIA PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA
FABIO JOSE PEREIRA
Universidade Nove de Julho (Uninove)

Resumo

A escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento do indivíduo, portanto um espaço social. Na Educação Infantil, discussões acadêmicas têm mostrado ao longo de décadas que este segmento educacional foi ganhando seu espaço de destaque e de apoio ao desenvolvimento das crianças, contando cada vez mais com a participação das famílias durante este processo educativo. Assim, o objeto de estudo desta pesquisa é o trabalho colaborativo entre uma escola de educação infantil e as famílias dos alunos. Partindo deste objeto emergiram algumas inquietações que direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: É possível desenvolver atividades colaborativas na escola com a participação das famílias dos alunos?; Como se daria essa ação colaborativa? Neste sentido, apresenta-se como objetivo geral a necessidade de identificar o trabalho colaborativo escola e família, possa contribuir no desenvolvimento de projetos juntos de uma escola de educação infantil na cidade de Peruíbe-SP, Brasil. Entre os objetivos específicos: 1 - desenvolver uma parceria família e escola; 2 - criar um espaço acolhedor; e 3 - elaborar juntamente com as famílias um plano colaborativo. A metodologia utilizada será a dialógica e exploratória qualitativa. Tendo como proposta de intervenção o desenvolvimento de atividades colaborativas com a participação das famílias. Esta pesquisa está fundamentada em Freire (1979;1996;2017), Brandão (1981;1983;1993;2007;2011) e Guarnieri (2009;2012).

38





A INSTITUIÇÃO SOCIAL DOS MEDIA: LÍTERACIAS MEDIÁTICA E DIGITAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

PAULO BARROSO
Instituto Politécnico de Viseu

Resumo

Esta proposta incide sobre o impacto dos media na disseminação de (des)informação durante a pandemia de COVID-19 como caso de estudo para uma abordagem qualitativa de cariz teórico. Durante a pandemia de COVID-19, os media desempenharam funções sociais imprescindíveis e únicas, mas ambíguas: por um lado, na disseminação de informações sobre a saúde pública e a promoção de medidas de segurança; por outro, na proliferação de informações incorrectas, teorias da conspiração e desinformação relacionada com a pandemia. Com esta proposta pretende-se a) explorar como as informações incorrectas e a desinformação relacionadas à COVID-19 se espalharam através dos media sociais; b) reconhecer que a capacidade de discernir informações confiáveis e usar eficazmente os media sociais previne a disseminação de desinformação e promove comportamentos seguros; c) demonstrar a instituição social dos media no papel responsável do jornalismo.

39



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A LÍNGUA INGLESA COMO UM PRODUTO NOS CURSOS DE IDIOMAS

FABRÍCIO CÔRTEZ SERVELATI
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Resumo

Esta apresentação tem por objetivo geral divulgar minha pesquisa de mestrado recentemente concluída e aprovada por banca examinadora na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. O trabalho desenvolvido se propôs a analisar discursos norteadores de minha prática docente no ensino de língua inglesa em cursos livres, tendo como problema central a constatação de que reflexões pertinentes à nossa realidade local são negligenciadas ou francamente apagadas do trabalho em sala de aula. Partindo da premissa de que, no contexto socioeconômico neoliberal da atualidade, recursos linguísticos podem ser comercializados como um produto em troca de capital, busco compreender quais características constroem a língua inglesa como um produto passível de ser mercantilizado, tomando como evidências minhas experiências em cursos de idiomas locais. Os dados empíricos para estas reflexões foram apresentados através de narrativas autoetnográficas em cada capítulo do trabalho, método segundo o qual o pesquisador-participante tem sua subjetividade explicitamente valorizada como elemento que contribui para a construção dos sentidos sobre o contexto pesquisado. Deste modo, os dados são provenientes de vinhetas narrativas de interações com alunos em sala de aula, com superiores em reuniões docentes e em orientações diretas, com colegas em contextos de trabalho formal e em conferências acadêmicas sobre ensino de língua, assim como em interações informais. A análise desses discursos foi desenvolvida a partir de três grandes eixos, cada um com um foco específico. Em primeiro momento, através das lentes críticas da Filosofia da linguagem ordinária de L. Wittgenstein, investigo como o ensino de inglês tem seus entendimentos sobre a natureza da linguagem e sobre o que seria aprender e usar uma língua fundamentados em uma ideologia de linguagem sistêmica, representacionista e essencialista; essa crítica é feita tomando como referência o posicionamento segundo o qual assume-se que falar uma língua seria uma atividade, e, assim, realizamos ações e construímos nossa realidade através dos usos da linguagem. Em seguida, verifico como tais crenças e discursos que reproduzimos sobre a língua inglesa como um sistema simbólico e competência natural de determinado povo em determinado território, e sobre como ensiná-la e como aprendê-la denunciam uma colonialidade do saber, haja vista que todos os materiais que usamos no ensino, assim como cursos de treinamento de professores e certificações legitimadoras de proficiência linguística, são produções da indústria linguística europeia que consumimos ávida e acriticamente.

40



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A PRODUÇÃO DO FUTURE-SE PARA AS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL

FÁBIO FERREIRA DA SILVA

Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
e Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Resumo

A trajetória das universidades no Brasil é marcada pelos embates daqueles que, motivados por usar o conhecimento como fonte de recursos, financiaram sua constituição, manutenção e expansão versus a comunidade acadêmica, sendo a questão central da disputa, a conquista por espaços na condução da autonomia e da gestão dessas entidades. O objetivo deste artigo é investigar como o programa Future-se, proposto pelo governo federal, é produzido cultural e discursivamente pelos atores do Ministério da Educação (MEC). Para o alcance desses objetivos realizamos uma análise cultural nas reportagens produzidas sobre o tema, no site do MEC, no período de janeiro de 2019 a dezembro de 2021. O resultado mostra que o projeto se posiciona como a produção de uma “nova universidade” no Brasil, universidade essa ajustada com as demandas empresariais do presente e do futuro. A identidade forjada para essa “nova” universidade pública é a comunidade de “empreendedores e inovadores”. A estratégia colocada em operação foi a de, lançar mancha sobre a imagem das instituições de ensino, colocando a opinião pública contra essas entidades, comprimindo os orçamentos e, posteriormente, apresentando um “miraculoso” plano de salvação para essas entidades.

41



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ACESSIBILIDADE DAS MÃES E FILHOS A AMBIENTES RESTAURADORES NATURAIS

DANUSA SANTOS LUQUES BARREIRO
AMÉRICO DE ARAÚJO PASTOR JÚNIOR
UFRJ

Resumo

As rotinas intensas diariamente expõem as pessoas à fadiga mental. Isso se dá devido aos diversos estímulos da vida agitada e a alta exigência da atenção para execução das multifunções do cotidiano, fatores que comprometem a atenção e aumentam o estresse. Verificou-se que ambientes naturais, como praias e parques naturais oferecem benefícios mais restauradores para as pessoas do que locais de entretenimento e ambientes urbanos construídos. Parece ser algo muito simples ir a uma praia, parque ou fazer uma trilha, mas para quem tem filhos ainda pequenos pode ser um tanto desafiador, pois a maioria dos ambientes naturais não disponibilizam de uma estrutura apropriada para crianças pequenas, dificultando o acesso desse público nesses espaços e/ou, quando frequentados por eles, acabam gerando preocupações, comprometendo, dessa forma, a esperada função restauradora dos ambientes naturais. O termo ambientes restauradores foi sugerido a partir das teorias propostas por Rachel e Stephen Kaplan e Roger Ulrich (R. Kaplan & Kaplan, 1989; S. Kaplan, 1995; Ulrich, 1983, 1984). Nesses estudos, estresse foi definido como o processo pelo qual um indivíduo responde psicofisiologicamente, por meio de comportamentos, a uma situação que desafia ou ameaça seu bem estar (Baum, Fleming, & Singer, 1985), percebida em auto relatos de emoções negativas. Opondo-se à noção de estresse, surge um construto denominado restoration, definido como o processo de restauração, recuperação ou restabelecimento dos aspectos físicos, psicológicos ou da capacidade social, perdidos pelo esforço contínuo. Alerta-se que as pesquisas a respeito de fatores estressantes não necessariamente explicam o fator restaurador (Hartig & Staats, 2003). Mesmo assim, ainda é possível encontrar elementos estressantes comuns e, de acordo com Evans e Cohen (1987), também é possível encontrar elementos restauradores comuns. O autor J. Aaron Hipp, especialista em saúde ambiental, sugere que precisamos de condições específicas nos ambientes restauradores para alcançar os efeitos restauradores desejados. Este estudo tem como objetivo avaliar o potencial restaurador de ambientes naturais, e se os benefícios incluem todos os públicos ou apenas um grupo específico. A investigação se atém a avaliar se as mães de filhos de até cinco anos de idade tiveram algum tipo de visibilidade nas pesquisas produzidas até o momento. Espera-se que esse estudo possa oferecer contribuições para a redução do estresse e restauração da atenção dessas mulheres. Destarte, este projeto visa pensar estratégias que facilitem que as mães de filhos pequenos se beneficiem da função restauradora desses ambientes naturais. Foi realizada uma revisão de literatura acerca dos principais fatores necessários para que a função restauradora da atenção seja alcançada.

42



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ANÁLISE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO ESTUDO DO ESPAÇO-TEMPO CURRICULAR, CONSIDERANDO O DEBATE SOBRE O TEMPO PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO A PARTIR DA REDUÇÃO DE 4 ANOS PARA 3 ANOS NOS CURSOS TÉCNICOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ES, CAMPUS LINHARES

JOSEMAR FRANCISCO PEGORETTE
Instituto Federal de Educação do ES
e Universidade Federal de São Carlos Brasil

Resumo

No IFES campus Linhares-ES, de 2010 a 2016, os cursos técnicos integrados ao ensino médio tinham a duração de 4 anos, a partir de 2016, passaram a ser ofertados em 3 anos. Com esta mudança, começa-se a observar diversas intercorrências no andamento do curso, pois para terem seu tempo escolar abreviado, programas que tinham 9, 10 ou 11 disciplinas, passaram a ter 16 disciplinas por ano, ou até mais, quando os alunos ficam de dependência de um ano para o outro. Por observações e discussões com profissionais, percebeu-se diferentes questões presentes, que vão desde a dificuldade dos alunos se adaptarem aos cursos, grande número de disciplinas, práticas docentes, planejamento escolar, conteúdos e avaliações, dentre outros. Dado o número de disciplina e a necessidade de se aplicar no mínimo 3 (três) avaliações por semestre por disciplina, os alunos precisam “ligar e desligar” a chave do aprendizado em ciclos contínuos. Por isso, vemos como relevante estudar os detalhes desta modalidade de oferta da forma como ela está disponível hoje, e os efetivos resultados de aprendizagem, buscando alternativas para minimizar os impactos no processo de ensino, passando por uma ampla discussão do tempo pedagógico de ensinar e aprender, num ritmo que permita a apreensão significativa dos conteúdos e práticas inerentes aos programas do ensino médio integrado, para propor ações na efetivação do currículo integrado.

43



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DOS CAMPOS DE BOURDIEU

LARISSA DYOVANA DE OLIVEIRA ZAMUNER
AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

Resumo

A globalização promove uma aproximação entre os países promovendo fontes de informação e comunicação integradas, e com isso, a necessidade de transformar o modelo educacional de ensino, pautado no desenvolvimento de habilidades e competências. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior (IES), proporciona aprendizagens internacionais com atividades de interconexão e desenvolvimento de práticas colaborativas e plurais. No entanto, esse processo também promove um ensino globalmente competitivo causando uma disparidade entre as IES. Atualmente essa disparidade se perpetua no foco em excelência de pesquisa e rankings institucionais. Partindo da Teoria do Capital de Bourdieu observa-se a forma como a educação permanece hierárquica, reproduzindo as desigualdades sociais decorrentes dos campos em que o indivíduo está inserido e, apresenta a relação de poder e hierarquia que existe em nossa sociedade, principalmente no cenário educacional. O objetivo desse trabalho é refletir sobre como o propósito de elevar o perfil educacional em âmbito nacional e internacional se instauram nas IES a partir de um poder simbólico. Tendo em vista que o poder simbólico atua como forma de dominação, para rompê-lo é necessário a criação de agentes independentes que compreendem e se opõem a classificação imposta por outros agentes, sendo, portanto, influenciados pelo "habitus" e as experiências adquiridas a fim de conquistarem sua posição no mundo social.

44





BRINCAR, TOCAR E SENTIR O MUNDO: OS SABERES QUE EMERGEM À MANEIRA DAS CRIANÇAS

GABRIELA NAJARA ZONIN FRANTZ
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo

Esta proposta de comunicação visa contribuir com as reflexões interdisciplinares, sobretudo nas interlocuções teóricas da Antropologia, Sociologia, Filosofia e Educação no que diz respeito aos saberes que emergem das crianças em interação. Esta pesquisa de caráter etnográfico realizada com crianças pequenas na escola, tem como objetivo, promover os debates teórico-metodológicos acerca da circulação de saberes entre crianças pequenas em contexto escolar. O trabalho de campo foi realizado em turmas multietárias, que integram crianças de 2 a 6 anos, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). A Ipê Amarelo é uma escola-pesquisa vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. Com base na observação participante e registros em diário de campo, os resultados da pesquisa apontam para a significativa circulação de saberes estabelecida nas relações horizontais de criança com criança e através do envolvimento destas com o ambiente. Através da pesquisa etnográfica com as crianças, foi possível observar que há saberes genuínos que emergem das interações e experiências compartilhadas; no brincar, tocar e sentir o mundo à maneira das crianças.

45





CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM/MG: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA “ESCOLA VIVA”

ALEXANDRA APARECIDA DOS SANTOS NORONHA
Universidade do Estado de Minas Gerais

Resumo

A Educação Integrada e Integral têm como proposta a formação e desenvolvimento integral dos estudantes. A BNCC (2018), a Lei 13.640/2023 e a LDB (1996) propõe uma educação integral em todas as etapas da educação básica brasileira. Desse modo, a rede municipal de ensino de Contagem/MG através do programa de Educação Integral e Integrada “Escola Viva” propõe a tutoria, oficinas e jornada ampliada. A metodologia utilizada é a de cartografia que explana um diário de bordo com as experiências de uma tutora-artista-cartógrafa. O referencial teórico repousa-se sob as perspectivas dos filósofos de FOUCAULT (1998) e DELEUZE (1996). Pretendemos identificar a realidade da tutoria e as aprendizagens, como também os principais avanços e dificuldades encontradas nessa nova modalidade de ensino.

46





CONSTRUÇÃO DE UMA HEURÍSTICA A AUXILIAR A INVESTIGAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATRAVÉS DA ROBÓTICA EDUCACIONAL

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

Resumo

A emancipação humana configura-se como característica relevante aos sujeitos da EJA ao possibilitar, a jovens e adultos, caminhos à libertação de um pensamento tutelado e hegemônico através do exercício da conscientização e do pensamento crítico. A partir desse pressuposto, assume-se que a robótica educacional, na condição de recurso pedagógico surgente no contexto da cultura digital, apresenta-se como uma possibilidade a potencializar o processo de emancipação humana desses sujeitos, uma vez que a idealização de robôs imbricados ao seu contexto, bem como a sua construção e codificação a realizar as tarefas delineadas pelos sujeitos em respeito à sua identidade cultural e aos saberes adquiridos ao longo da vida viabilizam o exercício das práticas colaborativa, dialógica, investigativa, reflexiva, problematizadora e transformadora. Partindo deste contexto, este trabalho objetiva apresentar a primeira versão de uma heurística elaborada para auxiliar a análise dos dados produzidos a partir da utilização de um design pedagógico socioconstrutivista construído com vistas a possibilitar a investigação da emancipação humana na Educação de Jovens e Adultos através da robótica educacional.

47



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



D.P. EL CAZADESERTORES: EL SILENCIO DE LA MILICIA. LECTURAS A LOS AUDIOVISUALES DE DENUNCIA PRODUCIDOS EN COREA DEL SUR

CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
JOSÉ ALIRIO PEÑA ZERPA
Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)

Resumo

El presente estudio tiene como propósito trazar una línea metodológica para las lecturas críticas sobre audiovisuales de denuncia surcoreanos tomando como muestra el drama D.P. El cazadesertores (2021, 2023), del director Han Jun-hee, quien reescribió el guion a cuatro manos junto con Kim Bontong, autor original del webcomic D.P Dog Days (2015), sobre el cual se basó el K-drama. Se parte de una doble preocupación: a) superar el reduccionismo de los análisis audiovisuales como exclusivas descripciones del lenguaje cinematográfico/audiovisual (texto), que han perpetuado una práctica estructuralista mucho más rígida de la que Cassetti y Di Chio (1991) se permitieron en *Cómo analizar un film*; y, b) evitar hacer hipótesis generalizadoras sobre el contexto bajo la práctica del orientalismo; esa que supone que Corea del Sur es exclusivamente espiritualidad, desarrollo y progreso. Desde la publicación titulada *Orientalismo*, autoría de Said (2004), hacia finales de la década de los setenta, muchos son los estereotipos y lecturas occidentales que se han ido acumulando cuando intentamos hablar sobre Oriente. Partiendo del planteamiento del texto al contexto, de Solano y Ramírez (2016), la línea metodológica para lecturas de audiovisuales contempla tres momentos: a) la descripción del texto, b) el replanteamiento del paradigma socio crítico a partir de Lee (2011), c) las lecturas críticas contextuales a partir de la exploración a los documentos jurídicos y los portales de noticias no hegemónicos; la interpelación y las posibles explicaciones, que no son hipótesis reduccionistas o generalizadoras, y, c) las conclusiones como aproximaciones a nuevas lecturas.

48



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DAS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS ATÉ A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O LUGAR QUE OCUPA O LIVRO “ESCOLA E DEMOCRACIA”

SWELEN FREITAS GABARRON PERALTA
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Resumo

Este trabalho é parte integrante da pesquisa da dissertação de mestrado por mim desenvolvida e que tem como base a Pedagogia Histórico-Crítica e o contexto educacional. Para tanto, o livro “Escola e Democracia” torna-se substancial para que se compreenda a corrente pedagógica brasileira nascida na década de 1980. O livro escrito por Dermeval Saviani na década de 1980 pode ser considerado o manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica. Em seus capítulos, frutos de artigos em revistas e/ou conferências proferidas, ele tece considerações sobre as principais concepções pedagógicas, mostrando as contribuições e limites de cada uma, elucidando a necessidade de uma nova teoria. Ainda, denuncia as práticas antidemocráticas que incidem no cotidiano escolar, articulando o trabalho docente para a democratização da sociedade por meio dos estudantes. Apresenta, no capítulo terceiro do livro, o que seria a sua teoria pedagógica e os possíveis encaminhamentos metodológicos para esta, denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Por fim, encerra o livro com esclarecimentos sobre a produção do material e como ele foi visto por estudiosos. Esse livro é atemporal e não deixa de ser fundamental para o momento obscuro em que se encontra a educação atualmente, sendo um importante aliado para o processo de transformação da sociedade. Passado o período do nascimento do dito “Escolanovismo”, Saviani presencia o caminhar do tecnicismo, em meio ao período ditatorial. Essa concepção pedagógica pressupunha que o ensino deveria preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, esvaziando-se das concepções e pressupostos sociais da formação do indivíduo. Com atividades mecânicas, o professor era somente o aplicador destas, tornando o processo educativo objetivo e operacional, semelhante ao trabalho fabril. A partir da sua insatisfação perante os modelos educacionais existentes, Saviani desenrola seus estudos baseando-se no materialismo histórico-dialético, no “método da economia política” de Marx (1973) e na educação pública como fonte de transformação da sociedade. A Pedagogia Histórico-Crítica emerge como teoria pedagógica contra hegemônica a partir do final da década de 1970, resultado do trabalho intelectual de educadores sobre a conjuntura política do Brasil naquele momento. Formulada inicial e principalmente pelo filósofo e pedagogo Dermeval Saviani, a teoria se contrapunha ao movimento político que o país vivia após o golpe civil-militar, em abril de 1964. Nesse período da década de 1970, mais precisamente em 1979, Saviani já lecionava na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e foi na turma de doutorado coordenada por ele que a instigação e a pesquisa para a formulação dessa corrente pedagógica foram tomando forma. “A partir de 1979, quando começa a assumir a forma sistematizada, vai desenvolvendo-se e chega, por volta de 1983, a conseguir uma certa hegemonia na discussão pedagógica” (SAVIANI, 2013b, p. 63). Em 1983, Saviani publica a primeira edição do livro Escola e democracia.

49



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DESAFIOS NA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: UMA INVESTIGAÇÃO PROFUNDA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

FRANKLIN PAULINO LEAL
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo

A verticalização do ensino, caracterizada pela integração de todos os níveis educacionais em uma única instituição, surge como uma proposta inovadora com potencial transformador na paisagem educacional. No entanto, a sua implementação no cenário do ensino público está impregnada de desafios intrincados, exigindo uma análise minuciosa para informar políticas educacionais. Este estudo, também fornece uma análise abrangente, explorando desde desafios estruturais até resistências culturais. No epicentro da análise, desafios estruturais e administrativos apresentam como barreiras substanciais à verticalização do ensino público. Uma reorganização infraestrutural requer investimentos em recursos financeiros, tecnológicos e humanos. A falta de uma transição suave entre os diferentes níveis educacionais pode resultar em conflitos administrativos, complicando a gestão eficiente do processo educacional. A resistência cultural, como desafio específico, é submetida a uma investigação metódica. A introdução da verticalização confronta paradigmas enraizados na cultura educacional, gerando resistência entre professores, alunos e pais. Esta resistência, manifestada na relutância em abandonar modelos educacionais convencionais e na desconfiança quanto aos benefícios da verticalização, constitui um obstáculo crucial a ser superado para a adesão plena a essa abordagem inovadora. Outro desafio reside atualmente nas desigualdades socioeconômicas e no acesso equitativo à educação. A verticalização, se não for adotada com cautela, pode inadvertidamente agravar as disparidades existentes, resultando em uma distribuição desigual de recursos e oportunidades entre diferentes regiões geográficas, comunidades e estratos sociais. A avaliação e mensuração do desempenho educacional emergem como desafios intrínsecos à verticalização do ensino público. A adaptação de métodos de avaliação adequados para todos os níveis educacionais é crucial para garantir uma avaliação justa e precisa. A ausência de sistemas de avaliação pode levar a distorções nos resultados, comprometendo a percepção da qualidade educacional oferecida pela verticalização. Além disso, a verticalização exige o envolvimento ativo da comunidade para ser eficaz. Desafios relacionados à comunicação, participação e construção de parcerias sólidas entre escolas, pais e comunidade local podem influenciar a implementação eficaz dessa abordagem. O sucesso no longo prazo da verticalização depende, em grande medida, da criação de um ambiente colaborativo e de parcerias sustentáveis entre todas as partes envolvidas. Neste estudo, na análise aprofundada dos desafios. Os obstáculos estruturais, por exemplo, são submetidos a uma revisão metódica dos requisitos infraestruturais, considerando não apenas os investimentos imediatos, mas também a sustentabilidade a longo prazo. A compreensão das resistências culturais é expandida, explorando estratégias para mitigar a relutância de professores, alunos e pais, através de abordagens pedagógicas inovadoras e programas de conscientização.

50



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



EDUCAÇÃO E ESTADO: A REINTRODUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO BRASIL DURANTE O PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

YASMIM BAPTISTA DO NASCIMENTO
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Resumo

Durante os anos de 1964 a 1985, o Brasil viveu sob um regime autoritário, a Ditadura Civil-militar. Este período se caracterizou como a expressão dos interesses do capital que não se furtou a utilizar da repressão e de todos os meios ilícitos para manter a ordem social. A ditadura civil-militar foi arquitetada e operacionalizada pelas Forças Armadas por meio de uma aliança entre a burguesia brasileira com os interesses do capital estrangeiro. Tratava-se de impedir o avanço das lutas populares e garantir a intensificação da exploração da mão de obra com o silenciamento das lideranças da classe trabalhadora. Contudo, a ditadura possuía um modelo de cidadão que visava suprir a demanda do mercado de trabalho por meio do ensino profissionalizante. Por isso, adaptou a educação de acordo com os moldes norte-americanos. Diante disso, essa pesquisa tem o objetivo de analisar os interesses envolvidos na reintrodução do componente curricular de Educação Moral e Cívica (EMC) e seus vínculos com a preservação da ordem instituída pelo golpe de 1964, isto é, a educação utilizada como meio de propagação de interesses burgueses, a fim de manter a ordem e o civismo de uma sociedade supostamente democrática. A inclusão da disciplina de EMC fazia parte de um projeto político nacional que buscava construir um ideário patriótico, ressaltando os valores da moral, da família e da religião.

51





EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA: O JORNALISMO BRASILEIRO E A PAUTA DO GARIMPO NA BACIA AMAZÔNICA

LAZIÊ LAERTE DA SILVA
DANIELA RIPOLL
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Resumo

Durante o governo Bolsonaro (2019-2022), houve uma série de retrocessos associados à implementação de políticas econômicas ultraliberais, privatistas e de desregulação, complementadas por ações inconstitucionais, ameaças antidemocráticas às instituições públicas e retirada da proteção aos direitos humanos, sociais e ambientais. A retórica do discurso nacionalista e patriótico de Bolsonaro, com ênfase na utilização privada dos recursos naturais, justificou a grande velocidade de invasões de Terras Indígenas e o avanço do desrespeito na concessão mineral às grandes mineradoras na Bacia Amazônica. Este estudo, baseado nos Estudos Culturais em Educação, pretende investigar o modo como um importante portal brasileiro de notícias, o G1, vinculado ao Grupo Globo de Jornalismo, focaliza e (re)constrói a temática da mineração brasileira nas reportagens publicadas no período constituído entre janeiro de 2022 a setembro de 2023. O método consistiu na coleta de dados no Portal G1, por meio da utilização dos descritores “mineração”, “mineradora” e “garimpo”. Os resultados obtidos foram os seguintes: 105 reportagens sobre mineração; 183 reportagens sobre mineradoras e 442 reportagens sobre garimpo. Tais resultados foram organizados em categorias e analisados por meio da análise cultural (WORTMANN, 2002; HALL, 2016; COIRO-MORAES, 2016) a fim de mostrar as consequências do crescimento das atividades de mineração no país.

52





ENSINO MÉDIO INTERNACIONAL: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL, CHILE E PORTUGAL

FERNANDA CARDOSO ALMEIDA
CAMILA FERREIRA DA SILVA LOPES
Universidade Federal do Amazonas

Resumo

Apresentamos a introdução de um estudo comparado que está sendo elaborado em sede de tese de doutoramento sobre as reformas do ensino secundário no Brasil, no Chile e em Portugal. As autoras, Fernanda Cardoso Almeida e Camila Ferreira da Silva Lopes, buscam identificar as tendências internacionais que estão influenciando as políticas educacionais nesses países. Para isso, analisam as mudanças curriculares, as estratégias de formação de professores e as políticas de avaliação adotadas em cada um deles. A pesquisa é baseada em fontes bibliográficas e em entrevistas com estudantes, professores e gestores escolares. As autoras concluem que há uma forte pressão para a padronização internacional do ensino médio, o que pode gerar desigualdades e exclusões. Elas defendem a importância de se valorizar as especificidades culturais e sociais de cada país, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática. O texto se pretende acessível e bem estruturado, apresentando uma introdução clara, uma revisão bibliográfica consistente e uma análise detalhada dos dados coletados. As referências bibliográficas são atualizadas e relevantes, o que confere credibilidade ao trabalho. Em resumo, trata-se de uma leitura recomendada para todos aqueles que se interessam por educação, política e sociedade.

53





ESPIRITUALIDADE COMO CONCEITO FUNDANTE DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO SISTEMA PRISIONAL: DIÁLOGOS COM A JUSTIÇA RESTAURATIVA

TAMIRES GENEROSO DO PRADO
VANESSA CRISTINA GIROTTI NERY
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

Resumo

Apresentamos os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica que se propôs a investigar a maneira pela qual a espiritualidade, atrelada ao conceito restaurativo de educação, atua sobre os processos de recuperação de sujeitos privados de liberdade. Tal estudo se propõe a compreender as reflexões desses sujeitos a partir da sua participação na atividade de leitura de clássicos universais por uma perspectiva dialógica denominada Tertúlia Literária Dialógica (NERY, et al, 2021) em diálogo com os princípios da Justiça Restaurativa (ZEHR, 2008; BRAITHWAITE, 1989). Tal atividade prevê a construção e o aprofundamento de pertencimento e significado nas relações. O pensamento freiriano, é colocado como centralidade na discussão sobre a relação entre espiritualidade e a formação humana enquanto categoria restaurativa, pois para Freire (1978) a educação libertadora só se torna possível através de uma conscientização e uma reflexão crítica da prática. O estudo se guia por uma pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1981) realizada na Biblioteca Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), no portal de periódicos da Capes e na plataforma Scielo, pautada por um viés qualitativo (GIL, 2002) e de campo. Os resultados indicam, por um lado, a escassez de discussões em torno da espiritualidade como conceito fundante de uma educação humanizadora e, por outro, aponta as vivências de sujeitos privados de liberdade a partir da participação na atividade.

54





FLAMÍNIO: A TRADUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR QUE ENVOLVE SUAS ATIVIDADES COLETIVAS

ADRIANA APARECIDA RAMOS MIRON FERREIRA
ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA
Uninove

Resumo

Esta pesquisa possui por objeto de estudo a cultura escolar que envolve o planejamento e desenvolvimento das atividades coletivas desenvolvidas na escola municipal de educação básica Flamínio Araujo de Castro Rangel de São Bernardo do Campo. Partindo deste objeto foram levantados alguns questionamentos que nortearam a investigação da pesquisa como: Quais as características da cultura escolar desta escola em específico e como ela se traduz nas atividades coletivas? Pautada nessa cultura, como se desenvolve o planejamento e desenvolvimento dessas atividades? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral analisar as atividades coletivas com foco na cultura que as permeia, considerando seu planejamento e desenvolvimento. Como objetivos específicos elencamos: (1) Levantar historicamente o percurso e as mudanças dessa instituição escolar. (2) Investigar a cultura da escola e suas características. (3) Fundamentar a importância do seu conhecimento para entender os movimentos que acontecem nela e (4) Traçar ações que contribuam na qualificação das relações e ações coletivas. A metodologia de pesquisa adotada será a pesquisa participativa e como proposta de contribuição, um programa de formação para equipe gestora que contribua com elementos importantes a serem considerados no desenvolvimento do trabalho coletivo. Definiu-se como universo de pesquisa o trabalho realizado entre 2021 e 2023 recorte temporal pós pandemia. Os sujeitos envolvidos serão servidores atuantes na escola dentro do período pesquisado. A pesquisa se fundamenta nos seguintes autores: Rui Canário (2005) com a discussão sobre qual o lugar dessa instituição em nossa sociedade, Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2021) com a análise e reflexão das diversas formas de organizações presentes em escolas do mesmo segmento, A. I. Pérez Gómez (2001) com a relação da cultura escolar com a sociedade neoliberal, Jorge Larrosa (2017) com a discussão do papel da escola na contemporaneidade, Diana Vidal Gonçalves (2005) com a discussão sobre o conceito de cultura escolar e seu papel na organização da escola, Michael Fullan e Andy Hargreaves (2001) que aborda a formação continuada na perspectiva da qualificação do trabalho coletivo no cotidiano da escola e Jorge Ávila de Lima (2001) com a discussão sobre as culturas colaborativas.

55





FORMAÇÃO DO PENSAMENTO EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

MÁRCIO DE ANDRADE BATISTA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)

Resumo

Em uma sociedade altamente conectada é sabido que um número sem fim de “notícias” nos são “bombardeadas” diariamente. Com a disponibilidade de uma enorme quantidade de informação de todos os tipos e por diversos meios de comunicação, sabe-se que a disseminação de Fake News nas redes sociais tem alto poder de viralização e impactos diretos, podendo trazer consequências catastróficas não só para o indivíduo, mas também para sociedade. A literatura informa que nem sempre é claro e fácil distinguir o que é “fake” do que real em termos de informações gerais ou mesmo técnica. “Em ciências as fake news tem conquistado cada vez mais pessoas e influenciado em suas crenças e valores. Por exemplo, movimentos como “terra plana” e ativistas anti aquecimento global tem sido disseminado em toda a internet e acabam cooptando um número maior de seguidores a cada dia”. Em casos mais graves, as fake news interferem em decisões individuais que comprometem a coletividade, isso fica evidente quando o indivíduo se recusa a vacinar-se acreditando que a vacina pode lhe fazer mal (vincula-se na internet que a vacina possui microchips). Desta forma o papel do desenvolvimento de aprendizagem de leitura crítica é uma ferramenta sine qua non para desenvolver a virtude do senso crítico para combater as mais diversas Fake News e é condição sine qua non para a formação de um indivíduo politizado e que adote uma postura ética e moral na sociedade. Desta forma, o objeto desta pesquisa foi identificar quantitativa e qualitativamente quais os impactos das Fake News na formação do senso crítico e da virtude intelectual. Questionários qualitativos e quantitativos foram aplicados em uma escola de ensino médio. Em uma primeira análise identificou-se que figuras como “influencers” e outros utilizam-se da falácia “argumento de autoridade” para espalhar e convencer o cidadão comum quanto a veracidade das chamadas fakes news, demonstrando assim a importância direta do ensino e estímulo a leitura crítica junto a alunos do ensino médio.

56



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



HOMESCHOOLING: OS VIESES DA MODALIDADE PARA O ENSINO DE SURDOS NO BRASIL

VITOR AUGUSTO PIZZOLATTO
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Resumo

Homeschooling, do inglês educação doméstica foi uma prática comum e predominantemente entre a aristocracia e as classes privilegiadas da Idade Média, que ressurgiu e ganhou força por volta da década de 1970 como um movimento social em oposição ao modelo educacional vigente, centrado na escola como instituição de ensino prevalente. Como o nome sugere, a educação domiciliar, é uma modalidade alternativa de ensino, cuja proposta é desenvolvida fora do espaço escolar, em domicílio, sendo os pais e/ou responsáveis os encarregados da educação formal. A problemática trazida para discussão é se poderia a educação doméstica ser uma modalidade de ensino favorável para a educação de pessoas surdas. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é apresentar um estudo teórico-qualitativo, a partir da revisão sistemática da literatura, sobre a relevância e/ou possibilidade da modalidade de educação domiciliar para pessoas surdas. No que tange à educação domiciliar para surdos, entendemos que pode ser uma modalidade com certas vantagens, uma vez que possibilitaria um acompanhamento individualizado respeitando seu tempo de aprendizagem. Todavia, é também uma modalidade de ensino que vai na contramão daquilo que tem sido discutido e almejado pela inclusão educacional, caracterizando-se como uma modalidade segregacionista. Nesse sentido, a sugestão para o desenvolvimento dessa modalidade seria sua aplicação como uma estratégia complementar, cuja família demonstre e defenda o interesse na modalidade.

57





NARRATIVAS DE SER E ESTAR MULHER VELHA NO TROPEIRISMO DE IBATIBA-ES

VANESSA DE MEDEIROS FIGUEIREDO TAVARES
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Resumo

Este estudo abordou o tema das narrativas de ser e estar mulher velha no Tropeirismo de Ibatiba/Espírito Santo, tendo como objetivo principal identificar e analisar as histórias das mulheres envolvidas no movimento tropeiro do referido município. As três mulheres entrevistadas foram selecionadas, pelos critérios etnográfico e etário, sendo mulheres esposas, irmãs e filhas dos homens tropeiros do município de Ibatiba com idade superior a 70 (setenta) anos, além da escolha conforme a intencionalidade da pesquisa em conhecer as narrativas de mulheres que estavam envolvidas, de alguma maneira, com o movimento tropeiro. Nas transcrições e divulgação dos resultados, foram respeitados a confidencialidade e anonimato por meio dos codinomes de flores que transmitem e transcendem características femininas de doçura e força. Como instrumento de produção de dados trabalhamos com entrevistas biográficas semiestruturadas virtuais e, para analisar tais narrativas, utilizamos os dispositivos de análise dos núcleos de significação. As fotografias do acervo pessoal das entrevistadas foram utilizadas conforme elas foram selecionando-as como recurso de memória. Os resultados da investigação apontaram para a formação de 04 (quatro) núcleos de significação com respectivos 23 (vinte e três) subnúcleos capazes de representar as multifacetadas das mulheres velhas e da pluralidade de relações que compõem suas narrativas: As imposições sociais regem e direcionam as mulheres para a maternidade, o casamento, ao trabalho doméstico e rural e a submissão incondicional aos pais e maridos; O trabalho, por sua vez, constitui e concebe a mulher enquanto força produtiva, progressista e de união; A vida pessoal da mulher velha abarca as relações consigo própria, com a sociedade, a família e com outras mulheres velhas, seus medos, frustrações, sonhos, traumas, perdas e momentos capazes de arrancar-lhes sorrisos e lágrimas; e, por fim, a percepção delas sobre sua relação com o movimento tropeiro e seu legado. As narrativas que constituem essas mulheres tratam de gênero, de classe social, de relação familiar, de cotidiano, e perpassam a história da cidade onde residem. Também contribuem para a formação e desenvolvimento da atividade tropeira, perfazendo a pluralidade de versões da história sobre o movimento tropeiro na cidade de Ibatiba.

58



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EMÍLIO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

GERALDO MÁRCIO DA SILVA
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Resumo

Nosso trabalho investiga o papel da Educação na formação do "Emílio". Em 1755 Rousseau redigiu o "Principe de la Mélodie ou réponse aux Erreurs sur la Musique", ensaio publicado na "Encyclopédie" de Diderot e d'Alembert (1751-1772), em resposta às críticas de Jean-Philippe Rameau contra os verbetes sobre a música. Rameau havia publicado meses antes, neste mesmo ano, "Erreurs sur la musique dans l'Encyclopédie", ensaio em que defende a precedência da harmonia em relação a melodia. Neste artigo investigaremos o conceito de melodia pensado por Jean-Jacques Rousseau e se a música tem domínio sobre as paixões. Se o amor-próprio pode ser ensinado e controlado sob o domínio da música no restauro da melodia.





O PAPEL DO BIBLIOTECÁRIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS

ANA CAROLINA SOUZA DUTRA
ANA PAULA LELIS RODRIGUES DE OLIVEIRA
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- IF Sudeste MG

Resumo

Objetiva-se com este trabalho, avaliar como os bolsistas do PIBIC Jr do IF Sudeste MG, realizam suas pesquisas e como impactam na sua formação integral. Destaca-se, no IF Sudeste MG, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio - PIBIC Jr. Observamos que os estudantes do Ensino Médio Integrado do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba, “locus” da pesquisa, apresentam dificuldades em elaborar pesquisas. Este trabalho qualitativo foi dividido em: pesquisa bibliográfica e pesquisa em documental. Convidamos 12 estudantes bolsistas do PIBIC Jr. Destes, 6 bolsistas responderam ao questionário que continha questões que delimitavam o perfil do estudante. Os participantes tinham idade entre 14 e 18 anos e observamos que os estudantes, utilizam as ferramentas da internet de forma não crítica na pesquisa. Sobre o uso do espaço da biblioteca institucional, concluímos que vem sendo um espaço pouco utilizado dentro da escola. Os bolsistas apontaram sentimentos incerteza ao pesquisar, o que mostra que é importante apontar a biblioteca e o bibliotecário na contribuição no letramento informacional destes estudantes. Concluímos que o IF Sudeste MG, por meio do PIBIC Jr, vem tentando inserir seus estudantes no meio científico por meio da pesquisa. O trabalho coletivo, dentro da instituição, é primordial para que o estudante possa, de fato, se tornar um ser omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo por meio da pesquisa como princípio pedagógico.

60



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O TEMA EDUCAÇÃO POLÍTICA NO ÂMBITO ESCOLAR

JULIANA GARCIA OLIVEIRA
FERNANDO OLIVEIRA GARCIA
Prefeitura Municipal de Ourinhos

Resumo

A Constituição Brasileira prevê o preparo para o exercício da cidadania, para tanto é preciso viabilizar elementos que permitam a compreensão de como esse sistema é estabelecido, e qual deve ser o proceder do cidadão. Deste modo, entende-se que uma das formas de exercer a cidadania e ao mesmo tempo fortalecer a democracia do país é ampliar a participação política. Diante disso, é objetivo deste trabalho investigar a relevância do tema Educação Política nas pesquisas acadêmicas, e se estas são voltadas ao ambiente escolar e especificamente para o ensino fundamental. Para tanto realizou-se um levantamento bibliográfico de trabalhos com foco no tema, Educação Política e Alfabetização Política, na intenção de entender como este tema tem sido tratados nestes estudos, e se há alguma delimitação de idade para abordá-lo no ambiente escolar. Foram descritos os seguintes conceitos: política, alfabetização, letramento e analfabeto político. Revisou-se algumas normativas educacionais que contemplam o assunto como possível abordagem pedagógica e também referidos alguns autores que apontam para entraves do engajamento cívico e suas possíveis naturezas. Entre os resultados destaca-se que há poucas pesquisas sobre este tema voltadas para o ensino fundamental. Há ainda uma preferência para que o estudo do tema se inicie somente na fase do ensino médio, contudo considera-se meritório prover acesso ao tema em fases anteriores.

61





OFICINAS DE CIÊNCIAS E ELETRÔNICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

ANA CAROLINA STAUB DE MELO
JULIO FELLER GOLIN
CARLOS DANIEL OFUGI
DANIEL SALVADOR
ORLANDO GONNELLI NETTO
CLÁUDIO FERRETTI
MARIA EDUARDA SILVANO
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Resumo

Em tempos pós-pandemia, onde as desigualdades sociais cresceram em uma taxa exponencial, a alfabetização científica e tecnológica cumpre um papel significativo na formação de cidadãos autônomos, criativos e capazes de atuar de modo consciente em sua realidade. Nesse sentido, buscar projetos educacionais que ressignifiquem o conceito de ensinar e aprender, incentivando os estudantes a quererem estar na escola é um caminho possível para democratizar conhecimentos e superar desafios escolares. Oficinas do tipo “mãos na massa” e “aprenda fazendo” são espaços de criatividade e interação que podem despertar no estudante o espírito científico e inventivo, pois integram o “aprender” e o “fazer” diante de um desafio de robótica, ciências ou eletrônica, por exemplo. Com base nisso desenvolvemos e ofertamos as oficinas “Ciência Interativa: Luz e Cores”; “Eletrônica Criativa: Circuito em Papel” e “Meu Primeiro Robô Móvel” na Semana Nacional da Ciência e da Tecnologia (2023) do Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil (IFSC), um evento de divulgação científica que integra a comunidade interna e externa ao IFSC. Estudantes da Educação Básica de escolas da rede municipal e estadual de ensino e em instituições sociais de educação são públicos desse evento. Em cada oficina maker o estudante é desafiado a experimentar, criar, problematizar, testar conceitos e métodos na construção de um protótipo, agregando significado aos conhecimentos.

62





PEDAGOGIAS DE UMA CIDADE TURÍSTICA: UMA ANÁLISE SOBRE A CIDADE DE GRAMADO, NO SUL DO BRASIL

MANOELA BARBACOV
RODRIGO LEMOS SIMÕES
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL - ULBRA

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar as aprendizagens que turistas angariam ao visitar Gramado, um dos destinos turísticos mais procurados do Brasil. Para a exequibilidade desta pesquisa, que tem como arcabouço teórico os Estudos Culturais, recorre-se a netnografia, a fim de examinar impressões, percepções que visitantes constroem ao conhecer, experienciar os seguintes atrativos da cidade: Lago Negro, Palácio dos Festivais, Praça das Etnias e a Rua Coberta. Logo, como objeto de análise, elenca-se o site Trip Advisor, especificamente, opiniões que viajantes inscrevem acerca dos pontos turísticos citados. Através da análise destas avaliações, almeja-se conhecer as pedagogias culturais, ou seja, os efeitos pedagógicos a que são submetidos os turistas ao visitar Gramado, pois conforme Kusztelek (2017) entrevê-se que o turismo aduz uma dimensão educativa, a qual é deflagrada a partir da visita aos locais turísticos, o que nomeia por pedagogia do ócio. Dentre os achados contingentes desta pesquisa, destacam-se a difusão de pedagogias culturais que visam manter a atratividade turística deste destino, que endereçam aos visitantes ensinamentos particulares sobre esta cidade e seus moradores, nos quais se realça a ideia de uma vocação turística, tanto do destino como dos autóctones e, ainda, que incutem no imaginário dos visitantes a percepção de estar na Europa sem saído do país.

63





PROBLEMAS Y TENDENCIAS EN EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

JOSE MANUEL SALUM TOME
UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO

Resumo

La gestión de la innovación; así como las organizaciones en general, públicas y privadas, ameritan un continuo análisis y seguimiento de las variables del contexto externo que le impactan. En este sentido, cabe destacar que los agentes educativos son los que hacen la innovación y de allí que su gestión y dirección juegan un rol clave. Los profesionales de la educación, más que nunca, necesitan conocer la manera de llegar a entender y comprender la complejidad de lo que significan las variables externas y su impacto en el quehacer educativo. A continuación, se presenta un modelo y método para su seguimiento. Es una invitación a conocer y a posesionarse como agentes de cambio en la práctica de la creatividad e innovación, sin descuidar en ningún momento, el impacto del contexto externo de la escuela, como se da en la Modalidad Dual (relación escuela – empresa). La escuela como organización escolar de calidad y la innovación educativa representan dos ámbitos llamados a ser debidamente relacionados, cuidadosamente analizados, estratégicamente planificados y animados para su desarrollo conjunto. La relación entre escuela como organización escolar de calidad y la innovación educativa tiene que ser vistas y justificadas tanto en el plano de la argumentación teórica como en el funcionamiento y vida institucional de las escuelas como espacios educativos tanto en ella, como en la empresa al aplicar la modalidad Dual. Ha de proyectarse, en el tiempo, en la articulación de la política educativa de un país y en las prácticas escolares que ocurren en las aulas. Considero que en nuestro país esta doble tarea está por realizarse. No hemos conseguido desarrollar hasta el momento, una tradición sólida de pensamiento pedagógico que haya explorado adecuadamente las implicaciones mutuas entre la calidad escolar y la innovación como proceso educativo.

64



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



RENDIMIENTO ESCOLAR: MODALIDAD VIRTUAL Y PRESENCIAL EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DE FÍSICA BÁSICA

MAYTÉ CADENA GONZÁLEZ
MARÍA ALEJANDRA SARMIENTO BOJÓRQUEZ
JUAN FERNANDO CASANOVA ROSADO
Universidad Autónoma de Campeche

Resumo

En el año 2020 se vivió un cambio repentino debido a la pandemia de COVID-19, las clases pasaron de ser presenciales a una modalidad a distancia, los docentes y alumnos se adaptaron en corto tiempo. En esta nueva fase de su educación los jóvenes ya adaptados a las aulas virtuales siguieron ampliando sus conocimientos, el ritmo de avance se normalizó. Pero surge nuevamente una interrogante sobre si esta nueva modalidad puede llegar a repercutir en el rendimiento de los jóvenes. El presente trabajo de investigación tiene por objetivo, comparar el rendimiento escolar de los alumnos de la escuela preparatoria Nazario Víctor Montejó Godoy de la Universidad Autónoma de Campeche en México, inscritos en la unidad de aprendizaje de física básica, para conocer si se vio afectado ante el cambio de modalidad de enseñanza. Se utilizó una metodología de corte cuantitativo, con enfoque descriptivo y un alcance transversal con dos cortes: periodo escolar 2019-2020 y en el periodo escolar 2020-2021 ambos en la fase 1. Los resultados obtenidos demuestran que se incrementaron considerablemente los índices de aprobación, reprobación y promedio de aprovechamiento escolar. El incremento de aprobación fue de un 14.98%; de un 75.11% pasó a un 90.09%. En conclusión, contrario a lo que se esperaba los jóvenes se adaptaron rápidamente, ya que el rendimiento escolar mejoró en el periodo escolar donde las clases fueron a distancia.

65





UM MUSEU PARA TODOS E UM LIVRO MULTIFORMATO: A INCLUSÃO PARA ALÉM DO ESPAÇO DO MUSEU

CÉLIA MARIA ADÃO DE OLIVEIRA AGUIAR DE SOUSA
DESIRÉE NOBRE SALASAR
FRANCISCA FERREIRA MICHELON

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de LEIRIA

Resumo

Este trabalho busca refletir acerca de uma atividade desenvolvida no âmbito da XXª Feira do Livro e do Jogo, realizada no Município da Batalha (Portugal). A atividade tinha como objetivo observar se as crianças com diferentes idades percebiam o conceito de livro multiformato e de inclusão. O conceito de livro multiformato aqui defendido foi desenvolvido pelo Centro de Recursos para a Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria e diz respeito a um livro impresso que inclui, num único exemplar, leitura fácil, braille, pictogramas e versões audiovisuais em língua gestual portuguesa, audiolivro e audiodescrição que ficam disponíveis através de um código Quick Response (QR Code). O Museu da Comunidade Concelhia da Batalha (MCCB) é considerado um museu inclusivo, planejado e desenvolvido com base nos princípios do Desenho Universal. Inaugurado em 2011, o museu tem como lema ser “um museu de todos e para todos” e para tal, possui recursos de acessibilidades comunicacionais, físicas e sociais. De modo a complementar os seus recursos inclusivos foi desenvolvido o livro multiformato “Saltos no tempo: uma visita especial ao MCCB”, que é parte da investigação de doutoramento que a autora desenvolve no Museu, com financiamento de bolsa CAPES. Os resultados que ora se apresentam comprovam a relevância da sensibilização das crianças para a aprendizagem acerca da diversidade humana, bem como o entendimento do conceito de “para todos” explicitado tanto do livro, como no MCCB.

66



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A APRENDIZAGEM ACERCA DAS METODOLOGIAS ATIVAS E PLANEJAMENTO REVERSO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

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

Resumo

Este trabalho é caracterizado como relato de experiência e tem o objetivo de demonstrar a experiência de uma oficina realizada em uma escola da rede estadual do município de Duque de Caxias para estudantes do curso de formação de professores. A oficina versa sobre as metodologias ativas, em específico o planejamento reverso como instrumento facilitador do processo de ensino e de aprendizagem. A dinâmica do desenvolvimento da oficina será por meio de atividades em grupos de cunho colaborativo, na qual os estudantes possam participar ativamente no desdobramento da atividade proposta, sendo protagonistas e responsáveis pela construção do próprio conhecimento. Como resultado, espera-se poder construir conhecimentos que possam contribuir positivamente para formação desses estudantes e que os mesmos se reconheçam como seres formadores de indivíduos, que por meio da educação e ensino, poderão atuar ativamente na sociedade.

67





A IMPORTÂNCIA DA CULTURA LOCAL NA FORMAÇÃO CULTURAL DOS EDUCANDOS NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

DANILO FERNANDO SILVA

FRANKLIN PAULINO LEAL

Secretaria Estadual de educação de Mato Grosso do Sul

Resumo

Compreender a importância da cultura local na formação cultural dos educandos no processo da construção cognitiva da formação educacional no ensino médio na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul é uma investigação fundamental. Este estudo visa examinar os aspectos da regionalidade, influências dos povos originários, pinturas e cultura de fronteira no processo de formação educacional. Esses elementos desempenham um papel vital na identidade cultural dos estudantes e na maneira como eles percebem o mundo ao seu redor. Neste resumo, exploraremos as razões para investigar essa temática, os métodos que serão empregados e as possíveis implicações para a prática educacional. A formação educacional no ensino médio é uma fase crítica no desenvolvimento dos alunos, não apenas em termos acadêmicos, mas também em relação à sua identidade cultural e percepção de mundo. Mato Grosso do Sul, um estado rico em diversidade cultural e influências históricas, oferece um cenário particularmente intrigante para investigar como a cultura local molda a formação cognitiva dos educandos. A pesquisa sobre a importância da cultura local na formação cultural dos educandos no ensino médio na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul é uma empreitada complexa e significativa. Isso ocorre porque a formação educacional não se limita apenas à transmissão de conhecimento acadêmico; ela também está intrinsecamente ligada à construção da identidade cultural dos estudantes, à compreensão de sua história e ao desenvolvimento de uma perspectiva crítica e sensível às diversas manifestações culturais presentes em seu ambiente. Um dos aspectos fundamentais dessa pesquisa é a regionalidade. Mato Grosso do Sul é um estado vasto e diversificado, com uma variedade de influências culturais que vão desde as tradições indígenas até as marcas da colonização europeia e a herança cultural da fronteira com países vizinhos. Essa riqueza cultural é um recurso valioso para a formação dos educandos, pois permite que eles se conectem com suas raízes culturais e compreendam a complexidade e a diversidade do mundo ao seu redor. As influências dos povos originários também desempenham um papel crucial nesse contexto. Mato Grosso do Sul abriga diversas comunidades indígenas, cada uma com sua língua, tradições e cosmovisão únicas. Compreender e respeitar essas influências é essencial para promover uma educação inclusiva e culturalmente sensível. Além disso, a pesquisa também aborda o papel da arte, especialmente das pinturas, na formação educacional. A arte é uma forma poderosa de expressão cultural e pode ser uma ferramenta eficaz para ensinar aos alunos sobre sua própria cultura e a cultura de outras comunidades. Através da exploração da arte local, os educandos podem desenvolver habilidades críticas, criativas e analíticas, ao mesmo tempo em que fortalecem sua conexão com suas raízes culturais.

68



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A PARTICIPAÇÃO ATIVA NOS JOGOS EDUCATIVOS: CONTRASTES ENTRE JOGAR E APRENDER NA ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE LÚDICA

FABIO DANIEL TAVARES
AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA
Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Resumo

O uso de jogos educativos (JE) como recurso didático está se consolidando na literatura brasileira e internacional dada sua comprovada eficiência em maximizar a aprendizagem de conceitos. Dentre as inúmeras vantagens vinculadas na sua aplicação, temos a adição do fator lúdico às atividades de ensino, tornando a diversão um elemento tão importante quanto a aprendizagem, o que desperta o interesse do aluno em participar da aula, motivando-o. Além disso, sua atuação é estimulada porque propicia o desenvolvimento de habilidades e competências para além dos conceitos, incentiva a socialização, ao ponto de oportunizar uma aprendizagem colaborativa, ameniza o peso dos erros, aflora os sentimentos, entre outras contribuições. Estas características são propícias para que o estudante participe ativamente do JE. No entanto, participar de uma atividade lúdica não pressupõe que o estudante será ativo no processo de ensino e aprendizagem. Este resultado refere-se a uma possibilidade, e não a uma certeza. Portanto, a aplicação de um JE pode promover, ou não, a participação ativa durante a atividade lúdica. Neste cenário, a mediação e o acompanhamento da prática educativa lúdica mostram-se essenciais para avaliá-la. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, ações que o professor deve desempenhar para certificar-se de como se dá a participação discente no JE, parâmetro essencial na determinação do potencial de ensino de sua proposta lúdica.

69





A PERCEÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ISADORA SILVA DE OLIVEIRA
LETICIA DIELO KUHN
MAURIVAN GÜNTZEL RAMOS
LUCIANO DENARDIN DE OLIVEIRA
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Resumo

Este trabalho teve como objetivo compreender as percepções de professores brasileiros de Ciências e Matemática da Educação Básica sobre o processo avaliativo em suas práticas pedagógicas. A pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso, bem como utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário aberto respondido por 14 participantes. A análise dos dados foi feita a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). A análise dos dados indica que os professores participantes percebem que há necessidade de uma maior discussão, no espaço escolar, sobre a avaliação e seus instrumentos. Ademais, identificou-se que os professores usam diferentes instrumentos avaliativos (como provas, trabalhos, produções textuais e autoavaliação, entre outros) com diferentes intencionalidades. Neste sentido, os professores entendem que a avaliação pode ter um caráter diagnóstico, redirecionando o planejamento docente, bem como foram manifestados aspectos que se aproximam do que se entende por avaliação formativa.

70





A PESQUISA DE UM TRABALHO COLABORATIVO COM DOCENTES DE MATEMÁTICA ENVOLVENDO TEXTOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

SUSANA LÚCIA DO NASCIMENTO
UFMG

Resumo

Este texto tem a intenção de apresentar a pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação (PROMESTRE) que teve como objetivo geral explicitar e analisar o desenvolvimento de uma proposta de Trabalho Colaborativo no planejamento de atividades utilizando textos matemáticos e não-matemáticos. A pesquisa, de cunho qualitativo, trouxe como proposta metodológica a formação de um Grupo de Trabalho Colaborativo no desenvolvimento de estudos teóricos, planejamento de atividades de ensino e reflexões sobre a prática à luz do Trabalho Colaborativo.





A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS NA REGIÃO NORTE MINEIRA

CECÍLIA BARRETO ALMEIDA
MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA
FABIANE SANTANA PREVITALI
Unimontes

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar os discursos dos professores da região do Norte do Estado Minas Gerais acerca das dificuldades do trabalho docente no contexto do ensino remoto emergencial. Nesse sentido, temos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Quais dificuldades foram vivenciadas pelos professores no período pandêmico? A crise econômica e a pandemia da COVID-19 colocou em foco a realidade da Educação brasileira dentro de seus aspectos sociais e de equidade, ensejou a formação docente como centro do debate, visando o futuro do trabalho pautado na tecnologia. A pesquisa obteve respostas de 191 docentes de todo o norte de Minas, a coleta de dados ocorreu por meio de questionário online disponibilizado no google forms. Além das análises dos dados empíricos, pautamo-nos em autores que discutem as novas formas de trabalho e educação no Brasil e no mundo do trabalho. As atividades ligadas à docência nessa instância, tornaram-se fragmentadas da realidade, o trabalho modificou a estrutura do sujeito docente e discente, dando sentido à exploração, sendo assim, o ato de ensinar perde sua centralidade em detrimento à falta de acesso às tecnologias, aos materiais, à pobreza e as condições estruturais que interpelam nos discursos dos docentes do Norte de Minas, um cenário desafiador e complexo para a sociedade que vive do trabalho.

72





ANÁLISE INTEGRATIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO DAS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA

RODRIGO ANTONIO MATTOS
GILVAN LUIZ MACHADO COSTA
VANESSA POLICARPO MACIEL
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Resumo

Esta pesquisa apresenta os resultados de um abrangente estudo de revisão integrativa sobre textos relacionados à formação de professores de Ciências Humanas do Ensino Médio, utilizando como base artigos publicados na plataforma Scielo entre os anos de 2011 e 2021. O estudo coloca em questão as análises já realizadas sobre a formação docente nessa área e tem como objetivo principal analisar de forma crítica os artigos científicos que abordam a formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio, com ênfase em três categorias específicas: Formação Inicial, Políticas de Formação Docente em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a relação intrínseca entre Formação e Trabalho Docente. As publicações selecionadas proporcionam uma visão abrangente das lacunas identificadas na formação inicial e continuada dos professores, lançando luz sobre a interpretação das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, destacam a carência de qualidade na formação continuada disponibilizada aos docentes, questionando a eficácia dos programas existentes. Essas análises também examinam de forma crítica as complexas interações entre a formação dos professores e a valorização dos profissionais da educação, identificando as áreas em que essas relações podem ser aprimoradas para promover uma educação de qualidade no Ensino Médio nas disciplinas de Ciências Humanas.

73





AVANÇOS E RETROCESSOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRAS

ROSANA MENDES MACIEL MOREIRA
FABIANE SANTANA PREVITALI
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

O estudo consiste no recorte de uma etapa de uma pesquisa em andamento de doutorado acadêmico em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior. A pesquisa objetiva realizar um do balanço das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica brasileira pautadas na Resolução CNE/CP n° 1/2002, na Resolução n° 2/2015, na Resolução n° 2/2019 e da Resolução n° 2/2022. Foi realizada uma Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough (2001), na qual os discursos são percebidos como construções socialmente impostas, eles podem ser questionados e enfraquecidos no quesito de sustento de práticas sociais pautadas nas desigualdades. O recorte temporal (2002-2019) justifica-se pelo processo de reformulação das políticas públicas, sob a égide neoliberal, iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394/96, que transferiu às Universidades o processo de regulação dos cursos de graduação. As diretrizes analisadas nesse período, aparentam uma rede emaranhada no tempo, o que denota a produção de efeitos disseminados nos cursos de licenciatura brasileiros. Ao examinar as DCN's de formação docente, nota-se a urgência de que a formação docente esteja estruturada no sentido da práxis, com foco na articulação entre teoria e prática, pautadas no contexto educacional.

74





A VIOLÊNCIA QUE FREQUENTA A ESCOLA: O SABER-FAZER DE EDUCADORES

PABLO HENRIQUE TEODORO DE LIMA
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar qual saber-fazer os educadores apresentam ao lidarem com casos de violência na escola. Tendo como disparador os recrudescentes índices de violência que enfrentam as instituições escolares, bem como a dificuldade que muitos educadores enfrentam ao lidarem com os casos mais enigmáticos de violência, buscamos apreender deles que saber-fazer singular inventam para conduzir seu trabalho. Recorrendo ao saber pedagógico, mas também à psicanálise, e tendo por certo que a forma única não existe, restando-nos o caso a caso, tivemos por objetivos secundários conhecer o que educadores da Educação Básica entendem como violência na escola, suas fontes e quais os possíveis projetos que desenvolvem para lidar com ela. Igualmente buscamos investigar, na perspectiva do conceito psicanalítico de saber-fazer, que outros saberes podem ser produzidos pelo fazer não projetado ou não planejado por esses mesmos educadores. Considerando-se ser esta uma pesquisa com sujeitos, a oferta da palavra se mostrou de fundamental importância. Para isso, fizemos uso da entrevista em profundidade, de modo que eles pudessem falar livremente sobre o tema proposto, deixando emergir seu saber-fazer. O tratamento das entrevistas foi realizado por meio da análise clínica do discurso. Constatamos a relevância de se considerar a singularidade e a inventividade do saber-fazer docente de cada educador, subjetivado ao longo de sua trajetória profissional docente.

75



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO ENSINO DE MATEMÁTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR-PESQUISADOR

JOSIANE MARQUES DUARTE ALMEIDA
MARIA JOSÉ COSTA DOS SANTOS
Universidade Federal do Ceará

Resumo

O ensino com foco no desenvolvimento de competências articuladas ao uso das tecnologias da informação e comunicação voltou para o centro da discussão acadêmica com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa perspectiva buscamos compreender quais as principais dificuldades e benefícios das TIC no ensino de matemática na percepção de professores no âmbito do curso de extensão: Formação do Professor-Pesquisador. Para tanto, foram analisadas as discussões no fórum 5, relativo ao tema e as aulas online que aconteceram durante o primeiro semestre de 2022. O artigo tem caráter qualitativo e a análise de dados se deu por meio de uma análise discursiva embasada nas categorias: uso das TIC e ensino de matemática a partir dos depoimentos no fórum e teóricos da área. Como resultados foi possível verificar que, apesar de todas as transformações que nossa forma de aprender e ensinar sofreu pela inserção das tecnologias em nosso dia a dia, ainda é baixa a frequência com que os professores as utilizam como ferramenta pedagógica bem como ainda há grande defasagem, por parte dos professores, quanto ao desenvolvimento de competências digitais necessárias para o uso das TIC. Conclui-se que, ainda há um caminho considerável a ser traçado para que as TIC sejam efetivamente utilizadas no ensino de matemática como uma ferramenta potencializadora.

76





CLUBE DE LEITURA VIRTUAL: UNINDO LEITORES EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO

GISLANE PEDROSO BORGES
UNESP

Resumo

Com o início da pandemia da Covid-19 e o distanciamento social, veio a necessidade de estarmos juntos, mesmo que fisicamente distantes. Foi assim que nasceu a ideia da criação de um Clube Literário. Inicialmente, no ano de 2020, fiz com os meus alunos de sétimo ano após o horário escolar ou até mesmo aos domingos. Era feita uma seleção de livros para a faixa etária da turma, em seguida montado um formulário on-line em que constava a capa e a sinopse dos livros selecionados. Foi criado um grupo do Clube de Leitura no WhatsApp em que era disponibilizado o link para os alunos realizarem a votação do livro que eles queriam ler. Após escolha da leitura do mês, foi criado um cronograma de leitura com encontros semanais ou quinzenais, via chamada de vídeo, para discussão do que foi lido até então. No fim da leitura, era feita a chamada de vídeo final, em que era discutido sobre as experiências e vivências de leitura. O grupo de WhatsApp, além do envio do link para que os alunos efetuassem suas respectivas escolhas de leitura, também era usado para o envio de recados, bate-papo sobre momento em que cada um estava no livro, indicações de outros livros que estavam lendo e sugestões para a próxima leitura do Clube.

77





DESAFIOS NO ENSINO DE FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

MARCOS VINÍCIUS ANDRADE
SIMÃO DE FIGUEREDO GONÇALVES DE OLIVEIRA
FÁBIO SOARES DA PAZ
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Resumo

Este trabalho busca refletir a respeito das dificuldades encontradas no ensino de Física, especificamente na Educação do Campo, levando em conta que por muitas vezes essa disciplina é considerada de difícil compreensão afastando os discentes desse conhecimento. Esse estudo tem como objetivo compreender o ensino de Física e suas dificuldades no contexto da educação do campo. Fazendo uso de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), buscou-se analisar publicações a respeito do objeto relatado, utilizando as plataformas Google Acadêmico e Scielo (Scientific Electronic Library Online). A pesquisa revelou vários desafios significativos. Primeiramente, o currículo de Física nas escolas rurais muitas vezes não se conecta com a realidade dos alunos, e os professores não distinguem entre aulas rurais e urbanas, afastando os alunos da disciplina. Algumas soluções sugeridas incluem o uso de laboratórios para tornar as aulas mais práticas e envolventes, aproximando os conteúdos da experiência cotidiana dos alunos. Em resumo, deve-se observar o contexto e a importância de fortalecer a base matemática dos alunos, adotar estratégias de ensino envolventes e contextualizar os conteúdos para tornar a Física mais atrativa e relevante. Deste modo, esse trabalho proporciona discussões que podem contribuir para pesquisas futuras e reflexões que possam trazer aperfeiçoamentos no modo de ministrar a disciplina de Física, principalmente no contexto da educação do campo.

78





FORMAÇÃO INICIAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

NAYARA MACEDO DE LIMA JARDIM
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre o desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil em uma perspectiva da formação inicial desse profissional. A discussão está ancorada na pesquisa intitulada “Desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Infantil: o que encontramos nas produções do banco de teses e dissertações da Capes?” A partir da Análise de Conteúdo realizada elaboramos cinco categorias, das quais uma será abordada neste texto. A categoria aqui explorada será: O desenvolvimento profissional do (a) professor (a) da Educação Infantil e sua formação inicial. Essa categoria explicita as relações entre o desenvolvimento profissional docente e a formação inicial do professor da Educação Infantil. Discutimos essa relação a partir de duas subcategorias quais sejam: Importância da formação no curso de Pedagogia para o desenvolvimento profissional do (a) professor (a) da da Educação Infantil; Fragilidades da formação inicial do (a) professor (a) da Educação Infantil. Apesar de todas as fragilidades dos cursos superiores de formação do professor da Educação Infantil, precisamos ter em mente que a formação em nível superior é uma conquista para esse segmento do ensino. A aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira docente. A formação inicial em Instituição de Ensino Superior é apenas uma fase da longa caminhada que o docente percorre em seu processo de desenvolvimento profissional.

79



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



GEOTECNOLOGIAS E MAPEAMENTO COLABORATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ENFOQUE NAS PRÁTICAS ATUAIS E NA POSSIBILIDADE DE IDENTIFICAÇÃO E MAPEAMENTO DE ÁREAS DE RISCO GEOLÓGICO

RAIANE TOTOLA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Resumo

Este artigo aborda a importância do mapeamento colaborativo no Ensino de Geografia, especialmente na Geografia Física. A metodologia inclui uma revisão bibliográfica focada na conceituação e levantamento de práticas de mapeamento, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (2018), principalmente para o Ensino Médio, na Educação Básica brasileira. Destaca-se a interligação das Ciências Humanas, Cartografia e geotecnologias na educação. Ao fim, propomos que os alunos usem o mapeamento colaborativo para identificar indicadores de escorregamento em suas áreas locais, promovendo a compreensão da relação entre fenômenos naturais e ações humanas, visando o desenvolvimento sustentável e segurança comunitária. Enfatiza-se ainda a importância de vincular conceitos geográficos essenciais, como território, paisagem e ambiente, a essas práticas, fornecendo uma base teórica sólida para a exploração do espaço geográfico. Em suma, defendemos que o mapeamento colaborativo é uma valiosa ferramenta educacional, permitindo que os alunos identifiquem ativamente riscos geológicos e compreendam mais profundamente o espaço geográfico.

80





INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS TDIC: ENTRE EXISTÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E PERSISTÊNCIAS

LINA MARIA GONÇALVES
RONISE RIBEIRO CORREA

Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Acadêmica de Divinópolis

Resumo

No Brasil, formadores de professores costumam reclamar de resistência destes, no que se refere a mudar seus conceitos e práticas de ensino. Em relação às dificuldades encontradas na integração curricular das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a suposta resistência dos professores tem sido amplamente adotada. Entretanto, uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias que agem e interagem entre si, “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade (Sanfelice, 2008). Assim, é necessário analisar outras variáveis como a inadequação da infraestrutura e das condições para o trabalho docente com as TDIC. Outra questão a ser analisada é a escassa formação docente, geralmente fundamentada no mero domínio das máquinas. Ainda deve-se lembrar os estragos causados pelos programas aligeirados de formação de professores (Zeichner, 2014) e o impacto das atuais políticas educacionais baseadas nos preceitos neoliberais, em consonância com os interesses dominantes (Saviani, 2002). Por fim, cabe lembrar que a melhoria dos processos educacionais é mais ampla e mais complexa que o uso das TDIC e envolve áreas políticas, culturais, econômicas, psicológicas e ideológicas que afetam os diferentes níveis contextuais (Mizukami, 2002). Portanto, debitar os entraves da integração curricular das TDIC à resistência docente é, no mínimo, uma atitude acrítica e simplista.

81



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



LIFE: LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTES - PROMOÇÃO DE BOAS PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

MARIA CRISTINA RABELO CARVALHO
JOÃO PAULO DE FREITAS
MARIA FLÁVIA VANUCCI
SELMA ELIAS MAGALHÃES
TELMA ISABEL VIEIRA MARTINS
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Resumo

O Laboratório de Inovação para Formação de Educadores em Artes (LIFE) é um projeto da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), desenvolvido pelo Centro Integrado de Design Social (CIDS) com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O LIFE pretende promover abordagens inovadoras no ensino de artes, integrando pesquisa, extensão e ensino. Destaca-se o "Observatório de Boas Práticas", que busca mapear, classificar e divulgar práticas pedagógicas eficazes e inovadoras no campo da arte. O projeto está consoante ao "Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4)" da Organização das Nações Unidas, que enfatiza a relevância da educação inclusiva e equitativa para a agenda de 2030. A motivação central é apoiar educadores que enfrentam desafios em suas práticas pedagógicas. O LIFE adota uma abordagem metodológica que envolve pesquisa, implementação do observatório, questionários a educadores de arte e oficinas de capacitação. Essas oficinas permitem testar e aprimorar as práticas de ensino, que são posteriormente incorporadas à plataforma online em desenvolvimento. Atualmente, estamos mapeando as funcionalidades da plataforma, com foco na usabilidade, interatividade e personalização, visando atender às expectativas e desafios dos educadores.

82



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MULHERES E ENSINO REMOTO: TUDO AO MESMO TEMPO E TUDO NO MESMO LUGAR

BÁRBARA NAVES DOS SANTOS
Universidade Federal de Goiás

Resumo

No período da pandemia de Covid-19, a necessidade de isolamento social e ensino remoto promoveram particularidades específicas na organização da rotina e do trabalho das mulheres, considerando já haver uma certa Divisão Sexual do Trabalho. Alguns estudos foram realizados para a compreensão das consequências destas na vida de professoras. Nesse sentido se busca produzir uma revisão teórico bibliográfica dos estudos realizados sobre trabalhos de professoras durante a vigência do ensino remoto no período da pandemia. A pesquisa foi realizada na base de dados dos periódicos da Capes com recorte nos anos de 2020 a 2022. Para isso foram usados termos associados: mulher e ensino remoto. Além disso, foi destacado o conceito de subequipamento da mulher de Paola Tabet e de bipolarização dos empregos femininos de Helena Hirata. Como resultado dos sete artigos selecionados, as unidades temáticas que se destacaram durante a análise foram: A sobrecarga de funções das mulheres/professoras; As consequências subjetivas dessa sobrecarga; E as dificuldades de adaptação às tecnologias durante o ensino remoto. Nesse sentido, conforme os estudos analisados, a sobrecarga das funções domésticas, de cuidado e do trabalho docente geram sofrimento às professoras. Porém, esse sofrimento se manifesta de formas diferente conforme a realidade social de cada uma.

83





O CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE FRAÇÕES: RE(DESCOBRINDO) SEU PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM A PARTIR DE SITUAÇÕES-PROBLEMAS

RAPHAEL PEREIRA

Faculdade Estácio de Sá de Vitória (FESV)

Resumo

Tanto nos livros didáticos como na sala de aula, a introdução aos números racionais geralmente é iniciada com a ideia de fração. Em geral, as frações são ensinadas de modo bastante rígido, através de ilustrações nas quais uma grandeza é repartida em partes iguais. O objetivo desse estudo foi de identificar os conhecimentos prévios de estudantes sobre o conceito de fração e suas contribuições para a aprendizagem significativa. Os métodos de ensino do conceito de fração podem variar de acordo com a proposta: no início, a indicação é a manipulação de materiais concretos para desenvolver ideias de dimensão, divisão e agrupamento, por exemplo. Participaram do estudo 25 estudantes do 4º período do curso de Licenciatura em Pedagogia. A coleta dos dados se deu pela aplicação da escala de atitudes de frações, desenvolvimento de uma atividade experimental envolvendo noções práticas sobre frações, aplicação de uma lista de exercícios com questões referentes ao conteúdo sobre fração e desenvolvimento de uma atividade experimental envolvendo a percepção e a criatividade. Os resultados evidenciaram que 64% dos indivíduos possuem uma atitude negativa em relação à aprendizagem de frações. Em relação às Situações-Problemas I, II e III, as respostas ficaram “presas” a situações mais simples e os indivíduos não exploraram formas mais complexas do pensamento matemático. Assim, foi possível verificar que os indivíduos investigados não tem uma noção clara do que significa fração em sua mente.

84



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: DAS RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS ÀS MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS

CHIRLEY DOMINGUES
JULIA DAS NEVES MATEUS
ARACILBA APARECIDA SERAFIM RODRIGUES
Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)

Resumo

O objetivo do estudo é refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura e suas mediações tecnológicas, contemplando a realidade da educação básica brasileira, durante o período da pandemia da Covid-19, quando o ensino regular passou a ser ofertado na modalidade a distância. A pesquisa tem por hipótese que a mudança repentina do ensino presencial para o remoto desnudou inúmeras fragilidades da escola brasileira, principalmente das instituições públicas. Trabalhos publicados no Brasil estão revelando que a pandemia escancarou o que grande parte dos professores da educação básica já sabia, não são poucos os alunos brasileiros privados do acesso à tecnologia digital. Além disso, a precariedade dos recursos e equipamentos das instituições de ensino, bem como a falta de qualificação profissional para aliar tecnologia e metodologias adequadas resultaram em entraves de toda ordem. Considerando a realidade do ensino durante a pandemia, o estudo em voga concluiu que a desigualdade social presente na educação do país foi mais uma vez amplamente divulgada, não sendo mais possível manter em voga afirmações infundadas que negam a necessidade de políticas públicas, como as que investem em distribuição de livro didático, possibilitam a ampliação dos acervos literários nas escolas, ou garantem melhores condições de trabalho e formação continuada para os docentes. A desigualdade secular do Brasil está, de fato, mais exposta após a pandemia da Covid-19, só não vê quem não quer.

85





O PROCESSO FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DURANTE A PANDEMIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

MÁRCIA MARTINS DOS PASSOS
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Resumo

Este texto apresenta um estudo realizado por meio de uma revisão integrativa, utilizando a metodologia de revisão bibliográfica para realizar uma análise ampla das contribuições recentes relacionadas à formação de professores alfabetizadores em contexto de pandemia. A questão norteadora central da pesquisa investigou como a formação de professores durante a pandemia afetou os professores alfabetizadores. Os objetivos específicos englobaram a revisão das abordagens teóricas sobre a formação de professores, a análise das produções relacionadas à formação de professores alfabetizadores durante a pandemia e a avaliação do impacto da formação docente nesse contexto específico. A pesquisa revelou duas categorias distintas a partir dos estudos analisados: "Formação Continuada" e "Uso das Tecnologias Digitais". Estas categorias destacam as implicações do uso das tecnologias digitais no processo de formação continuada e nas práticas dos professores alfabetizadores durante o ensino remoto. No contexto da formação continuada, observou-se que as professoras desenvolveram novas práticas, principalmente com a integração das tecnologias digitais. Apesar das dificuldades, elas demonstraram um comprometimento em conhecer e dominar esses recursos, resultando em uma prática reflexiva baseada em pesquisa e aprimoramento constante em relação à formação continuada e revelou a ausência de cursos de formação adequados para os docentes, que atendessem às demandas do ensino remoto.

86





O USO DO TABLET COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

JOSILAINE APARECIDA PIANOSCHI MALMONGE
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Resumo

O uso crescente de dispositivos móveis, como tablets, está se tornando cada vez mais comum em todas as faixas etárias. A ampla disponibilidade de informações frequentemente impacta a maneira como os jovens pensam e agem. Nesse cenário, os métodos tradicionais de educação estão sendo cada vez mais questionados e debatidos. No ano de 2021 aconteceu uma formação para 30 professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, com o objetivo de refletir acerca do uso do tablet como estratégia de ensino e aprendizagem. Por realizar processos interventivos junto aos professores, o presente trabalho tem característica de pesquisa-intervenção, pois propõe a efetiva participação da população pesquisada no processo de geração do conhecimento. Por meio de uma avaliação diagnóstica, constatou-se que os professores tinham receio quanto ao uso do tablet nas aulas, principalmente devida a dificuldade de manuseio dos mesmos, e também por falta de infraestrutura nas escolas, visto que as mesmas receberam os aparelhos, mas muitas não tinham internet disponível, nem mesmo para a configuração. A formação teve duração de três meses. Houve encontros síncronos e atividades por meio do ambiente virtual de aprendizagem. Mesmo diante de dificuldades relatadas referentes a infraestrutura, os professores apontaram o uso do tablet como um facilitador do ensino e aprendizagem dos diferentes conteúdos abordados em aula.

87



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CONSELHO DE CLASSE: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

CÉLIO MOACIR DOS SANTOS
RAIANE TOTOLA
Instituto Federal do Espírito Santo

Resumo

O estudo em voga teve como objetivo, explorar as percepções de professores de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino, localizada na região norte do Espírito Santo, sobre o Conselho de Classe. Para esse intento, realizou-se uma pesquisa qualitativa com dezoito professores que teve como foco a seguinte indagação: "Qual é a sua interpretação sobre o papel do Conselho de Classe?". A análise das respostas foi embasada na teoria do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que é uma abordagem que visa compreender e analisar as representações e discursos coletivos construídos a partir das falas individuais de um grupo de pessoas. Como resultado dessa investigação, emergiram três conceitos-chave: um espaço para práticas coletivas, um meio de formação e um momento dedicado à organização e reorganização das estratégias pedagógicas.

88





PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA TENDO EM VISTA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

AMANDA TOLOMELLI BRESCIA
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil, tendo em vista o uso de tecnologias digitais. Para alcançar tal objetivo será realizada a identificação do perfil e apropriação tecnológica dos/as professores/as da rede citada, a verificação dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática pedagógica do/a professor/a e buscaremos conhecer as atividades e/ou projetos desenvolvidos pelos/as professores/as envolvendo a utilização pedagógica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Pondera-se, entretanto, que embora tenha sido percebida a importância das tecnologias digitais na educação muito antes do advento da pandemia de COVID-19, o uso desses recursos não era generalizado e continuou não sendo após retorno às salas de aula, em meados de 2021, início de 2022, não sendo possível datar quando tal retorno iniciou no Brasil. A relevância e impacto da pesquisa tange ainda a contribuição para a formulação de políticas públicas no que tange tanto a aquisição de aparatos tecnológicos e formação continuada de professores nesta temática, bem como contribuirá para a prática pedagógica de docentes que utilizarem as tecnologias. Os resultados preliminares estão em fase final de coleta e serão apresentados quando da apresentação deste trabalho, bem como está sendo redigido a cartilha e o artigo que permeará todo o trabalho.

89





PROFESSORES(AS) INICIANTES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O PERÍODO PANDÊMICO

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
MARIA EDUARDA SUTIL DE LIMA
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Resumo

O estudo trata da percepção de professores(as) iniciantes de escolas de Educação Infantil, em Colombo, Brasil, sobre sua prática docente, com ênfase no período da pandemia de Covid-19. O objetivo geral foi investigar os fatores que interferiram na ação pedagógica desses professores, naquele período. Para isso, realizou-se o levantamento de estudos sobre o tema e foram entrevistados professores acerca de suas percepções sobre a sua prática no período. A pesquisa teve caráter bibliográfico e de campo, com abordagem qualitativa. O estado do conhecimento sobre o tema foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, localizando-se dissertações, teses e artigos por meio dos descritores “professores iniciantes”, “educação infantil” e “pandemia”. Para a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas presenciais com professoras. Seguiram-se a organização e a análise dos dados coletados, dos quais emergiram as subcategorias: dificuldades encontradas em relação à Instituição e ao uso de novas tecnologias, dificuldades encontradas em relação aos colegas de profissão, dificuldades encontradas em relação aos alunos, às famílias e à comunidade, bem como formas para superá-las. Como resultado, foi possível compreender quais foram os fatores que interferiram na ação pedagógica dos professores iniciantes que atuavam em escolas de Educação Infantil em Colombo, durante a pandemia, e associá-los às pesquisas realizadas pelos demais autores.

90





RECURSOS TECNOLÓGICOS NA ABORDAGEM DE TÓPICOS MATEMÁTICOS: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SISTEMÁTICO

FERNANDO OLIVEIRA GARCIA
AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA
EMÍLIA DE MENDONÇA ROSA MARQUES
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Resumo

Diante dos avanços em tecnologia, as transformações nas interações sociais ficam cada vez mais evidentes e implicam novas formas de pensar a Educação. Especificamente na área de Educação Matemática as tecnologias podem promover melhoria nas formas de visualização e de apresentar os conteúdos. O presente trabalho aborda o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem, procurando discutir a importância do emprego destes recursos nas aulas de Matemática. O estudo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica e documental, analisando trabalhos voltados para o uso de tecnologia na abordagem do tema: conjunto dos números complexos e análise complexa. O objetivo é averiguar quais os principais pontos abordados pelas pesquisas voltadas para esta temática e as possibilidades de aplicação destes recursos de tecnologia em ambientes de estudo. Os resultados evidenciam que há necessidade de investir na formação continuada de professores, além de equipar as escolas com recursos de tecnologia. Aumentar o acesso aos softwares e às demais ferramentas disponíveis na atualidade, são ações que podem promover maior interação nos ambientes de ensino e a emancipação dos indivíduos envolvidos no processo educacional frente à uma sociedade que utiliza-se cada vez mais de tecnologia.

91





TRABALHO DOCENTE NA ERA DIGITAL: O TELETRABALHO NA DIMENSÃO DO GÊNERO

MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA
FABIANE SANTANA PREVITALI
UFU

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar discursivamente o trabalho docente na Educação Básica das mulheres professoras nos anos de 2020 a 2022 no período da pandemia da Covid-19, elencamos notícias e entrevistas com professoras veiculadas nas mídias jornalísticas, a análise teve como organização metodológica a análise discursiva de Fairclough (2013), no qual, as narrativas foram interpretadas a partir de sequências discursivas e interpretativas, dessa forma, entendemos que o sentido do trabalho dessas mulheres está na força exercida ao longo do tempo e a expropriação do seu valor é atrelado à intensificação e a muitos aspectos que atingem a saúde dessas trabalhadoras sob a lógica do capital atravessada pelas TICs, as quais intensificaram o trabalho e o controle sobre o uso das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem sob a lógica de um processo excludente. A revisão de literatura foi baseada em estudos bibliográficos de autoras e autores que dialogam com as questões de gênero e trabalho em especial Arruzza; Bhattacharya, Fraser (2019), Antunes (2020) e entre outros que deram luz às nossas discussões, podendo relacionar com os dizeres das professoras em relação ao labor docente na Educação Básica, seus sentimentos e dores refletem a submissão sob o capital.

92





WIKIPÉDIA: ELABORAÇÃO DE UM GUIA INTRODUTÓRIO PARA DOCENTES

ANDRESSA ALGAYER DA SILVA MORETTI
DANIELA MELARÉ VIERIA BARROS
AGUINALDO ROBINSON DE SOUZA

Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Resumo

Nos últimos anos a Wikipédia, aparentemente, vem deixando de ser utilizada apenas como fonte de consulta informal e tem ganhado credibilidade como uma ferramenta de ensino e aprendizagem devido à diversidade e possibilidades de práticas inovadoras que um docente tem de trabalhar com este recurso. Na literatura existem poucos trabalhos no idioma português que abordam sobre o uso da Wikipédia em sala de aula com finalidades pedagógicas principalmente na área das Ciências da Natureza. Este artigo visa motivar e facilitar a prática pedagógica da Wikipédia, aos educadores, principalmente do ensino superior. Foi apresentado um guia denominado “Wikipédia: Guia introdutório aos docentes” elaborado de forma a contribuir para que os docentes tivessem um primeiro contato com esse recurso. Entende-se que isto será alcançado exemplificando-se como realizar o acesso e edições, inicialmente, mais simples neste ambiente wiki e demonstrando os principais benefícios, desafios e possíveis soluções de empregá-lo em sala de aula. Conclui-se que estabelecer um bom começo com essa ferramenta torna-se uma etapa indispensável aos docentes que estão iniciando nos processos de edições de verbetes na Wikipédia. O guia será disponibilizado por meio da licença creative commons na Wikipédia, tornando-o um recurso educacional aberto (REA) para que docentes e outros profissionais da área da educação possam usá-lo e adapta-lo para novas necessidades pedagógicas.

93



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A PRODUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTUDO SOBRE A NOÇÃO DE PROTAGONISMO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

MARÍLIA MÜLLER BLANK
Universidade Luterana do Brasil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo problematizar a noção de protagonismo dos estudantes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tensionando as orientações deste documento à luz das teorizações foucaultianas sobre governamentalidade neoliberal, com ênfase no empresariamento de si. A BNCC é o documento que orienta as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no currículo da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – no Brasil. Entende-se que a noção de protagonismo expressa na BNCC está em consonância com a produção de um sujeito neoliberal, empresário de si mesmo que, dentre outras características, é engajado, flexível e um contínuo aprendiz. Nesse contexto, o presente trabalho apresenta os resultados da análise documental realizada a partir das seções “Introdução”, “Estrutura da BNCC” e “A Etapa do Ensino Médio” da BNCC, concluindo que ao destacar o protagonismo dos estudantes, as orientações do documento valorizam a individualização – ao propor o desenvolvimento de um projeto de vida do estudante, conforme o seu interesse – e a competitividade – ao incitar o desenvolvimento de competências e habilidades como a aprendizagem ao longo da vida e a resiliência frente às situações adversas, especialmente ao destacar um mercado de trabalho em constante transformação.

94





COMPREENSÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

ANTONIO RONY DA SILVA PEREIRA RODRIGUES
Universidade Estadual do Ceará

Resumo

Este estudo apresenta os resultados obtidos através de uma pesquisa feita na literatura realizada nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO. A busca foi realizada através dos termos: “supervised internship” or “initial training” or “teacher” and “teaching of chemistry” and “teacher training” and “teaching”. A partir da análise dos achados, se realizou uma revisão narrativa de literatura, para abranger estudos relevantes sobre a temática e compreender quais desafios podem interferir na formação adequada de professores de Química, bem como quais abordagens podem ser utilizadas para melhoria do processo de formação pedagógica. Além disso, foi possível observar que muitas das inseguranças dos discentes da licenciatura em Química, estão voltadas para o ensino de ciências no Ensino Fundamental, já que não é uma área de domínio deles. Também pode-se destacar, o modo como os Estágios Supervisionados são conduzidos, baseados na observação e com pouca prática, o que pode dificultar a formação. Dessa forma, o estudo contribui para provocar novas reflexões e diálogos de como os Estágios em Química podem ser conduzidos, provocando uma formação inicial adequada, através da prática docente significativa, fazendo dos estudantes protagonista do processo de aprendizagem e formando profissionais para atuar no ensino de Química.

95





DIÁLOGOS DECOLONIAIS: PROBLEMATIZANDO A AFASIA RACIAL DA DISCIPLINA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

ERICA PAULA VASCONCELOS
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Resumo

O presente artigo objetiva, através da análise crítica, propor uma reformulação do campo teórico da disciplina de Relações Internacionais por omitir nesses aspectos as questões envolvendo raça e o racismo nas questões centrais da política internacional. Para isso, emprega-se o conceito da afasia racial presente dentro do campo teórico, colocando como cura os efeitos dos diálogos decoloniais e da amefricanidade, este último trazido por Lélia Gonzalez. Nesse sentido, o argumento do artigo é de que a colonialidade é elemento estruturante da disciplina e por isso ela precisa ser descolonizada. De modo a desenvolver o seu argumento, o artigo está estruturado em duas seções. A primeira seção aborda a perspectiva teórica sobre a afasia racial e a colonialidade presentes na disciplina. A segunda seção dialoga com os diálogos decoloniais e a amefricanidade são ferramentas de descolonização e cura contra a afasia racial. A análise crítica das relações internacionais presente neste trabalho contribui com o debate de que a construção dessa disciplina possa ser aplicada futuramente nos currículos escolares demonstrando que a corrente decolonial e a amefricanidade é necessária para a conservação da história e cultura negra no contexto internacional.

96





DISPOSITIVOS POLÍTICOS-EDUCACIONAIS ACIONADOS POR DISCURSOS NEOLIBERAIS NO CAMPO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LETICIA HELLEN PEREIRA DOS SANTOS
MAGNO CLERY DA PALMA-SANTOS
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo

Os dispositivos são formas abstratas, que ao serem acionadas visam impor condutas a uma multiplicidade humana e, correlacionando-se com o poder, visa a produção de sujeitos. Dessa forma, entende-se que o objetivo deste texto é identificar os dispositivos acionados por instituições educacionais, as suas estratégias e sujeitos produzidos. Realizou-se o levantamento do Estado de Conhecimento em periódicos da área de educação, com termos relacionados ao tema. Em 13 periódicos foram selecionados oito artigos específicos para a pesquisa. Os dispositivos encontrados foram: avaliativo, as Cartas do Livro Didático; o Programa Ciência sem Fronteiras; curricular e midiático. Em suas estratégias, atuam como objeto de controle da prática docente; guias, que direcionam o olhar do professor; autoritário, que socializa a falsa autonomia; referencial para a condução dos profissionais, instituindo formas de fazer e pensar a docência. Os sujeitos em produção performam as verdades elaboradas pelos dispositivos. Por último, frisa-se que apenas um artigo conectou a temática com Ciências e Biologia, sendo necessário investigar os referidos cursos com o intuito de promover reflexões e problematizações acerca da temática e ampliar o olhar para esses currículos. Considera-se que os dispositivos são eficientes em criar verdades e campos de racionalidades associadas às instituições que os acionam.

97





MINERAÇÃO - SILENCIAMENTO - PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE O CASO DA FAZENDA DAS LARANJEIRAS EM DIOGO DE VASCONCELOS

GUSTAVO ANDRÉ PEREIRA DE AZEVEDO
CILÉSIA MARIA DE OLIVEIRA CARVALHO
ANA CARLA DE OLIVEIRA GONÇALVES
Escola Estadual Coronel Nicolau Sampaio

Resumo

Esse trabalho apresenta uma análise crítica sobre uma atividade pedagógica desenvolvida no ano de 2022, na escola Escola Estadual Coronel Nicolau Sampaio (EECNS), "escola do campo", em Diogo de Vasconcelos - MG, bem como a relação que o município tem com a mineração, ainda que não seja uma cidade minerada. A economia vasconcelense possui relação de dependência com Mariana, epicentro da mineração na região, onde ocorreu o desastre de Fundão, em 2015. À luz da indagação sobre qual seria o legado ou benefício que a Vale pode oferecer para Diogo de Vasconcelos ao ser proprietária da Fazenda das Laranjeiras, objetiva-se dialogar, a partir do contexto da citada Fazenda, a abordagem pedagógica na EECNS acerca dos efeitos da mineração na região. Assim, esse trabalho se pauta em três conceitos teóricos que conduzem o diálogo aqui apresentado: Minério-dependência (Coelho, 2018), Patrimônio Cultural (Oirá, 2002) e Silêncio Pedagógico (Hunzicker e Antunes-Rocha, 2022; Carvalho, 2022). Como resultado, o artigo apresenta a relevância da Fazenda das Laranjeiras como patrimônio cultural; avalia o impacto da mineração no cotidiano de Diogo de Vasconcelos e discute como o tema é silenciado na prática pedagógica, anunciando a importância de uma visão crítica sobre o que diz a legislação brasileira no tocante à formação pedagógica dos professores. Como metodologia, utilizou-se da revisão documental e análise de relatos dos alunos e professores para investigar acerca da atividade pedagógica desenvolvida.

98





O ATUAR “PARA” E “PELA” DIVERSIDADE: AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS COMO PRÁTICA CONSTRUTIVA

BEATRIZ SANTOS PONTES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

Resumo

A compreensão da realidade do negro brasileiro vai muito além de atributos físicos, mas envolve as dimensões identitárias, políticas, simbólicas, territoriais e míticas de sua consecução, ou seja, os diferentes contextos que regem e tecem os comportamentos, onde os (pre) conceitos são os pilares aos quais as práticas se efetivam; falar de relações étnico raciais é trazer à tona os regimes de alteridade construídos historicamente nos contextos de poder, hierarquizados muitas vezes pela necropolítica que opera através da colonialidade do ser, do poder e do saber. As relações étnico-raciais são tomadas como elemento de insurgência e de luta por uma igualdade de oportunidades em todas as instâncias sociais, possibilitando realizar inflexões sobre as relações de poder instauradas por um sistema colonial em que a violência, interseccionada com as demarcações de raça, gênero e sexo, balizam os processos de desumanização dos sujeitos colonizados; tais artefatos instauram uma grande estratificação social. Contrapondo-se a um sistema colonial, racista e heteropatriarcal, insurgem movimentos protagonizados pelas populações negras, indígenas e quilombolas, historicamente marginalizadas, denunciando as violências e injustiças produzidas pelo processo colonial, buscando incessantemente reconhecer suas perspectivas epistemológicas de pensar e produzir conhecimento. A presente proposta propõe-se a refletir como as relações étnico raciais são elementos chaves na compreensão de como o preconceito se deriva, trazendo reflexões e diálogos acerca de como o saber científico deve estar conectado com diferentes áreas do conhecimento, no sentido de proporcionar um pensamento reflexivo de como a valorização das diferenças é um grande desafio na nossa sociedade. No Brasil, a luta pela vida e sobrevivência demarcou historicamente as trajetórias de crianças, jovens, homens e mulheres dessas populações, num processo de denunciar e, ao mesmo tempo resistir o genocídio instaurado pelo processo colonial que perpetra a sociedade. A colonização europeia possui duas características fundamentais: a hierarquização racial dos diferentes povos, em especial as populações indígenas e africanas, e a construção de um padrão mundial de organização social, a modernidade capitalista. O fim da colonização, enquanto dominação política e territorial, não implica no término da hegemonia europeia sobre nosso continente. Se o colonialismo enquanto relação social deixa de existir no século XIX, sua herança estrutural na sociedade moderna capitalista permanece. a colonialidade perpassa todas as dimensões da vida social contemporânea, por isso diferentes autores a percebem como parte intrínseca da modernidade, algo indissociável desta. A Colonialidade do poder implica na dominação, exercida no âmbito da política e da economia, que cria um padrão de poder mundial no qual o capitalismo é o sistema hegemônico e que serve de referência e padrão de organização para as demais sociedades, ao mesmo tempo em que hierarquiza as diversas nações a partir do conceito de raça.

99



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

MILKA CHRISTINE GODINHO LOUREIRO
MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM
CEUNES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Resumo

O presente trabalho destaca a interseção entre as teorias de Lev Vygotsky e Jörn Rüsen, apontando para uma conexão significativa entre suas abordagens no contexto da aprendizagem e consciência histórica. Vygotsky (2001), com sua ênfase na influência do contexto social e cultural no desenvolvimento humano, oferece insights que se alinham à perspectiva de Rüsen (2007), que busca conectar o conhecimento histórico à vida prática dos alunos. A visão de Vygotsky (2001) sobre a aprendizagem como um processo social mediado pelo uso de instrumentos e signos dialoga com a ideia de Rüsen (2015) sobre a aprendizagem histórica, que se origina das necessidades práticas da vida cotidiana, além de respeitar as experiências de vida dos indivíduos na construção de sua consciência histórica. Ambos os teóricos convergem ao destacar a importância da atividade na aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky (2003) enfatiza que a atividade é central para a assimilação de conhecimentos sistematizados, enquanto Rüsen (2015) ressalta a relação entre atividade, competências e níveis cognitivos no contexto da formação histórica. Essa convergência entre Vygotsky e Rüsen fornece uma base sólida para repensar as estratégias de ensino de História, levando em consideração não apenas a transmissão de fatos históricos, mas também a integração desses conceitos de maneira significativa na vida dos estudantes.

100



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, BNCC E A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO NOS CONTEXTOS LOCAIS: O CASO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

MARTA DA SILVA AGUIAR
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Resumo

A Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) impulsionaram os estados brasileiros a reestruturarem seus referenciais curriculares e a oferta de ensino médio. Diante disso, neste trabalho, procuramos, primeiramente, sintetizar os principais traços desses dois dispositivos normativos a partir da revisão de escritos de teóricos e pesquisadores que discutem a relação ensino médio e trabalho. Em seguida, discutimos as características gerais do “Currículo de Pernambuco” para o ensino médio, o que é feito a partir de análise documental e de interlocução com autores que têm se debruçado sobre a educação do estado. Nossas conclusões apontam que, apesar de o novo desenho curricular proposto pelo referencial pernambucano ser bastante complexo, depreende-se deste um modelo de formação, assim como tem sido exposto com relação à reforma e à BNCC, fortemente orientado para a superficialidade, a fragmentação e a sonegação do conhecimento. Dessa forma, os problemas apresentados em 2016, pelo então Ministro da Educação do Brasil, para que se realizasse urgentemente a reestruturação do ensino médio, os quais descreviam uma organização curricular extensa, superficial e fragmentada, foram apenas recolocados, senão acentuados, sob um prisma que interessa aos reformadores empresariais.

101





UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO DE PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO

MÁRCIA MURICÍ REDIVO BARBOSA
MJAIR MIRANDA DE PAIVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES/CEUNES)

Resumo

Esse artigo é parte de um estudo de mestrado em andamento sobre a oferta do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio das escolas estaduais do Estado do Espírito Santo. O objetivo deste trabalho é investigar estudos realizados em banco de dados de teses e dissertações sobre o tema, a fim de ampliar o olhar e compreender como essa alteração curricular está impactando na educação nacional e na formação do jovem. A oferta do Projeto de Vida como componente curricular foi potencializado nos Sistemas de Ensino brasileiro através da Lei nº 13.415/2017, que modificou o currículo do Ensino Médio, colocando o Projeto de Vida como eixo norteador. Para a produção de dados foram utilizadas buscas nos repositórios das instituições de Ensino Superior, Portal de dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, chegando ao quadro com as dissertações e teses produzidas a partir de 2017 que apresentam interesse para a temática. Ao longo da busca, percebeu-se que são muitas produções no campo da Educação e da Psicologia que colaboram para a compreensão do conceito Projeto de Vida no processo pedagógico, seus desdobramentos na escola e na formação do estudante, isso nos possibilitou visualizar melhor o cenário sobre as Políticas Públicas de Educação e seus impactos no currículo escolar.

102





A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA ZONA SUBURBANA DA CAPITAL MINEIRA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR MORAIS (1932-1960)

MARIA RENATA DE ALVARENGA GUIMARÃES TEIXEIRA
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Resumo

A presente comunicação visa divulgar pesquisa de Doutorado que vem sendo realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, sob orientação da Prof. Dra. Rosana Areal de Carvalho. A pesquisa busca refletir acerca dos processos que envolveram a organização e o funcionamento do ensino primário mineiro na zona suburbana da capital mineira entre os anos de 1932 e 1960. Como baliza, é proposto o estudo acerca dos grupos escolares suburbanos de Belo Horizonte, representados pelo Grupo Escolar Professor Moraes, fundado em 1932. Essa escolha se deve à representatividade que este tipo de escola teve nos projetos de inovação/modernização propagados no período e às particularidades que esse tipo de instituição representou na configuração da educação na cidade de Belo Horizonte. Objetiva-se conhecer os procedimentos de sua instalação, as políticas públicas que influíram em sua organização e a dinâmica das práticas escolares advindas de seus atores. O recorte temporal da pesquisa, é marcado pelas perspectivas assistencialistas da Era Vargas, pelos projetos de modernização e urbanização vivenciados a partir da Revolução de 1930 e pela difusão de ideias de renovação no ensino advindas do movimento da Escola Nova. Busca-se operar com conceitos metodológicos da História Cultural tais como os de práticas e de representações. Além da interlocução com autores e obras relevantes para as temáticas envolvidas no estudo, será utilizado corpus documental, a saber: a legislação educacional mineira vigente no período incluindo leis, decretos, relatórios, ofícios, projetos e regulamentações governamentais; fontes disponíveis no acervo da escola supracitada tais como diários de classe, livros de registro e livro de movimentação diária. Pretende-se ampliar os debates acerca da história das instituições escolares, práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais do período republicano brasileiro, especialmente após a década de 1930.

103





A EXPANSÃO ESCOLAR CUIABANA NA DÉCADA DE 1980

SASQUIA HELENA GONÇALVES DA SILVA CONCEIÇÃO
MARIJÂNE SILVEIRA DA SILVA
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Resumo

Até o fim da década de 1960 Cuiabá - MT se desenvolveu de forma tímida e paulatina, no entanto a partir das décadas de 1970 e 1980 cresceu vertiginosamente. Acontecimentos fundamentais contribuíram para uma explosão demográfica, que elevaram Cuiabá a polo de apoio a ocupação da Amazônia meridional brasileira. Esses acontecimentos fomentaram movimentações populacionais vindas de todos os cantos do Brasil, que projetavam em Cuiabá uma gama de possibilidades de novos empreendimentos ou crescimento profissional. Frente a esse cenário a cidade precisa abrigar os migrantes e ofertar serviços públicos que atendesse o crescimento que se apresentava. Portanto, a presente comunicação objetiva apresentar o tempo inicial de responsabilização do município pela educação, a data de criação da primeira escola municipal, mapear as escolas criadas nas décadas de 1970 e 1980 e a política educacional implementada. A metodologia empregada destina-se a analisar documentos municipais oficiais, jornais do recorte temporal mencionado, fontes bibliográficas e memorialísticas levando em consideração o embasamento teórico dos seguintes autores das Instituições Escolares, como Magalhães, Sanfelice, Nosella e Buffa. Os dados parciais apontam que da mesma forma que a cidade cresceu, o atendimento educacional também se expandiu de forma acelerada de maneira a atender o crescimento demográfico no âmbito municipal.

104





A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

LAÍS MIRANDA MORO

Instituto Federal do Espírito Santo / Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Capacitação foi uma questão levantada inicialmente no setor privado, visando potencializar o empregado buscando o lucro da organização. A partir da administração burocrática, ela começou a ser utilizada na busca de maior eficiência e eficácia nas organizações públicas. No que diz respeito à capacitação, o ambiente dos Institutos Federais, por estar envolvido com a construção do conhecimento, por vezes desperta nos servidores o interesse pela capacitação. Porém, não é nada fácil fazer a interação entre os interesses institucionais e os interesses pessoais dos servidores para que ambos caminhem na mesma direção. A fim de ajudar neste impasse foi promulgado em 23 de fevereiro de 2006 o Decreto nº 5.707, considerado marco legal no que diz respeito à capacitação no serviço público. Este trouxe orientações para o desenvolvimento permanente do servidor, visando à melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão. A partir de 2018 foi implementada a Política de Capacitação de Servidores do Ifes, elaborada com base no Decreto nº 5.707/2006, vigente à época. Com a publicação do Decreto Federal nº 9.991, a partir de 28 de agosto de 2019 o Decreto 5.707/2006 foi revogado e tivemos várias alterações na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, então é importante pontuar como essas mudanças afetaram a implementação da política de capacitação de servidores do Ifes, e quais avanços foram feitos nesta temática.

105



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A TRANSPARENTE AUSÊNCIA DE NEUTRALIDADE E AS PUNIÇÕES OCULTAS NA UNIVERSIDADE: ANÚNCIO DE UM DIÁLOGO PELO VIÉS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

MARCOS DE ABREU NERY
VANESSA CRISTINA GIROTTI NERY
Universidade Federal de Alfenas

Resumo

Respeito, empatia e humanidade deveriam ser valores centrais no exercício da vida pública e na relação desenvolvida entre as pessoas. Neste sentido, apresentamos um estudo de base teórica e qualitativa (GIL, 2002) cujo cenário é o ambiente universitário e suas relações. Podemos afirmar que este espaço funciona ora como curativo (ELLIOTT, 2018) quando potencializa relações humanas e, ora como opressor (FREIRE, 1983) quando o foco são as discussões que envolvem as vítimas de situações que, muitas vezes, são ignoradas. Neste último caso, acionamos o conceito de justiça restaurativa (ZEHR, 2018; BRATHWAITE, 2023; PRANIS, 2010), que é contrário ao de justiça retributiva, para enfatizar a ideia de que esta justiça compreende a possibilidade da transformação de si (JOSSO, 2007) pelo viés da responsabilização e do processo de reintegração à sociedade e não apenas sua retribuição. Em seus estudos, Freire (1983) já nos alertava da necessária transformação objetiva da situação opressora, ou seja, para ele era preciso reconhecer a opressão e avançar em relação a ela. Por um lado, sabemos da importância do reconhecimento de situações opressoras no sentido de nos movermos para a modificação de suas estruturas, por outro, sabemos que apenas este reconhecimento não resolve o problema, pois nos imobiliza quando somos silenciados. As discussões realizadas neste estudo pretendem apontar um caminho de transformação efetiva das relações humanas.

106





AS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS EM VÁRZEA GRANDE-MT (1889 - 1945)

MARIJANE SILVEIRA DA SILVA
JEFERSON DOS SANTOS
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Resumo

Este texto se constitui a partir de uma investigação que toma como lócus o processo de criação e funcionamento de distintas instituições escolares primárias rurais que estiveram inseridas em Várzea Grande, que na época era distrito de Cuiabá, capital de Mato Grosso. O processo investigativo teve início a partir da pergunta norteadora: Como se deu o processo de implementação e funcionamento das escolas primárias rurais em Várzea Grande entre os anos de 1889 e 1945? O recorte temporal que balizou essa investigação considerou a primeira república (1889-1930) e a era Vargas (1930-1945). A partir disso foi realizada uma pesquisa documental que possibilitou a consulta a diversos acervos que convergiram nos processos de levantamento, seleção e separação de várias fontes. Para análise dos dados buscamos suporte em autores que dialogam com os conceitos de instituições escolares como (NOSSELA e BUFFA, 2013; MAGALHÃES, 2004; SANFELICE, 2007) e cultura escolar (JULIÁ, 2001; VIDAL, 2004). Em suma os resultados parciais obtidos evidenciam que a criação das instituições escolares na modalidade isolada rural permitiu o acesso à educação para a população local, mas sua solidificação enfrentou percalços sobretudo estruturais e o processo de urbanização ao qual Várzea Grande foi submetida conduziu a uma mudança de categoria a maior parte das instituições que passaram de rurais para urbanas.

107



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA EM MATO GROSSO: UM PROJETO DE COLEGIALIZAÇÃO E CATEQUIZAÇÃO (1895 A 1921)

ROBERTO COSTA SILVA

Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechoud e Curvo

Resumo

Este trabalho trata-se de um estudo sobre as instituições educativas das Filhas de Maria Auxiliadora criadas entre os anos de 1895 até meados de 1921. Busca responder a seguinte problemática: como se deu o processo de institucionalização dos colégios das Filhas de Maria Auxiliadora em Mato Grosso nas cidades de Cuiabá, Corumbá e na região de Coxipó da Ponto nos anos de 1895 à 1921? Tem por objetivo geral compreender o processo educacional e catequético das Irmãs Salesianas por meio das instituições educativas criadas no final do século XXI e início dos anos de 1921. Os objetivos específicos são: Identificar quais as instituições foram fundadas pelas Irmãs Salesianas; descrever o processo de fundação dessas instituições; analisar a proposta educativa dos colégios com a catequização de meninas e jovens. A metodologia que será utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental, que se baseia na Operação Historiográfica de Michel de Certeau, no qual auxilia na compreensão de organizar as fontes documentais. Os referenciais teóricos pautam-se nos pressupostos da História da Educação, com ênfase nos autores que privilegia as instituições escolares e a temática salesiana, são eles, Paolo Nosella e Ester Buffa (2009), Justino Magalhães (2004), Lopes (2006), Riollando Azzi (1999; 2002). As Filhas de Maria Auxiliadora começaram com o projeto missionário entre os povos indígenas em Mato Grosso, com o passar dos anos passou a privilegiar os colégios como sua principal obra no estado.

108



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ECOLOGIA DAS PRODUTIVIDADES E O MOVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO DA COOPERATIVA DO MEL NA COMUNIDADE INDÍGENA DE PAU-BRASIL/ARACRUZ

LEONARDO BIS DOS SANTOS
ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI
JANNEYDE PASCOAL DA SILVA
CÉLIO MOACIR DOS SANTOS
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFES

Resumo

Neste artigo, explora-se a experiência contra-hegemônica dos povos indígenas de Aracruz, evidenciada pela Cooperativa do Mel (Coopygua) em confronto com os estigmas históricos da colonização. Utilizando teorias de Boaventura de Sousa Santos e a relação com os conceitos de modernidade, colonialidade do poder, do saber e do ser com Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano Walter Mignolo, destacando-se a relação entre a colonialidade do poder e a ecologia das produtividades. A Coopygua, além de ser uma fonte de renda, representa uma forma de ativismo ambiental e preservação cultural, proporcionando sustentabilidade, cooperação e valorização dos saberes indígenas. O artigo também ressalta a importância da Lei 11645/2008 para combater estereótipos e promover o reconhecimento dos povos indígenas. Por meio da análise dos depoimentos dos cooperados, emerge uma narrativa de resistência, reafirmação cultural e práticas econômicas sustentáveis, desafiando os paradigmas coloniais e contribuindo para um futuro mais inclusivo e respeitoso com as comunidades originárias.

109





ENCONTROS COM O TEMPO E A ORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DA ESCOLA: “DISTÂNCIAS E VIZINHANÇAS” NA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

SUZANA GRIMALDI MACHADO
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar e analisar elementos indicadores da organização do tempo escolar, tendo por base conteúdos veiculados em manuais pedagógicos publicados e com indícios de circulação no Brasil entre os anos de 1856 e 1911. Este período foi marcado por iniciativas de institucionalização do ensino e o tempo, considerado como um elemento estruturante da vida da escola, fez parte desse conjunto de iniciativas. Como referenciais teóricos, privilegiou-se o diálogo com autores que têm em seu campo de pesquisa reflexões acerca da cultura escolar, com destaque à organização do tempo; além da formação de professores, evidenciando a função dos manuais pedagógicos. Nos manuais analisados, mesmo que de modo diferente, o tempo se materializa como um saber a ser ensinado aos professores em formação ou aqueles já em atividade. Optou-se por distribuir as propostas de organização do tempo em duas categorias: organização pedagógica e organização administrativa. Nota-se que a organização do tempo escolar se deu de modo gradativo, permeada por avanços, recuos, continuidades, embates e debates e que, apesar da institucionalização do tempo ter feito parte de um conjunto de iniciativas governamentais, professores e famílias dos alunos também participaram desse processo. A organização do tempo escolar está sempre em diálogo com outros tempos, apresentando sinais de mudanças e permanências que podem ser percebidas ainda nos dias de hoje.

110





THE IMPORTANCE OF THE EUROPEAN UNION: NEW CHALLENGES AND EDUCATIONAL HORIZONS IN THE CLASSROOM

MARÍA MARTÍNEZ LÓPEZ

PEDRO GIL MADRONA

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Resumo

The policies developed in different institutions of the European Union (EU) have brought about very positive social, economic and even political changes for countries such as Spain and Portugal in recent decades. Surveys conducted by different pro-European platforms show that countries such as Spain and Portugal have higher rates of European belonging in their population. For this reason, it is necessary that this feeling also reaches the classrooms and schools since, in the Spanish context there is no subject at national level that deals with this issue, but it is part of the area of Social Sciences and ends up being an almost anecdotal content that does not allow students to know the EU in depth. For this reason it is essential and of great importance the creation of a subject or an educational program not only at national level, but also at European level, to approach the EU, its history, institutions and functioning to the population from the most basic educational levels in order to achieve a greater involvement and closeness with it.

111



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RUBIANE SEVERO OLIVA
ANDRÉIA MENDES DOS SANTOS
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Resumo

De modo a compreender a corporeidade como um atributo essencial à plena garantia dos direitos de aprendizagem e à prática dos campos de experiência na Educação Infantil, orientados pela Base Nacional Comum Curricular, este estudo buscou verificar as percepções sobre o fenômeno da corporeidade pelos professores de Educação Física. Compõe os dados parciais de uma pesquisa de doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Brasil: A Corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo. A pesquisa tem caráter qualitativo de natureza exploratória, pautada na abordagem fenomenológica, em especial no pensamento de Merleau-Ponty. Como instrumento de pesquisa, usou-se entrevista semiestruturada e observação participante. O tratamento dos dados foi feito pela Análise de Conteúdo de Bardin. As análises revelaram que a corporeidade mostra-se evidente, quando a criança, em suas explorações, apresenta um grande ímpeto para se relacionar, mostrando-se viva e corpórea. No diálogo com os professores, torna-se necessário um movimento reflexivo de articulação das bases teóricas acerca do conceito de corporeidade, que a reconheça como um fenômeno que tece os eixos estruturantes, revelando assim, a potencialidade ao dialogar, comunicar e aprender por meio da existência corporificada. Tendo em vista, transformações que respeitem os direitos fundamentais, garantindo assim, aprendizagens significativas articuladas aos campos de experiência da Educação Infantil.

112





EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

FRANCISCO FLÁVIO SALES GALDINO
MILLER SORATO AMORIM DE SOUZA
MÁRCIO SOUSA SILVA
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Resumo

O presente texto tem por finalidade historicizar o campo da Educação Física Escolar (EFE), em especial nos seus aspectos normativos, desde a percepção como mera atividade essencialmente prática, com foco na cultura física, de tradição militar, para uma perspectiva cultural, que culminou em uma abordagem em vias de institucionalização: a cultura corporal de movimento. Para tanto, por meio de uma revisão bibliográfica, buscou-se incorporar estas diferentes perspectivas da prática docente desde os anos 80, marcada pela emergência do Movimento Renovador (MR), formados por professores conectados às experiências internacionais, até sua institucionalização, através da sua inserção nos documentos norteadores dos currículos escolares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao final, constatou-se que o cenário é de constantes debates e transformações, estabelecendo a necessidade da Educação Física se consolidar no contexto escolar, a fim de formar indivíduos críticos e autônomos capazes de acompanhar essas mudanças.

113





A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

JULIANE BARBOSA DE SOUSA LEAL
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O presente trabalho, relata um projeto educativo desenvolvido por meio das disciplinas de Artes e português, com alunos do 7º ano 3 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget, no município de Parauapebas – PA. O projeto “Contando as Lendas Amazônicas”, teve como objetivo estimular a prática da leitura e o fazer artístico, e surgiu como alternativa para se trabalhar dificuldades identificadas no processo de aprendizagem dos alunos no período pós pandemia. Ainda no início 2022, observou-se que grande parte dos alunos da escola Jean Piaget, apresentaram dificuldades de aprendizagem, sendo esse aspecto detectado principalmente na leitura, escrita e compreensão de textos. Esse fato, se deu em consequência da pandemia da covid 19, onde as aulas presenciais em escolas de todo o país, foram interrompidas ao longo de quase dois anos, prejudicando assim, o aprendizado de milhares de alunos no país. Diante desse contexto, diversas estratégias foram tomadas para fins de garantir a continuidade das aulas presenciais em todo território nacional. Por meio das Medidas Provisória n. 934, de 1 de abril de 2020 e Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, houve a dispensa dos 200 dias letivos para a educação básica, assim como, a substituição das aulas presenciais por aulas no formato online. A partir de então, iniciou-se uma corrida contra o tempo, com o objetivo de garantir o acesso a educação em tempos de isolamento social. No município de Parauapebas, foram diversas ações realizadas para fins de garantir aos alunos, o acesso as aulas de forma remota. Entretanto, apesar de todos os esforços, muitos alunos não foram alcançados por essas ações. Portanto, ao retornarem à sala de aula de forma presencial, os professores foram identificando diversas dificuldades relacionadas a aprendizagem desses alunos. Diante dessa situação, as escolas de Parauapebas, passaram a discutir estratégias e ações para se combater os efeitos negativos na educação do município, causados pela pandemia. No contexto da escola Jean Piaget, surgiu o projeto Contando as Lendas Amazônicas, sendo esse, um projeto de incentivo não apenas da leitura, como também vivencia prática do conteúdo lido, ou seja, a ideia era que o aluno não fosse apenas um ser passivo no processo da leitura, mas sim um sujeito ativo. Desta forma, pensou-se um projeto onde além da leitura, pudéssemos trabalhar a prática em sala de aula através da arte, onde os alunos deveriam trabalhar a criação de materiais didáticos relacionados as histórias lidas em sala de aula. Como material de leitura, optamos por trabalhar com as lendas amazônicas. Essa escolha se deu justamente, por serem histórias que instigam a imaginação dos alunos, que são repassadas de geração por geração, além de fazerem parte da cultura e do imaginário popular dos estados da região norte do Brasil. Desta forma, por entender a importância das lendas amazônicas para a preservação da cultura e identidade dos municípios da região norte do Brasil, escolhemos esse tema para se trabalhar a prática da leitura e o fazer artístico por meio do projeto.

114



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CÓMO AFECTA EL TOUCHBALL EN LAS EMOCIONES DE FUTUROS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA

SALVADOR PÉREZ MUÑOZ
LAURA BENITO GARCÍA
GEMA ALONSO GARCÍA
ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO
Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA)

Resumo

Las emociones son elementos que están presentes en todo proceso formativo, y más aún en el caso de la actividad física y deportiva. De esta forma conocer el efecto que provoca una intervención didáctica es importante para saber si su efecto es positivo o no sobre el alumno. El objetivo fue analizar el efecto sobre las emociones que provoca el touchball. Han participado 20 alumnos del grado en Ciencias del Deporte. Contestaron la escala GES (Games and Emotion Scale). Y fueron formados previamente en reconocer las emociones. Posteriormente se realizó una sesión de 2 horas centrada en la realización de cuatro tareas jugadas basadas todas ellas en el deporte alternativo Touchball. Las emociones positivas son las que muestran valores medios más altos, mientras que las emociones negativas son las que presentan media menor. Por sexos las emociones positivas son muy elevadas en los hombres, mientras que no lo son tanto en las mujeres que presentan valores más elevados en ambigüas, eso sí en ambos casos las negativas son las más bajas en ambos sexos. Con diferencias significativas en las positivas entre sexos ($p < .000$). Por tipo de tarea realizada, las tareas de cooperación muestran los valores positivos más elevados seguidas por las de cooperación-oposición y en menor medida las de oposición. Mientras que las tareas de cooperación y oposición muestran datos más elevados en las negativas. Realizar un deporte alternativo provoca un efecto positivo sobre las emociones de los alumnos/as.

115





EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

VICENTE CABRERA CALHEIROS
MARIA DE JESUS SANTOS DUARTE
HELIANE DE NAZARÉ CARVALHO PEREIRA
FRANCISCO FLÁVIO SALES GALDINO
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Resumo

Este estudo objetiva discutir a respeito da prática educativa na Educação Física escolar brasileira, em diferentes contextos da Educação Básica, a fim de constituir uma discussão sobre as problemáticas da área. Para a produção dos dados, realizou-se um relato de experiência por parte de três docentes que atuam, respectivamente, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em dois municípios do Estado do Tocantins e um no Estado do Pará, buscando expor cada realidade referente às práticas educativas, suas dificuldades e potencialidades. Por meio da análise dos elementos expostos nos relatos, é possível perceber algumas semelhanças frente às problemáticas nos distintos contextos como, por exemplo, inclusão dos alunos com deficiência e a indisciplina. Ao mesmo tempo, salienta-se que as diferentes realidades escolares e o contexto em que a unidade escolar está inserida constitui-se, também, como um elemento que impacta na prática educativa. Dessa forma, com esta investigação observamos um panorama da Educação Física que apresenta similaridades e divergências elementares no processo de ensino-aprendizagem nas distintas realidades analisadas, independentemente do nível escolar, denotando assim a complexidade do trabalho docente.

116





EDUCACIÓN FÍSICA: GRADO DE DISFRUTE EN FUTUROS DOCENTES

ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO
GEMA ALONSO GARCÍA
LAURA BENITO GARCÍA
SALVADOR PÉREZ MUÑOZ
Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA)

Resumo

La enseñanza es un proceso complejo que se encuentra en proceso de modificación constante. Esta adaptación se produce desde estilos de enseñanza tradicionales, a otros alternativos, más activos y que buscan una participación activa por parte del alumno. El objetivo fue analizar el efecto agudo que provoca un estilo de enseñanza tradicional y otro que implica cognoscitivamente al alumno en el grado de disfrute, en las clases de Educación Física. La muestra estaba compuesta por un grupo de alumnos/as del Grado en Educación Primaria, en la materia de Educación Física. Participan 96 alumnos. En cada sesión se aplica un estilo de enseñanza a lo largo de dos horas de duración. Al final de cada una contestaron al cuestionario. Los resultados muestran que el factor disfrute tiene una media de 3.11 y el no disfrute obtiene una media de 2.58, siendo mayor el grado de disfrute y no disfrute de las mujeres que de los hombres. Por estilos, en el caso del mando directo la media del disfrute es de 2.41 y el no disfrute de 3.49, mientras que en el caso de la resolución de problemas el grado de disfrute obtiene una media de 3.87 y no disfrute de 1.58, y en ambos casos existen diferencias significativas ($p < .000$). Por sexos, no existen diferencias significativas en función del sexo y del estilo de enseñanza aplicado. En conclusión, el uso de un estilo activo genera un mayor disfrute en los futuros docentes de Educación Física, en contra de los estilos tradicionales.

117





FATORES QUE CAUSAM DESINTERESSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE CINCO ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CENTRO DE SÃO LUÍS/MA

RUYDEGLAN PINHEIRO GUIMARÃES
Centro de Ensino Joviana Silva Farias (JSF)

Resumo

As aulas de Educação Física são apreciadas por muitos estudantes na escola. São encontrados muitos fatores que fazem o aluno não se interessar pelo aprendizado da disciplina. Ao iniciar o ano letivo, o aluno focaliza no horário da disciplina, esperando ansiosamente esse momento, seja para praticar atividades físicas prazerosas ou por diversos outros fatores. A base teórica deste estudo foi pautada nas pesquisas de Tenório e Silva (2013); Moreira (2014); Grasso e Lobo (2014); Machado (2017). O objetivo deste estudo foi investigar os fatores que causam desinteresses nos estudantes pelas aulas de Educação Física do Ensino Médio. A metodologia aplicada realizou-se na forma de um estudo transversal com método estatístico por amostragem. A população pesquisada foi composta por 2576 (dois mil quinhentos e setenta e seis) estudantes, tendo como amostra 141 (cento e quarenta e um) discentes. Os dados foram coletados através de questionários com perguntas fechadas. Como resultado deste estudo foi identificado que o excesso de aula teórica, repetição de conteúdo, a comparação do desempenho dos alunos, a falta de materiais e as redes sociais são fatores que podem causar desinteresses pelas aulas da disciplina. A pesquisa revela que as necessidades dos alunos são ignoradas, alguns professores atuam com o olhar apenas no currículo escolar e deixam à margem os interesses dos adolescentes. Somado a isso, os ambientes escolares precários muito atrapalham no desenvolvimento das aulas.

118





O ENSINO DO CONTEÚDO DE GINÁSTICA NA ESCOLA: PRÁTICAS CORPORAIS DIVERSIFICADAS EXPLORADAS A PARTIR DO MOVIMENTO

FERNANDA CRISTINA MERISIO FERNANDES SOARES
Instituto Federal do Espírito Santo

Resumo

A Educação Física contempla vários conteúdos formados por diversas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo dos anos. Jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas são exemplos destas manifestações. Chama-se esse conjunto de práticas de “cultura corporal do movimento”. As propostas de ensino da Educação Física baseadas na cultura de movimento, envolvem a relação entre corpo, natureza e cultura, e configuram-se como um conhecimento que vai sendo construído e reconstruído ao longo de nossas vidas e da história. Um conhecimento marcado pela linguagem corporal e revelado no movimento, incluindo os aspectos bioculturais, sociais e históricos, não se resumindo às manifestações de jogos, danças, esportes, ginásticas ou lutas, mas abrangendo as diversas maneiras como o ser humano faz uso do seu corpo, da forma como cria e vivencia as técnicas corporais. O objetivo desse trabalho é apresentar a proposta de ensino do conteúdo de Ginástica, que reúne a oferta de práticas corporais contemplando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, explorando o corpo a partir de movimentos acrobáticos, expressivos e rítmicos. A partir da diversidade das práticas foi possível desenvolver entre os estudantes o reconhecimento das suas potencialidades individuais e coletivas de modo a perceberem no movimento uma possibilidade de se expressar, interagir e se divertir.

119





ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

CAMILA SILVA AMORIM
AMANDA PENHA DIAS DE ARAUJO
EDGAR MIRANDA DA SILVA
CAROLINA LIMA VILELA
GISELE ABREU LIRA CORREA DOS SANTOS
Colégio Pedro II (CPII)

Resumo

O atual Plano Nacional de Educação brasileiro, após atraso de 3 anos, foi aprovado em 2014 e vigorará até 2024. O plano surgiu inicialmente como fruto das conferências realizadas com representantes sindicais, educadores, pais e estudantes. Ao longo de sua elaboração, indicando atender aos interesses de uma política neoliberal, o PNE sofreu diversas modificações, sobretudo por influência de lobistas privatistas, deputados e conservadores sob a luz de think tanks, organizações, fundações e institutos. O objetivo deste estudo foi identificar onde e de que forma as TDICs são abordadas no documento sob a perspectiva da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e Bowe e discutida por Mainardes (2006). Das vinte metas estabelecidas no PNE, foi selecionada para análise a meta 7 e três das estratégias propostas para seu cumprimento, tendo tal escolha sido feita por haver nesse eixo do documento uma menção mais específica acerca de tecnologias digitais. Foi possível perceber que, no tocante às TDICs, ainda que amplamente abordadas, o documento carece de estratégias concretas para o alcance das metas propostas. Isso se reflete, como demonstram dados públicos, na atual conjuntura de condições insuficientes de acesso às tecnologias nas escolas pelo país, ainda que a vigência do plano esteja quase no fim.

120





AValiação de Desempenho do Estudante (ADE): CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AValiação NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MANAUS

CAMILA FERREIRA DA SILVA
RUTH ARAUJO DA CUNHA
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Resumo

A Pesquisa em Educação, no contexto Amazônico, tem um caráter social e de propositura regional, com compromisso científico e social com o povo da floresta. Nesse sentido, a problemática de pesquisa doutoral aqui apresentada, questiona: como a secretaria municipal de educação de Manaus tem consolidado processos de construção, implementação e monitoramento da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) na rede pública municipal de ensino? O objetivo geral é analisar a ADE da rede pública municipal de ensino de Manaus, considerando os aspectos de construção, implementação e monitoramento dessa política. A pesquisa está ancorada na epistemologia conceitual de que existe uma relação intensa entre o aparente e o essencial, que os fenômenos sociais estão além do visível, são estruturas sociais carregadas de significados que se relacionam entre si, dentro de um mesmo campo social e entre esferas sociais distintas no conteúdo, mas semelhantes na estrutura e funcionamento, é o que Bourdieu chama de homologia estrutural dos campos sociais. Metodologicamente, a investigação tem avançado nas etapas de Revisão da Literatura, Pesquisas Documental e de Campo, esta última com entrevistas semiestruturadas com profissionais da secretaria de educação ligados à política de avaliação estudada. A pesquisa tem possibilitado reflexões sobre a prática de construção de política de avaliação em larga escala, seu papel e contribuição para a melhoria da qualidade da educação pública na Amazônia brasileira.

121





EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DE CRIANÇAS NO SUL DO BRASIL

VANESSA POLICARPO MACIEL
LUCIANO DAUDT DA ROCHA
RODRIGO ANTÔNIO MATTOS
Universidade do Sul de Santa Catarina

Resumo

A investigação que apresentamos trata-se de uma pesquisa com o tema Educação Alimentar e Nutricional e a Segurança Alimentar e Nutricional em escolas de um município do Sul do estado de Santa Catarina, Brasil. Nossa abordagem metodológica foi dividida em dois momentos: aplicação de um questionário padrão com formulário em Google Forms para mapeamento das escolas com projetos de Educação Alimentar e Nutricional e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com educadoras. As conversas foram conduzidas a partir de 3 eixos de observação: segurança alimentar e nutricional, práticas pedagógicas e envolvimento da comunidade escolar nas atividades. Os resultados apontaram que a ampla maioria das escolas araranguenses estão envolvidas em projetos de Educação Alimentar e Nutricional. Concluímos que os projetos de Educação Alimentar e Nutricional pautados no Programa Nacional de Alimentação Escolar possuem potencial de impacto positivo nas situações de insegurança alimentar e nutricional das crianças e adolescentes da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina, tanto para a melhoria da adesão das crianças aos cardápios servidos quanto a melhoria da autonomia na escolha de alimentos mais saudáveis, todavia as educadoras enfrentam desafios sociais e culturais e os resultados mostraram-se mais efetivos com a participação da comunidade escolar.

122





ENTRE OS CAMINHOS DA POLÍTICA E OS RIOS DA AMAZÔNIA: PERCURSOS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO ESCOLAR DE JOVENS NO INTERIOR DO AMAZONAS

MEIRY JANE CAVALCANTE RATTES
CAMILA FERREIRA DA SILVA
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Resumo

Apresenta-se neste trabalho uma investigação doutoral em andamento que tem enfrentado a tarefa de refletir acerca do alcance das políticas de acesso e permanência no Ensino Médio para a escolarização das juventudes na Amazônia, mais especificamente estudantes da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, em Itacoatiara, interior do Amazonas (AM). Logo, para desenvolver esta investigação, a Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu foi tomada como marco epistemológico, o caminho metodológico se deu pela pesquisa qualitativa e os sujeitos da pesquisa foram 8 jovens moradores das comunidades Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e São Sebastião da Costa do Siripá, localizadas à margem direita do rio Amazonas. A pesquisa faz uso ainda de dados bibliográficos, documentais e do grupo focal como principal estratégia para reunir e catalogar informações sobre as experiências escolares desses jovens – a análise de conteúdo serve nesta pesquisa como procedimento crucial no entrecruzamento entre tais experiências e as expressões materiais das políticas de acesso e permanência no Ensino Médio (EM), em território amazônico. A investigação tem permitido o amadurecimento do olhar lançado para o nosso objeto, bem como para o debate acerca das noções de “sucesso” e “insucesso” escolar na Amazônia.

123





FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E A ESCOLA COMO AGÊNCIA MULTIFUNCIONAL NA SOCIEDADE NEOLIBERAL

ROSEMARY ROGGERO
UNINOVE São Paulo

Resumo

A comunicação em questão apresenta o resultado de uma pesquisa com 24 escolas, para verificar vários aspectos relativos ao financiamento da educação básica e ao uso dos recursos que são recebidos diretamente pelas escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal; e o Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF), nome geralmente utilizados pelas redes estaduais e municipais para envio de recursos financeiros às escolas. O resultado da pesquisa aponta para contradições na gestão educacional e na gestão escolar, que passam pelo redimensionamento da função social da escola - cada vez mais uma agência multifuncional de serviços públicos atendendo mais a interesses políticos e político-partidários que à comunidade - atingindo, em especial as condições técnicas de gestão escolar que revelam problemas quanto à formação continuada de diretores para a gestão de recursos financeiros e prestação de contas, o que leva muitos diretores a não utilizarem os recursos e não serem transparentes na prestação de contas junto ao Conselho de Escola e à Associação de Pais e Mestres. A gestão educacional não cuida desse aspecto como seria necessário, geralmente por contar com poucos profissionais especialistas que possam auxiliar nos processos e procedimentos, de maneira eficiente e eficaz.

124





OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO SISTEMA EDUCACIONAL

CARLOS EDIMILSON AVILA DE LIMA
JOACIR MARQUES DA COSTA
LEONARDO DOS SANTOS SILVA
ANDREI RODRIGUES LOPES
SIRLETE MARIA BITENCURT FRIGHETO
LIDIANE LONDERO PERLIN
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

Essa pesquisa tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da insurgência da escola moderna e seus desdobramentos nos contornos e limites da racionalidade neoliberal, sublinhando seus dobramentos na formação de um modelo de sociedade e de subjetividade. À vista disso, compreende-se a capilaridade de discursos da racionalidade neoliberal, que ordenam novo modo de se relacionar com o conhecimento, com os outros e com nós mesmos. Isto posto, flertamos com uma metodologia de pesquisa pós-crítica, a cartografia, a qual não tem a pretensão de elencar metanarrativas, universais e neutras, mas reclama por uma intencionalidade de investigação que produz reflexões e desperta reflexões, afastando-se de um único formato. Nesse sentido, o método da pesquisa cartográfica busca a partir de sua característica inventiva colocar a ciência em constante movimento, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação no tecido social. No corpo do texto, destaca-se as argumentações de pesquisadores/as que têm se debruçado acerca da noção de racionalidade neoliberal no campo educativo, apontando alternativas para outros caminhos e saídas, para além dos limites do capitalismo. Ao final, discute-se com uma perspectiva de pressupostos de liberdade democrática, que fundamentam práticas educativas, tendo em vista a produção de uma sociedade inclusiva, orientada pelas descobertas e avanços científicos e que, sobretudo, contribuam para a formação de sujeitos críticos.

125



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A CONTRIBUIÇÃO DOS GESTORES NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR INSTITUCIONAL

KARINA PACHECO DOHMS
ADRIANA JUSTIN CERVEIRA KAMPPF
Colégio Marista Rosário

Resumo

Este artigo teve como objetivo principal analisar as características consideradas pelos professores como fundamentais para promoção do bem-estar institucional (BEI) e a relação destes com a atuação de seu(s) gestor(es). Nos objetivos específicos buscou-se identificar as características consideradas pelos docentes como promotoras de BEI, bem como verificar quais características, em uma perspectiva pessoal e numa perspectiva de atuação da gestão, são ponderadas como favoráveis e prejudiciais para a promoção do BEI, e a consonância destas com o que a literatura apresenta. De metodologia qualitativa, utilizou-se um questionário, que, após sua análise, deu origem a quatro categorias. Os objetivos traçados nesta pesquisa foram cumpridos e evidenciaram semelhança entre as expectativas docentes e as características do(s) gestor(es) apresentadas na literatura, mais frequentemente as de valores intrapessoais. No geral, os docentes e gestores passam a contribuir com a promoção do BEI a medida que expressam em determinada intensidade características como: empatia e respeito.

126





DIAGNÓSTICO REGIONAL-ESCOLAR: UNA MIRADA SISTÉMICA A LOS NUDOS CRÍTICOS EN SEGREGACIÓN, PERSPECTIVA DE GÉNERO E IDONEIDAD DOCENTE

CAROLA HERRERA BRAVO
CLAUDIA ÁLVAREZ IRIARTE
FRANK HONORES BARRIOS
NICOLE RIVEROS DIEGUES
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

Resumo

El espacio áulico y cada uno de los factores que lo configuran, impactan directa e indirectamente en el desarrollo de la formación integral del estudiantado. De allí la relevancia de diagnosticar los nudos críticos que imposibilitan la generación de espacios inclusivos en las aulas del sistema regional escolar desde un enfoque sistémico y social, que considere las particularidades de los actores educativos, a través del análisis de sus representaciones, con la intención de recopilar la información necesaria que proyecte la generación de orientaciones propicias que aporten al proceso reflexivo de las comunidades educativas regionales.

127





PROGRAMAS INSTITUCIONALES DEL BACHILLERATO DE LA UNAM: TUTORÍAS Y ASESORÍAS

DOLORES ORTEGA GONZALEZ
Escuela Nacional Preparatoria (ENP)

Resumo

Los apoyos institucionales son una parte integral de los regímenes académicos de las diferentes instituciones escolares, que les permiten diseñar, coordinar e instrumentar programas y proyectos para el fortalecimiento de las políticas académicas del Plan de Desarrollo del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades) y (Escuela Nacional Preparatoria) la UNAM tiene implementado varios PI, que se dirigen por un lado a los docentes y por otro a los alumnos, la finalidad de este trabajo es ilustrar un marco general de los programas institucionales que ambos subsistemas del bachillerato como ya se mencionó dirigen a su comunidad académica y a su comunidad escolar, y mostrar en especial dos de los programas dirigidos a los alumnos cuyo objetivo es proveer a los alumnos de estrategias y procedimientos que les ayuden a evitar el rezago y abandono de su trayectoria escolar esta premisa es uno de los objetivos de los regímenes académicos como lo marcan Baquero, Terigi, Toscano, Brisciol y Sburlatti (2009) que es brindar estrategias y ambientes que permitan abreviar el espacio entre los alumnos regulares y aquellos que se encuentra en la línea de ser rezagados, con un riesgo de reprobación, o abandono escolar y para brindarles las opciones que les ayuden a estar incluidos en el tránsito exitoso de su egreso y/o cambio de ciclo escolar y nos referimos a los Programas Institucionales de Tutoría y Asesorías.

128



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ALÉM DOS ESQUADROS E COMPASSOS: TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DESENHO TÉCNICO NA FORMAÇÃO INTEGRADA DO IFBA-CAMPUS SALVADOR (2008-2022)

MARCOS MESSIAS DA SILVA
MARIA DAS GRAÇAS BITTENCOURT FERREIRA
POLYANE ALVES SANTOS
Instituto Federal de Educação - Campus Vitória da Conquista

Resumo

O trabalho apresenta como tema Além dos esquadros e compassos: Trajetória da disciplina Desenho Técnico na formação integrada do Instituto Federal de Educação da Bahia IFBA-Campus Salvador (2008-2022) tem como objetivo analisar a disciplina Desenho Técnico e sua história como componente curricular na formação integrada no Instituto Federal de Educação-Campus Salvador entre os anos de 2008 a 2022, período em que a antiga escola técnica se torna Instituto Federal. A ideia principal é apresentar a história da disciplina, sua contribuição na educação profissional, além de refletir sobre o lugar da disciplina na matriz curricular de formação integrada e na formação humana sob a perspectiva dos olhares dos docentes. Para atingir a meta proposta pela pesquisa sustentamos teoricamente os conceitos de disciplina escolar e currículo integrado, bem como os documentos pedagógicos dos cursos de Eletrotécnica e Refrigeração. A análise documental priorizou as ementas e os planos de ensino da disciplina de Desenho Técnico, bem como o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA-PPI. Além disso, recorreremos à entrevista semi-estruturada com os professores que lecionam a disciplina de Desenho como forma de produzir dados sobre as percepções destes docentes em relação à disciplina que lecionam. Os documentos e dados produzidos foram analisados qualitativamente e respaldados no campo do currículo, compreendido, principalmente, com base em Ivor Goodson, Dermeval Saviani, Paulo Freire e outros que defendem a centralidade da disciplina escolar, do trabalho e da formação integrada na educação de seres humanos complexos, diversos e diferenciados socialmente. Como principais conclusões podemos apontar que a disciplina Desenho Técnico assumiu, ao longo deste tempo, uma centralidade no currículo profissional integrado do IFBA, e representa para os docentes um espaço importante de formação técnica. No entanto, na percepção destes docentes há muito a ser construído para que a integração curricular aconteça efetivamente na instituição, e o espaço desta disciplina é fundamental para esse processo. A análise da trajetória da disciplina nos revela o quanto a dinâmica curricular do IFBA busca a efetivação da integração tão expressa nos documentos oficiais. O trabalho foi dividido em 5(cinco) partes, onde a primeira parte apresentamos toda a introdução do trabalho, na segunda parte trabalhamos com um contexto voltado a relação entre a educação profissional e o mundo do trabalho, nessa etapa também detalhou-se os conceitos de disciplina escolar e integração curricular. Em seguida, foram apresentados os sujeitos e a metodologia para desenvolver a pesquisa, na terceira parte trazemos a história do IFBA, desde a Escola de Aprendizes e Artífices até os dias atuais como Instituto.

129



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ANÁLISE DO PROCESSO DE CIRCULAÇÃO E TEXTUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS A PARTIR DO PAINEL COMO PERCEBEMOS OS AROMAS DA EXPOSIÇÃO "A QUÍMICA DOS PERFUMES" DO QUIMIDEX

LEONÉSIA LEANDRO PEREIRA
ANELISE MARIA REGIANI
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Resumo

Alguns pesquisadores têm se interessado em investigar os processos de circulação e textualização de conhecimentos científicos utilizando diferentes mídias: audiovisuais, fôlder, livros e exposições, entre outras. Este ensaio analisa o processo de circulação e textualização de conhecimentos científicos a partir do painel intitulado “Como percebemos os aromas”, vinculado ao quarto módulo da exposição “A Química dos Perfumes” do QUIMIDEX, situado na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Para isso, foram coletados um conjunto de dados empíricos, formado por um painel da exposição, um artigo científico que embasou a teoria proposta na exposição e entrevistas com dois dos atores envolvidos na produção e mediação. Esses textos foram analisados por dispositivo teórico analítico de aspectos do processo de circulação e textualização de conhecimentos. No texto do painel, identificamos as características simplificação, ilustrativa e apodítica da ciência popular, enquanto no artigo científico, a provisoriedade e a pessoalidade, que são características da ciência dos periódicos. Constatamos que, na construção do discurso expositivo, houve troca de conhecimentos entre sujeitos com formação nas áreas da Química, Museologia e do Designer, que atuaram nos processos de transposição/musealização dos saberes envolvidos na exposição, derivando das narrativas, falas que se preocuparam com uma comunicação mais eficiente junto ao público do espaço.

130





A CULTURA MILITAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE SANTA CATARINA NOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA

PETERSON DO LIVRAMENTO
Universidade do Sul de Santa Catarina

Resumo

O presente resumo objetiva discutir elementos da cultura militar presentes no Regimento Interno dos Grupos Escolares de Santa Catarina de 1911 e 1914, documentos esses responsáveis pela criação e instalação dessas instituições de ensino logo após o advento da República no Brasil, em 1889. Os regimentos em questão trazem terminologias próprias e muito instigantes acerca da rotina escolar, de suas práticas e valores, voltados para um universo genuinamente militar, sendo possível perceber expressões como “garbo militar”, “batalhões de alunos” e, ainda, um sistema organizado de premiações e punições escolares, típicos dos sistemas de ensino de colégios militares. Além da análise e reflexão acerca dos Regimentos Internos, elementos de apoio serão buscados para a discussão no acervo histórico do antigo Grupo Escolar Jerônimo Coelho, situado na cidade de Laguna, fundado em 1912, com base em minuciosa pesquisa documental que se encontra em andamento para a construção de tese de doutoramento, considerando a existência de centenas de documentos raros e de inestimável valor histórico e cultural, como atas escolares, fotografias, relicários, dentre outros. Espera-se, assim, descrever elementos que evidenciem a presença de uma cultura militar a partir da análise dos documentos oficiais que disciplinam a organização, rotina e funcionamento dos Grupos Escolares em geral, como, também, no acervo de documentos históricos que oportunizam o contato direto com fontes primárias de investigação.

131



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MUSEUS: O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES PORTUGUESES NUMA ESTREITA RELAÇÃO COM AS FONTES HISTÓRICAS

FILIPE OLIVEIRA
Universidade do Minho

Resumo

O contacto de jovens com as variadas manifestações do Património da sua localidade surge como um potencial motor de aprendizagens significativas. Neste sentido, o presente estudo de investigação qualitativa inspirado na abordagem da Grounded Theory, tem como principal objetivo compreender como 25 estudantes do ensino secundário, com idades entre os 15 e os 16 anos, utilizam as Fontes Históricas em linha com o trabalho do historiador. Sob este enquadramento, o roteiro de ação educativa visou analisar a relação entre o Património e a Educação Histórica, e os seus reflexos na compreensão/valorização desse património, entendido como suporte de Identidade. Simultaneamente, prendeu-se com a articulação entre Evidência e Consciência Histórica, no que respeita às ideias dos estudantes, com especial atenção para o uso de Fontes Patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, dada a sua relação com o processo de construção de significado acerca do passado. Analisadas as narrativas (re) construídas com base na Evidência Histórica, parece poder-se afirmar que as ideias de significância Histórica são construções sociais e culturais transmitidas pela escola, família, media, museus e demais Património Histórico aos membros da sociedade, apresentando a cada um uma versão do passado que lhes permite a construção de imagens sobre esse mesmo passado. Os estudantes construíram a sua interpretação sobre as Fontes Históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também seria desejável que eles formulassem questões e hipóteses investigativas acerca do passado das várias obras.

132



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



HISTÓRIA ORAL NA EDUCAÇÃO MATO-GROSSENSE: MEMÓRIA DE EDUCADORES (1920-1950)

CRISTIANO COSTA PEREIRA
ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Resumo

RESUMO: A presente comunicação visa apresentar o projeto "História Oral na Educação Mato-Grossense – 1920 – 1950", compartilhar resultados e listar as possibilidades de pesquisa decorrentes. O projeto foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa de História da Educação e Memória (GEM), ligado à Universidade Federal de Mato Grosso-BR (UFMT), que há três décadas (1993-2023) concentra seus esforços na investigação da História da Educação em Mato Grosso, com ênfase na Instrução Pública. Nessa trajetória, os pesquisadores encontraram limitações nos documentos oficiais que ofereciam dados normativos, mas não revelavam o cotidiano da escola. A fim de superar essa lacuna o Grupo coletou, por meio do projeto, 29 testemunhos orais de educadores de Mato Grosso, nascidos entre 1898 e 1939, que trabalharam em instituições públicas de ensino. Para tal, baseado no referencial teórico da História Oral, os pesquisadores Antônio Torres Montenegro e Verena Alberti, o GEM desenvolveu uma metodologia específica para a história oral, incluindo dossiês individuais, roteiros de entrevistas, entrevistas com pouca interferência do entrevistador e transcrição dos depoimentos. O resultado foi a construção de um banco de dados com a memória dos educadores de Mato Grosso, disponível para os pesquisadores que estudam a escola pública no estado sob diferentes óticas.

133





A SÉRIE “SEX EDUCATION” COM UMA INDICADORA DE POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER TRABALHOS EM EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA

EDIANE DA SILVA

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Resumo

Pesquisa de doutorado em andamento visa analisar as contribuições das temáticas problematizadas na série “Sex Education” para a elaboração de formação continuada docente sobre Educação Sexual Emancipatória. Trata-se de pesquisa exploratória baseada na análise de conteúdo em Triviños (2012), Bardin (2014) e Moraes (2003). Serão analisadas as quatro temporadas da série com recorte em quatro grandes temáticas: Corpo e suas implicações; Relação sexual; Relação afetiva; Relação família – escola. Justifica-se pelos temas polêmicos, como: aborto, gravidez, abuso sexual, sexting, métodos preservativos, infecções sexualmente transmissíveis, currículo de Educação Sexual, relação sexual na meia, homofobia, violência doméstica. Destaca-se que índices de gravidez, infecções sexualmente transmissíveis e violência se agravou nos últimos anos e na pandemia, 69,3 mil denúncias e 397 mil violações de direitos humanos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2023). Brasil ocupa o ranking de assassinatos à comunidade LGBTQI+ (ANTRA, 2022). Registra-se, portanto, a possibilidade de desenvolver trabalhos em Educação Sexual Emancipatória bem como, contribuições didáticas na formação continuada de professores. Almeja-se fortalecer a atuação docente, possibilitando aliar a educação ao cinema e assim promover a reflexão e o diálogo crítico dedicados as igualdades, respeito, dignidade e a garantia dos direitos sexuais entendidos como direitos humanos fundamentais e universais.

134



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ARENA ESCOLAR E CORPOS LGBTQIA+: GIRO DECOLONIAL COMO POTÊNCIA DA PESQUISA ACADÊMICA

RAFAEL LESSES DA SILVA
JOACIR MARQUES DA COSTA
ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO
LEONARDO DOS SANTOS SILVA
MARCIE NE DA SILVA VIEIRA
SIRLETE MARIA BITENCURT FRIGHETO
ANDREI RODRIGUES LOPES
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

O rabiscar desta escrita não tem a pretensão pela demarcação e definição de uma única verdade, mas na viabilidade de suspensão de discursos que atravessam e tensionam questões de gênero e de sexualidade na arena escolar. Sabe-se que as maquinarias discursivas heterocisnormativas sustentam a manutenção de uma noção binária masculino/feminino e homem/mulher, sendo que aquilo que foge à “normalidade” objeto alvo a ser violentado e marginalizado. Estas noções respaldadas pela verdade da binariedade reduzem e limitam as experiências de corpos dissidentes, corpos que escoam do eco de moralismos do cotidiano social, cultural e político. Neste sentido, busca-se, por um giro decolonial, instrumentalizar o arcabouço dos estudos de gênero/sexualidade com ferramentas analíticas que possam potencializar o olhar-sentir a pesquisa acadêmica com corpos LGBTQIA+. No transcorrer histórico, corpos LGBTQIA+ têm sido provocados ao alijamento de suas existências, seja pela violência sistêmica de diferentes ordens ou pela narrativa de perpetuação de auto-ajuste a padrões, normas e condutas. O giro decolonial não usurpa um território de saber-poder, mas faz com que este território torne-se contestado e beligerante. Assim, a pesquisa acadêmica ramifica-se ao transbordamento e borramentos de vias e fendas na arena escolar, na tentativa de arrefecer violências e desigualdades de gênero/sexualidade.

135



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CORPO E CORPOREIDADE: PROVOCAÇÕES HÍBRIDAS ENTRE A FENOMENOLOGIA E A PERSPECTIVA QUEER PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

SAMUEL OLIVEIRA SANTOS
VAGNER MATIAS DO PRADO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

Resumo

Este estudo, com caráter ensaístico, aborda o conceito de corporeidade/subjetividade e seus efeitos epistemológicos para a compreensão de algumas relações dos sujeitos com seus corpos. Objetiva-se problematizar, a luz do referencial fenomenológico, a representação de “corpo perfeito”, circunscrita nas dinâmicas de gênero e de sexualidade, produzidas na contemporaneidade. Aponta-se para a potência da corporeidade/subjetividade como proposta epistêmica para superar a ausência do desejo e do exercício de “tornar-se” um outro, desestabilizando os regimes normativos que nos constituem como sujeitos de sexo-gênero-sexualidade, descolados da potência desejante de viver uma corporeidade inédita, nômade, queer. Provoca-se um exercício de transcendência de representações naturalizadas sobre os corpos que, ainda, se faz presente em diferentes discursos da que intenciona limitar o corpo aos seus aspectos biofisiológicos. Argumenta-se que essa área de produção de conhecimento e intervenção social pode converter-se em uma ferramenta estratégica para ampliar potências de vida que leve em consideração as múltiplas determinações que nos produzem como humanos. Para isso, os profissionais de educação física devem buscar estratégias criativas e parcerias interdisciplinares para promover uma educação física mais abrangente. Insinua-se que a corporeidade/subjetividade desestabiliza pensar os corpos via regimes reguladores dos gêneros e sexualidades, tornando porosos alguns efeitos de verdade sobre com vistas a busca de uma vida saudável, significativa, inédita e bela.

136



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DECOLONIZANDO SABERES: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DE MASCULINIDADES

EDUARDO DOS SANTOS HENRIQUE
LUCIANO DAUDT DA ROCHA
GABRIELA DA SILVA
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Resumo

O estudo tem como objetivo explorar as concepções de masculinidade presentes nas interações em sala de aula, originadas a partir de práticas pedagógicas. Especificamente, busca-se compreender como os estudantes percebem a masculinidade hegemônica, que se desenvolveu sociocultural e historicamente como um padrão que perpetua uma cultura de violência e opressão, não apenas em relação às mulheres, mas também em relação a outros homens que não se encaixam nele. A pesquisa enfoca a masculinidade hegemônica na escola para entender como as normas e padrões associados a diferentes masculinidades afetam as experiências dos estudantes. Foram conduzidas cinco práticas pedagógicas dedicadas a discussões sobre gênero e sexualidade humana durante as aulas de língua portuguesa da trilha de aprofundamento "Saúde, juventude e cuidado de si e do outro" com turmas de 2ª série do Ensino Médio em uma escola pública estadual em Tubarão, SC. A análise dos dados coletados envolveu investigação temática e o uso do pensamento crítico decolonial como base teórica. Os resultados não apenas revelaram as práticas socioculturais e pedagógicas que (re)produzem as normas de masculinidade em contextos educacionais, mas também identificaram movimentos contra-hegemônicos que desafiam essas convenções, oferecendo uma perspectiva mais ampla sobre como as masculinidades são vivenciadas e performadas pelos estudantes.

137





DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

ELIANE ROSE MAIO
MÁRCIO DE OLIVEIRA
REGINALDO PEIXOTO
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Resumo

As discussões relacionadas a gênero e sexualidades devem ser frequentes nas práticas escolares, sobretudo, pelo fato dessa instituição contribuir na formação de seus/suas alunos/as por um longo período de tempo. O presente texto tem como objetivo geral dialogar sobre a atuação com os temas sobre gênero e sexualidades nos espaços escolares. Utilizamos de pesquisas bibliográficas e documentais, de caráter exploratório e qualitativo. É possível concluir que há, ainda, um pânico moral que se perpetua nas escolas, para se trabalhar com estas temáticas, apesar de ter materiais científicos, suficientes, para atuar nas instituições. A construção de uma escola capaz de prezar pelas diferenças por meio da relação dialógica, com base no respeito e no reconhecimento das múltiplas formas que se constituem as pessoas, está intrinsecamente ligada ao aprendizado e ao efetivo exercício da democracia. Na medida em que o reconhecimento das diferenças pessoais como a promoção do bem-estar de todos/as, o não preconceito sobre raça, orientação sexual, idade, deficiências ou quaisquer outras formas de discriminações, são debatidos no campo da Educação, mais próximos/as estaremos de uma vivência acolhedora e democrática. O papel da escola deve ser diariamente fundamentado nas experiências humanas, portanto, científico, social e menos excludente, com a efetiva atuação de pessoas comprometidas com as questões sobre gênero e sexualidades.

138





INTERSECCIONALIDADES, FORMAÇÃO EDUCACIONAL E MULHERES NO INÍCIO DO SÉCULO XX, ATRAVÉS DO ROMANCE EPISTOLAR CORREIO DA ROÇA DE JÚLIA LOPES DO ALMEIDA

EURIDICE HESPANHOL MACEDO PESSOA
Universidade Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Resumo

O romance “Correio da Roça” foi publicado em 1913, pela editora Francisco Alves. A carreira de Júlia Lopes de Almeida, naquele momento, já estava consolidada, a autora já era reconhecida pela crítica literária da época e pelo público leitor que já havia conquistado. Certamente já era uma Profissional das letras. No entanto, apesar do sucesso que alcançou em sua época, Júlia Lopes, como tantas outras escritoras brasileiras, não tem sua obra valorizada pela historiografia da Literatura brasileira, não é reconhecida pelo cânone nacional. A narrativa é tecida em torno do binarismo campo e cidade. A metodologia utilizada é o paradigma indiciário de Ginsburg. Para tanto, a literatura foi objeto de pesquisa para evidenciar questões de gênero, classe, raça e formação educacional, demonstrados na escrita realista/naturalista da autora. É pretensão deste estudo colaborar para a visibilidade da escrita feminina de inícios do século XX e para a história da educação e das mulheres relacionada ao conceito de interseccionalidade. Trata-se de um romance epistolar com 58 capítulos, são cartas trocadas por Fernanda, uma senhora da cidade, Maria e suas filhas, residentes numa fazenda.

139





POR UMA CARTOGRAFIA DE INTELLECTUAIS PRETAS: AMEFRICANIDADE E QUILOMBISMO

ALINE DI GIUSEPPE
CLAUDIA MADRUGA CUNHA
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Resumo

Neste estudo temos por objetivo investigar como mulheres pretas, em suas escritas performam uma epistemologia do combate, que atua como máquinas de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Partindo da filosofia deleuzo-guattariana e do conceito de máquina de guerra nômade, que, em linhas gerais, significa o processo em que a forma-Estado e sua estrutura centralizada, são constantemente desmantelada no seu interior pela ação de grupo minoritários, no caso o grupo das intelectuais negras no Brasil, quando ameaçam O Estado apresentando outros modelos de relações de poder e de descentralização de saberes, na construção de perspectivas identitárias. A investigação recorre uma análise cartográfica, para fins de localizar as produções conceituais de duas intelectuais negras brasileiras, mais especificamente, Lélia Gonzalez (1998) com o conceito de “Amefricanidade”, trata do Brasil a partir de uma categoria política, cultural e epistemológica que se refere às experiências afro diaspóricas e/ou ameríndias; Beatriz Nascimento (2021) com “Quilombismo”, pensa o quilombo como um espaço alternativo de resistência, organização social e democracia. Ponderamos que os conceitos vindos destas intelectuais, podem estar servindo para potencializar uma cartografia feminista e preta, algo como um impulso ou abertura de percursos, um convite a que outras mulheres na mesma condição se percebem capazes de enfrentar pelo estudo os marcadores sociais, alguns invisibilizados pela intelectualidade brasileira.

140





PROGRAMA PARLAMENTO JOVEM CATARINENSE: A PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS EDIÇÕES 2014 A 2022

LUCIANO DAUDT DA ROCHA
BRUNA CROCIETA
Univesidade do Sul de Santa Catarina

Resumo

Comunicamos resultados parciais da pesquisa Parlamento Jovem Catarinense (PJC): letramento político e educação para a democracia em Santa Catarina. O objetivo é analisar os impactos do PJC no letramento político da juventude catarinense e na formação de novas lideranças. Os resultados são da pesquisa exploratória feita sobre as últimas 13 edições (2014-2022) do PJC. Constatamos que a participação feminina é significativa na composição das legislaturas jovens. Sobre o histórico das eleições para a presidência do PJC, observou-se que as meninas venceram em 9 das 13 edições. Os dados sobre a participação de meninas são bastante positivos quando pensamos na igualdade de gênero como pressuposto de uma sociedade plenamente democrática. Estes dados estão sendo problematizados em comparação com a participação feminina entre os membros adultos da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Na legislatura 2011-15, as mulheres ocuparam apenas 4 dos 40 assentos. Entre 2015-19, 4 assentos. Entre 2019-23, 5 assentos. Na atual legislatura (2023-27), 3 assentos. Nenhuma mulher ocupou a presidência da casa. Os resultados apontam para duas questões que precisam ser aprofundadas em pesquisas futuras: está a participação feminina na política catarinense a crescer? Ou, apesar de atuarem como lideranças em suas escolas e serem escolhidas por seus pares para representá-los, os engendramentos da política oficial e o machismo estrutural obstaculizam o percurso político destas meninas?

141



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



SEXUALIZAÇÃO PRECOCE E VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM MULHERES DAS REGIÕES CENTRO-SUL FLUMINENSE E SUL FLUMINENSE

LAURA SOBREIRA OLIVA
IARA DE OLIVEIRA GOMES FURUSAWA
Universidade Estácio de Sá

Resumo

O conceito e as discussões acerca do termo “sexualização precoce” são recentes, e entende-se como forma de erotizar corpos infantis, dentre esses, o feminino entra em destaque. Saber identificar abusos, violências, objetificações e erotizações é imprescindível para que as vítimas (ou não-vítimas) possam recorrer aos meios legais de queixa, assim, esse trabalho tem como objetivo explicitar mais uma modalidade de violência ainda pouco destacada – a sexualização precoce -, além de exibir seu cenário nas regiões Centro-Sul Fluminense e Sul Fluminense. Para essa produção foram utilizadas literaturas que trazem discussões e pesquisas relacionadas às violências sexuais de modo geral, assim como investigações acerca da erotização precoce e violência de gênero. Para complementar esse estudo, foi realizada uma pesquisa com 1.012 mulheres e meninas dessas regiões onde um questionário de 13 tópicos foi enviado digitalmente e fechado após um mês, seus questionamentos para essas meninas e mulheres foram relacionados a: local que residem, idade, orientação sexual e especificidades sobre violência de gênero, ao final do questionário essas mulheres puderam compartilhar relatos de experiências relacionados ao tema onde foram colhidos 312 relatos escritos. Constatou-se que essa problemática quando vivenciada na infância pode estar intimamente relacionada às dificuldades de iniciar e/ou estabelecer relacionamentos interpessoais futuramente afetando diretamente a saúde mental dessas mulheres.

142





DIREITOS HUMANOS EM DEBATE: AÇÕES DE PROMOÇÃO DO DIREITO DAS MULHERES POR MEIO DE UM PROJETO DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE SANTANA DO MARANHÃO/MA

AMANDA GOMES PEREIRA
GABRIELLY LUISA LIMA DA SILVA
Universidade Federal do Maranhão

Resumo

Este trabalho tem como proposta apresentar as ações iniciais de um projeto de ensino, realizado em parceria com a Secretaria da Mulher do município de Santana do Maranhão/MA, cujo objetivo é promover oficinas sobre violência de doméstica e de gênero nas escolas públicas municipais e estaduais da cidade, ampliando o escopo de conhecimento das adolescentes e jovens sobre relacionamentos abusivos e outras formas de violência. A cidade de Santana, com dificuldade de acesso a uma rede de serviços de apoio à mulher vítima de violência de gênero – como a inexistência de uma Delegacia da Mulher (DEAM) e de uma Defensoria Pública – torna vulneráveis mulheres que vivenciam essa realidade em seus cotidianos, contribuindo para a subnotificação dos casos. Assim, tendo em vista esse contexto, a Secretaria da Mulher, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão, vem realizando campanhas e ações desde agosto de 2022. Desse diálogo próximo entre a universidade, surgiu a ideia de propor um projeto de ensino nas escolas, com objetivo de combater esse tipo de violência e difundir os direitos das mulheres pela educação, além de capacitar professores para lidarem com questões de gênero e sexualidade de forma sensível e respeitosa, por meio da conscientização e educação das estudantes e dos estudantes a partir de palestras, filmes, discussões em sala de aula e atos públicos. As oficinas visam criar um ambiente educacional inclusivo, pautado pela igualdade de gênero, respeitando os direitos das mulheres, combatendo toda e qualquer forma de violência, baseada em uma educação como prática da liberdade.

143



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



EDUCAÇÃO PARA UMA CULTURA DE PAZ ODS 4 ONU: CONTRIBUIÇÕES NA BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO MÉDIO PARA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO COM A APRENDIZAGEM CRIATIVA

KATIA CRISTIAN PUENTE MUNIZ
Universidade Veiga de Almeida

Resumo

Analisa-se neste estudo as contribuições da Base Nacional Comum Curricular do Brasil para Educação infantil e Ensino médio à meta 4.7 no item sobre cultura de paz. A pesquisa questionou se há elementos para educadores construírem currículos e práticas que promovam nos estudantes habilidades, valores e atitudes pacíficas base para uma cultura de paz e não violência. Na primeira etapa analisou-se propostas práticas para aplicação docente mediante pesquisa documental na BNCC nas etapas indicadas, a partir do termo de análise cultura de paz a fim de mapear o documento e decodificar as mensagens contidas. Na segunda, a partir da ideia de aprendizagem criativa, investigou-se planos de aula disponíveis nas plataformas Nova Escola e Plataforma MEC Red. A análise de conteúdo dos dados indicou que apesar de cultura de paz não ser explícita no documento, há indicações que direcionem currículos promotores de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e formem a dimensão ética e moral. O que merece maior articulação dos valores, atitudes e habilidades sugeridos à cultura de paz, principalmente no ensino médio, fase de maturidade do estudante. Isso também implica a pouca oferta de planos de ensino nas plataformas a fim de instigar docentes em propor o desenvolvimento de estudos sobre os direitos humanos e ética. A importância do estudo se constituiu por apresentar um campo aberto para novas propostas de práticas pedagógicas sobre para fomentar a cultura de paz.

144





LITERATURA REGIONAL DEL NORTE GRANDE: ESPACIO DE REFLEXIÓN DISCURIVA SOBRE LOS DDHH

CLAUDIA ÁLVAREZ IRIARTE
OLGA GRANDÓN LAGUNAS
FRANK HONORES BARRIOS
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

Resumo

El presente proyecto se enmarca en el análisis de una muestra representativa de la literatura regionalista del Norte Grande, con especial énfasis en la temática de los Derechos Humanos (DDHH). Proyecta su impacto en la entrega de herramientas para la creación de espacios de reflexión que busquen promover el reconocimiento y la preservación de la dignidad en los personajes que cobran vida en la obra literaria. A través de un análisis crítico, se busca la identificación de los constructos sociales que subyacen en la normalización de prácticas que atentan contra los derechos ciudadanos, en relación directa con una evaluación curricular de la idoneidad de diversos enfoques educativos-literarios que promuevan el reconocimiento y la reflexión sobre la relevancia de la dignidad de los personajes, fortaleciendo el "saber convivir" del estudiantado. La propuesta responde a la metodología de análisis crítico, empleado en las humanistas, específicamente desde una perspectiva hermenéutica. El diseño del estudio abarca un análisis interpretativo desde la literatura regionalista del Norte Grande de Chile, en el contexto del rescate patrimonial. La obtención de los resultados proyecta la formulación de categorías relevantes en el ámbito de la investigación y de los posibles enfoques curriculares que podrían considerar el abordaje de las obras literarias desde el estudio crítico de problemáticas como la desigualdad social, la discriminación, la inequidad y la vulneración de derechos.

145



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PERIÓDICO CIENTÍFICO SOBRE DIREITOS HUMANOS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA (2019-2022)

ALINE CHOUCAIR VAZ
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo analisar as temáticas publicadas pelo periódico científico “Revista Scias. Direitos Humanos e Educação” nos anos de 2019 a 2022 e sua relação com a formação humana em um contexto de ataques aos direitos coletivos. Neste período de ascensão da extrema-direita política no Brasil, políticas públicas relacionadas aos Direitos Humanos foram enfraquecidas e a própria educação posta sob ataque, referendando representações de intolerância sobre essas temáticas. Neste mister, é de suma importância a investigação das pesquisas realizadas e publicadas nas áreas dos Direitos Humanos e da educação, numa contribuição de como a Academia Científica reagiu neste cenário. Neste sentido este periódico foi analisado numa perspectiva de estudo de caso.

146



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



RELAÇÕES ÉTNICO RACIAL E RELIGIOSA: ESTUDO SOBRE DIREITO À TERRA, DIFERENÇA E LIBERDADE DE CULTO

ANDRÉIA APARECIDA DE CAMPOS CORDEIRO
UFMG

Resumo

Os elementos expostos nesse resumo constituem a síntese do trabalho de conclusão de curso defendido no curso de Licenciatura em educação do Campo (LECAMPO) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2019. O estudo descreve e analisa as relações étnico raciais no Projeto de Assentamento, localizado em Minas Gerais, destacando a luta pela terra no Brasil, bem como a luta pelo direito à diferença e pela liberdade de culto. Trata-se, pois, de um estudo de caso que tem como foco a questão da afirmação de identidades religiosas de matriz africana num assentamento constituído majoritariamente por grupos cristãos, especialmente católicos. O aludido trabalho busca inicialmente reconstituir conflitos resultantes de interesses econômicos, políticos e religiosos que marcam o silenciamento histórico de diversos grupos sociais ao longo da história do Brasil. O estudo apontou que a comunidade local ignora a presença do terreiro no Projeto de Assentamento como um direito humano, inferiorizando e demonizando crenças e identidades religiosas que não hegemônicas. Assim, o diferente é tratado como inferior ou perigoso. A pesquisa de campo destaca que os candomblecistas têm consciência do silenciamento que lhe são impostos, bem como sobre o de inferiorização imposta pela sociedade às religiões de matrizes africanas. Os dados permitiram inferir que existe, na comunidade, uma não aceitação do direito à diferença e direito à liberdade de culto.

147





A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM INTERFACE COM O ALUNADO COM DEFICIÊNCIA: O QUE A PRODUÇÃO ACADEMICA BRASILEIRA TEM DISCUTIDO SOBRE A TEMÁTICA?

LEIDILAINÉ APARECIDA LOURENÇO
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Resumo

A presente comunicação vislumbra apresentar o resultado da pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, desenvolvida durante o Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). O objetivo da pesquisa bibliográfica foi realizar o levantamento da produção acadêmica brasileira que contemplasse a interface Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o alunado com deficiência. Para tanto foi realizado o mapeamento de artigos publicados nas bases de dados dos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultos (GT 18) e Grupo de Trabalho Educação Especial (GT 15); portal de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES). Foram empregados descritores combinados entre si: “inclusão na EJA”, “educação de jovens e adultos”, “deficiência”, “educação especial”. Os resultados da investigação constataram um parco quantitativo de publicações sobre o tema, entre o período de 2017 e 2022. Conclui-se que ainda existem entraves que permeiam os processos de inclusão das pessoas com deficiência na EJA, especialmente no que tange à acessibilidade física, atitudinal, comunicacional e curricular. Havendo necessidade de assegurar além do acesso ao sistema educacional, também a permanência e conclusão dos estudos por este alunado.

148



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS MENTAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI
DÉBORA BRUMATTI COUTINHO MESSIAS
RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Resumo

Este estudo, fruto de uma dissertação de mestrado em andamento, busca compreender as relações que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que se refere à inclusão de pessoas com transtorno mental nesta modalidade de ensino, bem como identificar os possíveis avanços e desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva para pessoas com demandas em saúde mental. Participará da pesquisa um estudante com transtorno mental inserido em uma turma de Educação de Jovens e Adultos e para a análise dos processos de inclusão da pessoa com transtorno mental na educação, utilizaremos a perspectiva Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vigotski, com o objetivo de apreender a singularidade dos processos de aprendizagem do estudante considerando os aspectos sociais, históricos e culturais. Vigotski (2000) afirma que somos constituídos através do outro e é a partir das interações sociais que a pessoa se forma enquanto sujeito. Sendo assim, o fazer pedagógico deve considerar o aluno com transtorno mental como um sujeito dotado de características e potencialidades particulares, que não o tornam inferior no processo de aprendizagem, compreendendo que o diagnóstico, conforme Vigotski (2022), não deve ser considerado como um fim em si mesmo, mas como a força motriz do desenvolvimento da personalidade e das forças compensatórias por ele encontradas no processo de aprendizagem.

149





A VALIDAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTORICO-CULTURAL

ELOISA DOS SANTOS ROSA
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Resumo

Este estudo tem como propósito apresentar elementos e interlocuções presentes nos processos de aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) através do planejamento, desenvolvimento e validação de jogos pedagógicos no trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No desafio diário que a escola tem em buscar o envolvimento e interesse do estudante, os jogos pedagógicos se apresentam como um importante instrumento a ser explorado e intensificado nas práticas pedagógicas com alunos que apresentam DI e TEA, considerando as especificidades de ritmos e tempos de aprendizagem que se apresentam de formas diferentes, sendo necessário assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às necessidades e singularidades de aprendizagem. Como base teórica e metodológica para a pesquisa, utilizamos a perspectiva histórico-cultural de Lev Semenovich Vigotski e em seus estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, principalmente no que tange ao uso de caminhos indiretos e recursos especiais. Corroborando com tal situação os jogos pedagógicos se apresentam como uma estratégia que contribui para o processo de aprendizagem, no qual a validação pelos estudantes se efetivará nos processos interativos em sala de aula, numa perspectiva de mediação defendida por Vigotski.

150





EDIFICANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ROSIANE SOUSA PEREIRA,
MARIA DE FÁTIMA DA SILVA CARVALHO
Secretaria Municipal de Educação de Santarém Pará

Resumo

O trabalho intitulado “EDIFICANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES, REFLEXÕES E PRÁTICAS COLABORATIVAS”, discorre sobre a experiência e os resultados obtidos a partir da implementação de um projeto escolar inclusivo, desenvolvido pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado-AEE em parceria com a equipe pedagógica e gestão escolar, realizado em uma escola pública no município de Santarém Pará. O projeto emergiu da necessidade de fortalecer a valorização e respeito da Pessoa com Deficiência, bem como o conhecimento e reconhecimento dos seus direitos legais (pouco abordado pela comunidade escolar) para que alunos, professores, gestão e família, possam atuar de forma colaborativa e participativa nas práticas inclusivas educacionais e sociais. Pretende-se relatar as ações desenvolvidas no projeto e os resultados obtidos, pautados nos documentos legais, como: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva 2008, Lei Brasileira de Inclusão 2015; e pesquisadores da escola inclusiva, entre eles, Mantoan (2003), Veiga – Neto e Lopes (2011), Lopes e Morgenstern, (2014), etc. os quais corroboram com a necessidade de fortalecer práticas inclusivas para desenvolver o valor e respeito mútuo aos alunos público-alvo da Educação Especial inseridos na escola regular. Conclui-se que a partir da reflexão sobre as temáticas abordadas nas etapas desenvolvidas no projeto (palestras com pais, professores, alunos e equipe pedagógica/administrativa, oficinas e rodas em sala de aula, etc.) muitas inquietações foram apresentadas (entre os participantes do projeto), face aos alunos inseridos, o que trouxe à tona a desordem conceptual sobre as ações de “in/exclusão” praticadas no contexto escolar e familiar, seja por atitudes excludentes ou ainda, por desconhecer os possíveis caminhos ou práticas que pudessem minimizar e/ou eliminar as barreiras sobre as manifestações das práticas inclusivas. Ao analisar os resultados obtidos, percebeu-se maior interesse dos alunos em buscar mais conhecimentos sobre inclusão, valorização e respeito ao aluno inserido, e o desenvolvimento de práticas inclusivas nas atividades escolares pelos professores e gestão escolar. Além disso, os pais (em sua maioria) passaram a ter mais contato com as professoras do AEE para sanar dúvidas e solicitar orientações quanto aos direitos educacionais e sociais de seus filhos, tornando-se mais participativos no atendimento e na busca pelos direitos legais dos mesmos. A realidade vivenciada demonstra importância em desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem realizar ações inclusivas na escola regular com apoio e comprometimento dos envolvidos (professores e gestão escolar) como possibilidade de fortalecimento da inclusão de fato e direito e a “Construção da Escola Inclusiva”

151



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEITOS, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

REGINALDO PEIXOTO
CAROLINA BATISTA MAIA
WILLIANS PIZOLATO

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

Resumo

O atendimento Educacional Especializado – AEE, no Brasil, tem sido apresentado no campo das políticas educacionais como uma necessidade, visto que a escola, principalmente da rede pública, atende a uma grande diversidade de sujeitos, crianças advindas de todas as classes, e arranjos familiares. Muitas dessas crianças, trazem consigo o estigma do fracasso, seja por ordens orgânicas e/ou sociais, por isso, precisam de uma atenção, que também é especial, por parte desta instituição. A educação especial trata-se de uma modalidade de ensino garantida em diversas legislações, por isso, pela sua complexidade, exige processos formativos que vão além dos cursos de licenciaturas. A qualificação profissional, portanto, além de ser garantida por meio da licenciatura em Educação especial, se dá em programas e cursos de formação continuada, sejam eles de curta duração, ou mais extensos, como no caso da pós-graduação "latu-sensu". Dessa forma, o objetivo desse trabalho é acirrar uma discussão sobre conceitos, políticas e formação de professores para a educação especial e inclusiva, ressaltando a sua importância e necessidade, por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Para isso, nos embasaremos em autores como Tardif (2009); Formisinho (2009); Mantoan (2015) e em documentos como Brasil (1996).

152



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO: CAMINHOS PARA A EQUIDADE E O DESENVOLVIMENTO

MAYARA BARROS SOARES
ISAEL DE JESUS SENA
Universidade Católica de Salvador (UCSAL)

Resumo

A educação é a chave-mestra que abre as portas da cidadania e do pleno exercício dos direitos humanos. Esta, juntamente com a saúde e o bem-estar, em conjunto com a cultura, configura pilares fundamentais para o progresso individual e coletivo. Diante do contexto de uma sociedade globalizada e suas consequências econômica, social, política e cultural, emergem desafios substanciais que demandam enfrentamento, a fim de assegurar que todos os indivíduos tenham acesso equitativo a oportunidades. No contexto da educação especial e inclusiva, o desafio é ainda mais premente. A garantia do acesso à educação para crianças e jovens com necessidades especiais se configura como um imperativo moral e legal. Neste sentido, a cultura e a educação desempenha papel preponderante, visto que as abordagens pedagógicas devem ser adaptadas para atender às necessidades individuais dos estudantes, considerando os elementos culturais e locais. Contudo, visando sob a experiência enquanto Acompanhante Terapêutica de crianças autistas (TEA), baseada na Análise do Comportamento Aplicado (ABA), desempenha papel em dois ambientes distintos: escola e domiciliar. Tem-se que a tendência ideal atende a direção a promoção da educação inclusiva e especial, ou seja, oferecer suporte adicional e recursos para garantir que os alunos com deficiências tenham igualdade de acesso e oportunidade de sucesso em ambientes regulares de aprendizado. No entanto, o cenário hodierno revela barreiras e entraves que desmontam e impedem uma educação universalizada e inclusiva, isso inclui a falta de compreensão e estigmatização, limitações físicas nos ambientes de ensino, acesso limitado a recursos e apoio, resistências dos sistemas de educação e saúde, carência de treinamento e preparo além da falta de políticas de inclusão claras por meio do legislativo e judiciário que contribuem para os desafios definitivos e sistêmicos. Ademais, entre o papel significativo da inclusão para uma educação universalizada temos os acompanhantes terapêuticos, em especial os que se baseiam na análise do comportamento aplicado (ABA) que são fundamentalmente a ponte que auxilia e viabiliza o indivíduo atípico a inserir-se e ser inserido a sociedade em si. A análise do comportamento pode ser aplicada em diversos contextos humanos, como a educação, a saúde, o trabalho, a família e a sociedade. Esta possui suas contribuições para o planejamento de ensinamentos eficazes e assertivos, promoção de hábitos saudáveis, gestão de pessoas, administração de empresas, prevenção/ intervenção de problemas pessoais e públicos, melhoria no bem-estar e na qualidade de vida das pessoas, bem como nas intervenções terapêuticas. Isso se tornou ainda mais evidente na minha experiência prática. Há 7 meses estou estagiando em uma clínica, a “Clinipsic KIDS”, onde oferece diversos serviços multidisciplinares e terapêuticos para crianças neurodivergentes.

153



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ESTUDOS CULTURAIS DA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS, ATRAVESSAMENTOS E DIREITOS LINGUÍSTICOS

ANA PAULA BOFF
LEONÉSIA LEANDRO
ANELISE MARIA REGIANI
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Resumo

A defesa de uma sociedade inclusiva, pressupõe o desenvolvimento de uma ciência cidadã, pautada na democratização do acesso aos conhecimentos científicos, estendendo-o a todas as pessoas. Com base em uma pesquisa bibliográfica, objetiva-se compreender os fundamentos dos Estudos Culturais da Ciência aliados à Educação de Surdos, visando desenvolver contextos educacionais acessíveis às pessoas surdas. Esse é um dos públicos que foi historicamente excluído da escola e do acesso ao conhecimento científico. O conjunto de políticas públicas e legislações têm defendido a eliminação de barreiras nos diversos segmentos sociais, sendo a acessibilidade linguística uma reivindicação da comunidade surda para garantia de direitos linguísticos. Esta pesquisa também analisa se esse conceito está vinculado às outras dimensões de acessibilidade e reflete os interesses e as reivindicações das comunidades surdas brasileiras. Os dados preliminares apontam que as pessoas surdas são diversas dentre suas características e necessidades educacionais, existindo estudantes que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais, surdos oralizados, usuários de aparelho auditivo ou ainda aqueles com implante coclear. Diante dessa diversidade, recursos e estratégias didáticas com enfoque na educação bilíngue precisam ser planejados visando o acesso e a apropriação dos conhecimentos científicos. Tais recursos estão vinculados à defesa da acessibilidade linguística nos diversos espaços pedagógicos.

154





METODOLOGIAS DE LETRAMENTO BILÍNGUE PARA SURDOS

FLAVIANE MELO DE ANCHIETA
MARCUS VINICIUS GOMES DE OLIVEIRA
UVA - UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

Resumo

A educação para surdos requer o uso de uma metodologia de trabalho baseada na perspectiva bilíngue, através da elaboração de material didático autêntico, criado em consonância com as necessidades dos aprendizes surdos inseridos em classe. Os estudos relacionados à educação de surdos e sua inclusão em contextos escolares bilíngues visam o uso de estratégias, métodos e recursos de ensino adequados ao aprendiz (LACERDA, 2000, 2006; LODI, 2005, 2006, 2013; FERNANDEZ, 2006; PEREIRA, 2011, 2014; CRUZ e MORAES, 2017), os documentos legais que permeiam a educação de surdos e a educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Lei e o Decreto de Libras (BRASIL, 2002; 2005), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Trata-se de uma pesquisa participante (GIL, 2002), realizada em um contexto escolar de atuação da pesquisadora, cujo produto consiste na adoção de uma metodologia bilingue Libras/Língua Portuguesa escrita, em que são criados recursos de ensino e material didático diferenciado para o aprendiz surdo.

155





O ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO DE CRIANÇAS COM TEA NA ESCOLA: TRILHANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE

BEATRIZ MARTINEZ DO NASCIMENTO SANTOS
ISAEL SENA
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar os desafios no que se refere à "Educação Especial" e a "Educação Inclusiva" como abordagens fundamentais na educação. A reflexão proposta se baseia a partir da experiência enquanto Acompanhante Terapêutica (AT) de duas crianças com o transtorno do espectro autista (TEA). Sobre a "Educação Especial" visa atender alunos com necessidades especiais, oferecendo programas personalizados, muitas vezes em ambientes separados. Enquanto a "Educação Inclusiva" busca a integração de todos os alunos em ambientes regulares, promovendo a diversidade e aceitação. No entanto, desafios surgem, como a falta de recursos financeiros para programas personalizados e a necessidade de treinamento adequado para professores são obstáculos iniciais, o estigma em relação à deficiência persiste, resultando em preconceito, e as barreiras físicas nas escolas dificultam a acessibilidade, medir o progresso de alunos com necessidades especiais e gerenciar turmas superlotadas, a resistência à mudança por parte de pais, professores e alunos, juntamente com a falta de políticas inclusivas claras e legislação de apoio, são obstáculos sistêmicos. Superar esses desafios requer compromisso com igualdade de acesso, treinamento, alocação adequada de recursos e conscientização. A colaboração de todos os envolvidos é essencial para uma Educação Especial e Inclusiva eficaz e para garantir uma educação de qualidade para todos.

156





O ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO NA ESCOLA: ENTRE DESAFIOS E OBSTÁCULOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CARLA LOPES GOMES
ISABEL SENA
Universidade Católica do Salvador

Resumo

O objetivo desta comunicação é refletir sobre o trabalho como acompanhante terapêutico (AT) de uma criança autista nível 3 de suporte, aos 07 anos, em uma escola privada, e discutir sobre os desafios vivenciados e os obstáculos encontrados no que se refere à educação inclusiva. Na atualidade, tornou-se comum falar sobre movimentos de inclusão, acessibilidade e educação especial, tendo em vista a luta pelo reconhecimento das diferenças e pela inserção dos indivíduos que sofrem o preconceito e a discriminação. A temática vai ao encontro do grande pilar do desenvolvimento: o âmbito escolar, em defesa de uma educação capaz de acolher e incluir a todos. No entanto, sabe-se que a realidade brasileira carrega inúmeros desafios no que se refere aos pré-requisitos básicos como: formação e qualificação dos profissionais, infraestrutura, adaptação curricular e, principalmente, a sensibilidade. O acompanhamento terapêutico nos possibilita voltar à atenção para o tipo de manejo realizado tanto pelos professores, quanto pelos demais atores da escola, ficando evidente o pouco conhecimento relacionado às necessidades especiais. Atuar na área educacional nos possibilita observar e reivindicar que os aspectos mencionados se tornem prioridades para que seja possível vivenciar um processo de escolarização acolhedor e inclusivo, permitindo que cada estudante participe ativamente da aprendizagem e cultive habilidades que favoreçam o seu pleno desenvolvimento.

157





PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES
Faculdade Campos Eliseos (FCE)

Resumo

A inclusão escolar é um desafio constante para educadores e gestores da área da educação. A aprendizagem significativa é um princípio fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois visa criar conexões significativas entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio do aluno. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser adaptada e diversificada, levando em consideração as múltiplas formas de aprender e as necessidades individuais dos estudantes, visando promover uma educação inclusiva e de qualidade? O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da prática pedagógica para a promoção da aprendizagem significativa na educação inclusiva. A inclusão escolar busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, em um ambiente educacional diversificado e igualitário. Nesse contexto, a prática pedagógica adequada torna-se essencial para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, considerando suas necessidades específicas. Esperamos que o presente trabalho ao estimular a reflexão, a crítica e o desenvolvimento dessa pesquisa possa de forma indireta ou até direta contribuir no campo pedagógico, científico e tecnológico para conhecimento dos alunos de Sociologia, Pedagogia e da Sociedade em geral. Salientamos, ainda, que o tema escolhido tem extrema importância, uma vez que se trata de uma questão de relevância social e equânime a todos. Temos como objetivo específico analisar as questões recorrentes ao tema da inclusão, no âmbito das desigualdades em todo seu alcance. Como afirma Pinto (2008), o modelo de escola predominante na contemporaneidade tem sua gênese identitária nas escolas que constituíram, a partir do século XIX, os sistemas públicos de ensino na Europa. A implantação das redes de ensino público é uma decorrência histórica; o ideário moderno de construção de uma outra ordem social implicava na formação de um novo homem – a transformação dos súditos em cidadãos. Assim, a escolarização passa a ter um papel fundamental para a construção de uma sociedade. De acordo com Carvalho o princípio geral é o da igualdade de direitos a oportunidades, isto é, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e, nela, exercer sua cidadania, aprendendo e participando. Na medida em que, atendendo a todos e a cada um, buscamos aprimorar as respostas educativas. A igualdade de oportunidades é uma outra expressão que merece nossas reflexões, particularmente porque consta de mandamentos legais e dos documentos nacionais e internacionais que nos apontam diretrizes para a educação inclusiva.

158



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



RECURSOS SENSORIAIS TÁTEIS: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

GÉSSIKA MENDES VIEIRA
ANA SARA TOMÉ
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

RESUMO: As aprendizagens nas séries iniciais são fundamentais para o desenvolvimento das crianças com necessidades específicas. A inserção das crianças em experiências educacionais lúdicas é essencial para despertar seu interesse, curiosidade e estímulos sensoriais. Especificamente para a educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sancionada no ano de 2008, garante o direito ao acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Assim, busca-se abordagens pedagógicas e ferramentas que promovam o aprendizado, a partir do desenvolvimento de recursos pedagógicos em Libras e Braille. Esses recursos fortalecem o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser potente auxiliar para o trabalho psicopedagógico. “A psicopedagogia [...] ocupando um lugar que é seu, se fixar no estudo, na análise e na solução do problema daquele sujeito que apresenta dificuldades no seu processo de aprendizagem”. (GRIZ, 2004, p. 57-58). O conceito de Tecnologia Assistiva (TA) proposto com base no Comitê de Ajudas Técnicas, visa facilitar o desenvolvimento de atividades diárias das pessoas com deficiência, desenvolvendo recursos pedagógicos para o processo de alfabetização e letramento assim como o progresso afetivo, cognitivo e sensorial das crianças. Logo, o desenvolvimento destes modelos como recursos pedagógicos sensoriais e tecnológicos em Libras e Braille nas séries iniciais promovem a inclusão, o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades e dos estudantes, contribuindo com uma formação integral.

159





TRABALHO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO DE AUTISTA “TEA” NA ESCOLA REGULAR

ELIEZER DE OLIVEIRA MARTINHO
JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS
HUGO ATHANÁSIO FOTOPOULOS
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Resumo

Esta pesquisa aborda o tema sobre a importância do trabalho colaborativo entre a Universidade, Instituição Especializada e Educação Básica no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista “TEA” na escola regular. Tem como problema de pesquisa: quais as contribuições do trabalho colaborativo nas necessidades formativas de professores que atuam na classe comum em relação ao processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Define a pesquisa de levantamento tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista com participação 19 docentes que atuam na classe comum de educação infantil e ensino fundamental de uma instituição escolar e 03 profissionais de uma Instituição Especializada no atendimento às pessoas com Autismo. A partir da análise de conteúdo, este estudo evidencia cinco dimensões sobre a importância do trabalho colaborativo: a) conhecimento da definição de Educação Especial e educação inclusiva; b) entendimento no planejamento e práticas pedagógicas na inclusão do estudante com TEA; c) identificação de estratégias de ensino para a classe comum e atendimento educacional especializado; d) elaboração de recursos didáticos adequados para o trabalho pedagógico; e) promoção de ações colaborativas para a inclusão do aluno com TEA.

160





A ANÁLISE DAS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL NO BRASIL

ANDRÉ ANGELO RODRIGUES
RAFAEL ANGELO RODRIGUES
Universidade Regional do Cariri (URCA)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

Trata-se de um artigo científico que tem como objetivo geral a análise das dimensões do Desenvolvimento Sustentável e suas implicações nas atividades teóricas e práticas no curso de Engenharia Civil no Brasil. Na primeira parte, busca-se apresentar a evolução dos conceitos de crescimento econômico e desenvolvimento, os quais foram enriquecidos com aspectos ambientalistas, humanistas e democráticos para abordar o âmbito da sustentabilidade. A segunda parte busca fazer um resgate histórico de atos políticos e normas que institucionalizaram e regularizam o estudo de Engenharia Civil no Brasil. Na última parte, discorre-se sobre como a sustentabilidade auxilia o estudo de Engenharia Civil no Brasil através da consideração de características socioeconômicas, culturais, territoriais e políticas de cada região. Para tanto, é usado o método dedutivo numa pesquisa do tipo exploratória em razão de ter como sua finalidade o desenvolvimento e esclarecimento de conceitos e ideias. O estudo justifica-se diante da necessidade de enquadrar a teoria da sustentabilidade numa ciência aplicável como a Engenharia Civil, pois a ideia de progresso científico não pode ser tida como apenas sinônimo de crescimento econômico. Ao final, conclui-se que as dimensões da sustentabilidade possibilitam uma conscientização ambiental cidadã, contribuindo assim com o desenvolvimento sustentável.

161





A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PERSPECTIVAS BIOCÊNTRICAS

MARIA SANDRA MONTENEGRO SILVA LEÃO
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Os problemas com o meio ambiente tem sido motivo de debates e propostas para adiar o fim do mundo. Os seminários e congressos internacionais finalizam com documentos e cartas contendo princípios para tentar reverter a grande crise, autores de diversos matizes ideológicos trazem suas análises, e neste cenário de turbulência com o tratamento que o planeta Terra tem recebido, surge a educação como um dos caminhos importantes para desenvolver uma mentalidade ecológica em seus estudantes. Ao mesmo tempo, tem crescido a quantidade de filósofos, pedagogos e escritores refletindo sobre o período que está sendo vivenciado agora, denominado de 'antropoceno' ou 'capitaloceno'. A educação pautada pela visão apenas antropológica não responde mais aos desafios do momento para enfrentar a crise ambiental. De maneira que se faz urgente desenvolvermos outras práticas educativas, conectadas a percepções biocêntricas. Neste sentido, trazemos no corpo do texto as análises de Ailton Krenak, Bruno Latour e Eduardo Viveiros de Castro para ajudar-nos com a resposta que guia as questões do artigo em tela: Por que é necessário construir pedagogias biocêntricas na educação ambiental? O que vem a ser o biocentrismo? Quais as relações possíveis entre educação ambiental e as percepções latino-americanas sobre Gaia e Pacha Mama? Este é um trabalho de pesquisa qualitativa e bibliográfico. As análises e interpretações estão apoiadas na metodologia do Pensamento da Diferença, de Linda Hutcheon (2012).

162



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DE CATADORES A AGENTES AMBIENTAIS: EDUCAÇÃO E RECICLAGEM DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS

MARILIA VERISSIMO VERONESE
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo

A apresentação é oriunda de uma pesquisa de cunho etnográfico, teoricamente apoiada na sociologia das ausências e emergências e na perspectiva das epistemologias do Sul. O estudo foi realizado em cidades vizinhas à Porto Alegre-RS, Brasil, junto a três cooperativas de reciclagem. O objeto são os saberes - e as práticas sociais a partir deles - produzidos em contextos de vida coletiva entre trabalhadores pobres que têm no associativismo para catação e tratamento de material reciclável urbano uma alternativa para melhorar suas condições de vida e (re)produzir suas identidades. O saber resultante das aprendizagens cotidianas dos sujeitos não é tido como algo da ordem do cognitivo exclusivamente, mas envolve visões de mundo representações que abrangem as expressões identitárias e socioculturais desses sujeitos. Partimos da hipótese que as desigualdades materiais e cognitivo-expressivas que permeiam a produção, circulação e difusão dos saberes os tornam “invisíveis” ou desqualificados socialmente. Os resultados apontam que apresentam capacidade de produzir processos de mudança das suas condições de vida, através de importantes aprendizagens, ao inserirem-se num contexto de participação política e acesso a políticas de fomento ao setor da reciclagem. Desejam aprender e compartilhar conhecimento e conscientizam-se que representam a base da cadeia produtiva de reciclagem no Brasil, desenvolvendo uma identidade ressignificada na figura de agentes ou educadores ambientais.

163



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



EXPLORANDO A PERCEÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA PRODUÇÃO DE IMAGENS: UMA ABORDAGEM DE PESQUISA-AÇÃO E ESTUDO DE CASO NO BAIRRO DE UMA ESCOLA INFANTIL EM MACAÉ

DIULLIA GRAZIELA DE SOUZA SOARES
AMÉRICO DE ARAÚJO PASTOR JUNIOR
Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

O presente estudo está sendo desenvolvido como parte de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo prático mobilizar a comunidade do bairro da escola infantil em Macaé, RJ, para os cuidados com o meio ambiente, especificamente, o manguezal, ecossistema local. Para isso, a pesquisa se baseia em ideias de autores como Flusser (1985), Freire (2020), Mendonça (2007), Melazo (2005) e Tiriba (2021). A metodologia é de natureza qualitativa e inspirada na abordagem da Pesquisa-Ação e Estudo de Caso. A pesquisa envolverá etapas de observação participante, análise de documentos da escola, levantamento de fotografias de moradores e entrevistas semiestruturadas com os mesmos. Os resultados esperados têm o intuito de revelar como as imagens produzidas pelos participantes podem contribuir para a percepção ambiental. Para isso, será adotado um ciclo de ação-reflexão-ação, incentivando a participação ativa dos envolvidos na criação de imagens, através de desenhos e fotografias, capturando a beleza natural do bairro. As imagens serão expostas no muro da escola e em outros locais da cidade e incentivadas a serem postadas em redes sociais com o uso da hashtag #NaturezaEmFocoMalvinas, com a intenção de destacar as riquezas naturais do bairro, podendo inspirar os demais moradores de Macaé a preservar os ecossistemas locais. Também será desenvolvida e compartilhada uma sequência didática para promover práticas educativas ambientais em outros contextos educacionais em diferentes localidades.

164



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O IMPACTO DA PANDEMIA NO CENÁRIO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VOZES DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA NA UFRGS

JULIAN SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA
JOÃO PEDRO KLERING
JULIA MELO DA SILVA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo

É inegável o impacto da pandemia frente aos processos educacionais, especialmente no que se refere às adaptações realizadas nas diferentes Instituições de Ensino Superior quanto à implementação de estratégias de execução do então ensino-remoto emergencial. Para além, o retorno à "presencialidade" das atividades didático-pedagógicas foi tensionado a partir da perspectiva da "virtualidade", esses movimentos recursivos relacionam-se especialmente pela dificuldade de professores e estudantes em um sentido de urgência e adaptação ao contexto pandêmico, estabelecendo um elo entre a rotina de isolamento e a continuidade do ensino. Este estudo tem por objetivo identificar os desafios presentes na consecução do ensino-remoto emergencial de/com qualidade social na perspectiva de estudantes de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como metodologia de trabalho, utilizamos a abordagem qualitativa no cenário da pesquisa exploratória, alinhada a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, tendo como elemento na produção de dados o instrumental de entrevistas semiestruturadas, o processo de análise se deu pela Análise Textual Discursiva. Os dados produzidos acabam por evidenciar elementos intervenientes na dimensão da qualidade social da educação como educação como direito de cidadania; participação na gestão; valorização dos trabalhadores em educação; e recursos adequados.

165





O USO DO CADÁVER PARA FINS DE ESTUDOS ANATÔMICOS

ANDRÉ ANGELO RODRIGUES
ANA CLARA ANGELO RODRIGUES DE ALCANTARA
Universidade Regional do Cariri (URCA)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

O texto busca compreender os aspectos legais do uso do cadáver nos estudos anatômicos no Brasil. Objetiva-se compreender o uso de cadáveres para fins de estudos anatômicos através da proteção jurídica ofertada pelo legislador brasileiro. De início, o estudo apresenta uma análise histórica da ciência da anatomia humana. Em seguida, compreende-se como a legislação brasileira encara o uso dos cadáveres não reclamados para estudos anatômicos, buscando a resposta tanto na norma federal como na norma do estado brasileiro da Paraíba. Ao final, analisa-se os aspectos legais da disposição voluntária de cadáveres humanos para estudos anatômicos. Para tanto, é realizado um estudo de natureza bibliográfica e utiliza-se de um método dedutivo e abordagem qualitativa. Conclui-se que o direito possibilita que a ciência da anatomia se desenvolva ao mesmo tempo que assegura uma proteção para o corpo humano morto, seja através da criação de critérios legais para a obtenção de cadáveres por parte das instituições de ensino, seja através da proteção ofertada pela legislação penal e civil. Além disso, o direito busca proteger a última vontade do de cujus por entender que a existência do ser humano e a sua dignidade não se resume ao período de vida, mas também à sua morte.

166





OS TRABALHOS DE CAMPO NA FORMAÇÃO SUPERIOR EM GEOGRAFIA

ANA BEATRIZ CASTRO DE JESUS
THIAGO OLIVEIRA NETO
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Resumo

O objetivo deste trabalho é abordar sobre a importância das práticas de campo no curso de graduação em geografia no âmbito da disciplina de Geografia Humana da Amazônia, ressaltando que as práticas de campo são fundamentais para propiciar uma formação crítica e cidadã, articulação entre teorias e realidade vivida. Nesse sentido, discutir a importância da atividade prática na formação dos geógrafos(as) (licenciatura e bacharelado) é salutar no sentido de oportunizar as análises “in loco” das dinâmicas sócio-territoriais. Essas atividades proporcionam uma experiência de construção de pensamento e reflexão analítica que é fundamental para os debates da ciência geográfica, uma vez que os estudantes poderão unir a teoria à prática. Para abordar o tema central deste trabalho, realizou-se: levantamento bibliográfico referente a importância do trabalho de campo na formação dos geógrafos; realização das atividades de prática de campo com os estudantes do sexto período do curso de graduação em geografia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Nesse contexto, destacamos que as práticas de campo foram realizadas no âmbito da disciplina de Geografia Humana da Amazônia (GHA) em conjunto com a disciplina Geografia Física da Amazônia (GFA), chamando atenção que na disciplina GHA o objetivo central consiste na construção intelectual e interdisciplinar com os estudantes para realizar análises geográficas capazes de possibilitar uma compreensão das multiespecialidades pretéritas, dos amplos significados que os lugares possuem e das relações sociais de produção determinantes na produção do espaço amazônico, nesse sentido, a prática de campo permite identificar, visualizar, analisar e compreender as multiespecialidades, assim como, as transformações em marcha que estão ocorrendo na Amazônia brasileira, tomando como recorte espacial específico os municípios de Rio Preto da Eva, Itacoatiara, Silves e Itapiranga. Além disso, a prática de campo possibilita a aproximação de diferentes realidades e contextos sociais, o que é essencial para a capacitação dos geógrafos que buscam se qualificar para o mercado de trabalho mais técnico. É neste momento que o geógrafo fará uso de aplicativos e ferramentas de georreferenciamento, bem como a coleta de dados e amostras de solo e de água, colaborando assim para o desenvolvimento de habilidades técnicas que são fundamentais no exercício da sua profissão. Nesse sentido, as práticas de campo desempenham um papel fundamental na formação dos geógrafos que, por sua vez, se qualificam como pesquisadores e/ou profissionais mais críticos e articulados com a realidade em que estão inseridos, capazes e preparados para realizar análises e propor soluções em seus trabalhos de pesquisa ou consultoria.

167



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO – CONTEXTUALIZANDO A PERSISTÊNCIA DO RACISMO ESTRUTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES

LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES
HENRIQUE CUNHA JUNIOR
Faculdade Campos Elíseos (FCE)

Resumo

O ensino superior jurídico é marcado por um contexto histórico em que a discriminação e o racismo estrutural têm perpetuado desigualdades e injustiças contra as populações afrodescendentes e indígenas. A falta de representatividade e reconhecimento da contribuição desses grupos para a construção da sociedade brasileira tem perpetuado estereótipos e preconceitos que precisam ser superados. A educação antirracista busca enfrentar essas questões, reconhecendo as injustiças históricas e promovendo uma cultura de respeito, valorização e igualdade. No ensino superior jurídico, é fundamental incorporar perspectivas afroreferenciadas para desconstruir o eurocentrismo presente em muitos currículos e metodologias. Falar de racismo no século XXI, diante da crença do mito da democracia racial é um grande desafio, assim como discutir uma educação antirracista que defenda uma descolonização do ser e do saber no campo do direito. No presente artigo discutimos a importância da implementação de práticas educacionais antirracistas no ensino superior jurídico, com enfoque nas perspectivas afroreferenciadas. O artigo explora como a educação antirracista pode contribuir para a formação de profissionais de direito mais sensíveis às questões raciais e socialmente justos, promovendo uma sociedade, mais equitativa. Primeiramente traçamos um panorama histórico a partir da lei 10.639/ 2003, uma vez que, essa lei é um marco legal e jurídico da educação antirracista. Em seguida trataremos algumas diretrizes de abordagens metodológicas e curriculares que considerem as perspectivas afroreferenciadas de maneira mais completa e eficaz nos cursos de direito. Entendemos que a relevância do tema abordado da educação antirracista no ensino superior jurídico é de suma importância porque é latente a persistência do racismo estrutural e suas implicações no sistema de justiça, por isso urge a necessidade de abordagens metodológicas e curriculares que considerem as perspectivas afroreferenciadas, de maneira mais completa e eficaz. Entendemos que a promoção de uma educação antirracista é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, no contexto do ensino superior jurídico, é fundamental repensar as perspectivas metodológicas e curriculares utilizadas, a fim de garantir a verdadeira inclusão, assim como também a integração dos negros no campo jurídico e por conseguinte a valorização das referências afrocentradas. Nosso objetivo nesse artigo será discutir a importância da educação antirracista no ensino jurídico superior e explorarmos algumas abordagens metodológicas e curriculares que podem contribuir para uma formação mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-racial.

168



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



¿CONTRIBUYE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ADOLESCENTES? COMPARACIÓN DE LOS PASOS/DÍAS ENTRE LOS DÍAS CON EDUCACIÓN FÍSICA, SIN EDUCACIÓN FÍSICA Y FIN DE SEMANA

JUAN MANUEL MATA MOLINA
LAURA TAPIADOR ALCALÁ
Universidad de Jaén (UJA)

Resumo

Las escuelas han sido consideradas como entornos fundamentales para el aumento de la cantidad de AF diaria y semanal de adolescentes. Sin embargo, actualmente no se ofrecen suficientes horas de educación física en los centros escolares. Debiendo ofrecerse a los jóvenes la oportunidad de ser físicamente activos y reducir el tiempo sedentario, especialmente durante las clases de educación física. A pesar de todo ello, se han registrado bajos niveles de AF durante estas clases. Consecuentemente, el objetivo principal del estudio fue examinar los niveles de AF medidos objetivamente de los adolescentes durante los días con EF, sin EF y fin de semana. Para ello se hizo uso de las Xiaomi Mi Band 4 y 5 con una muestra formada por 93 adolescentes de $15,37 \pm 1,83$ años. Se puede concluir que los días de EF contribuyen al aumento de los niveles de AF y la consecución de recomendaciones de pasos diarios.

169





A EVOLUÇÃO DOS PROBLEMAS DE SAÚDE DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO. ESTUDO COMPARADO ENTRE OS ANOS DE 2015 A 2018. IFES CAMPUS LINHARES

JOSEMAR FRANCISCO PEGORETTE

Instituto Federal de Educação do ES e Universidade Federal de São Carlos

Resumo

O objetivo deste estudo consistiu em analisar o aumento dos casos de alunos com problemas de saúde sendo possíveis indicadores de dificuldades de aprendizagem, a partir do histórico de atendimento dos jovens entre 14 e 18, regularmente matriculados no Instituto Federal de Educação-Campus-Linhares, nas turmas de primeiro ano dos cursos de Administração e Automação Industrial integrados ao ensino médio comparando os alunos ingressantes entre 2015 a 2018. Foram utilizadas como referências as informações contidas nas fichas de atendimento do setor pedagógico do Campus, nos turnos matutino e vespertino, servindo de base para a tabulação e a interpretação dos dados. Os resultados obtidos apontam para um crescimento dos casos de instabilidade na saúde dos alunos, com diferentes manifestações e níveis de comprometimento tanto socioemocional como de aprendizagem.

170



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y CONDUCTA SEDENTARIA EN ADOLESCENTES: PASOS/DÍA Y USO DEL TELÉFONO MÓVIL

LAURA TAPIADOR ALCALÁ
JUAN MANUEL MATA MOLINA
Universidad de Jaén (UJA)

Resumo

Recientes hallazgos sugieren aumentar el tiempo dedicado a la AF ligera, como andar, para proteger en los adolescentes de los efectos nocivos de la CS, sin embargo, existe un gran desconocimiento de los factores que explican el número de pasos diarios realizados por los adolescentes. Asimismo, en la actualidad se concibe un uso excesivo del teléfono móvil por parte de los jóvenes. Consecuentemente, el objetivo principal del estudio fue examinar los niveles de AF y CS medidos objetivamente. Para ello se hizo uso de las Xiaomi Mi Band 4 y 5, la aplicación StayFree, con una muestra formada por 93 adolescentes de $15,37 \pm 1,83$ años. Se puede concluir que es necesario aumentar la AF ligera y la AFMV, así como disminuir actitudes de CS relacionadas con las pantallas.

171





PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA, POR QUE NÃO ADERIR?

EDSON MANOEL DOS SANTOS
ROSEMARY ROGGERO
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Resumo

O Programa Saúde na Escola (PSE) criado em 2007 é a principal política pública de saúde escolar brasileira, que surge como uma estratégia para integração e articulação permanente entre as políticas e ações dos serviços públicos de educação e de saúde. O PSE preconiza a realização de ações de prevenção e promoção à saúde realizadas pelas equipes de saúde nas escolas do seu território. A cada ciclo de dois anos, as cidades brasileiras têm autonomia para aderir ou não ao PSE. Desde 2013, todos os municípios estão aptos a adesão, chegando a 98,8% (5.506 cidades) aderidas no Ciclo 2023/2024. Cada município aderido recebe um incentivo financeiro do Governo Federal para a realização das ações. Neste sentido, buscou-se identificar quais cidades e por que, não realizaram adesão ao PSE no Ciclo 2023/2024. Com base na Lei de Acesso a Informação, foi possível identificar quais cidades não aderiram e realizar questionamentos a gestão municipal sobre os motivos para a não adesão. Assim, foram identificadas 64 cidades que não aderiram ao PSE, destas, 12 nunca aderiram, três aderiram somente em 2013 e três aderiram de 2013 a 2021/2022, mas não o fizeram em 2023/2024. Ainda, um grupo com 27 cidades que não aderiram no período de 2013 a 2021/2022, o fizeram no Ciclo 2023/2024. Conclui-se, que os municípios que não aderiram, não o fizeram por falta de recursos humanos para a realização das ações, considerar o repasse financeiro insuficiente, bem como decisões locais para a não adesão.

172





REFLEXÕES SOBRE PROMOÇÃO À SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

JULIANA PETERLE RONCHI
SUZANA GRIMALDI MACHADO
FERNANDA CRISTINA MERISIO FERNANDES SOARES
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Resumo

As questões de saúde mental repercutem nos processos de aprendizagem dos discentes, bem como nos processos de trabalho dos profissionais da educação. Assim, faz-se importante construir estratégias de atuação que favoreçam a promoção à saúde mental na escola, instrumentalizando seus atores para a construção de processos de trabalho e de estudos potencializadores. O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre atividades e espaços de diálogos sobre questões de saúde mental na escola que contribuem para a construção desses processos de trabalho e estudo e, conseqüentemente, para o bem-estar dos sujeitos no ambiente educacional. Para tanto, desenvolveram-se atividades coletivas com discentes e com profissionais da educação. Para os discentes, as propostas envolveram temas do cotidiano escolar por meio de rodas de conversa e atividades expressivas. Para os profissionais da educação, foram realizadas oficinas pedagógicas sobre processos de cuidado e promoção à saúde no ambiente escolar, e rodas de conversa sobre temas indicados por eles. A partir destas atividades, pode-se observar a criação e o fortalecimento de uma atuação promotora de saúde mental, refletindo sobre ações do cotidiano que podem contribuir para tal, possibilitando a (re)significação das experiências vivenciadas no ambiente escolar e entendendo que o bem-estar na escola é uma construção constante que perpassa a todos os atores escolares e que contribui para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

173





TELESSAÚDE: A COLABORAÇÃO EM REDES VIRTUAIS MATERIALIZA A EVOLUÇÃO INTELECTUAL CONTEMPORÂNEA

IONE RODRIGUES CORREIA WOYNAROSKI
Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Resumo

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a essência da colaboração e assim contribuir com as discussões sobre as dificuldades ainda existentes em colocá-la em prática em situações de catástrofes globais. Por meio da pesquisa Descritiva Analítica e da Análise de Conteúdo encontramos a essência da colaboração na capacidade humana de refletir, dialogar e agir em grupo. O sujeito colaborativo é fruto da sua evolução intelectual, ao desenvolver imaginação, criatividade e comunicação, adquire condições intelectuais para estabelecer diálogo, confiança e objetivos comuns. Nessas relações horizontais criam condições emocionais para alterar sua realidade e o futuro da humanidade. O agrupamento de vários sujeitos colaborativos formam Comunidades Criativas e estas ao terem acesso a condições materiais adequadas, formam Redes Colaborativas. As Redes Colaborativas Virtuais materializam a evolução intelectual contemporânea e perpetuam os ideais democráticos adquiridos durante a hominização da espécie. Já os Estados Guerreiros, as Ditaduras e os Golpes Parlamentares mantêm viva uma memória genética animal, despertada pela violência e desigualdades, resultando na dificuldade de colaboração entre os povos e sujeitando a humanidade aos retrocessos. Concluindo-se que o desfecho da pandemia de covid-19, denota além da desigualdade de ideias, a não formação de um ambiente democrático para estabelecer solidariedade, objetivos comuns e igual partilha material entre os países do mundo.

174



**TEXTOS
COMPLETOS**



CONSTRUÇÃO DE UMA HEURÍSTICA A AUXILIAR A INVESTIGAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATRAVÉS 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 (RE), 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 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 esse pressuposto, a pesquisa encontrou amparo metodológico nos princípios metodológicos da *Design Based Research* (DBR) e estabeleceu a realização de ciclos iterativos de aplicação e aperfeiçoamento da ação intervencionista que se materializaram na forma de cursos de extensão mediados pela RE.

Os cursos foram realizados no *Campus* Catu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e conduzidos por um DPS construído colaborativamente com os sujeitos educativos da EJA.

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.





Assim, o recorte trazido neste trabalho objetiva apresentar a primeira versão de uma heurística elaborada com o intuito de auxiliar a análise dos dados produzidos, possibilitando estimar um índice de potencial emancipatório para o DPS elaborado e proporcionar dados que pudessem auxiliar a tomada de decisões relacionadas à realização de possíveis ajustes no mesmo.

A heurística já foi utilizada em um primeiro momento, ao fim do primeiro curso realizado no segundo semestre do ano de 2023 e foi apresentada à banca da segunda qualificação da tese realizada no âmbito do PPGEduc no mês de outubro de 2023.

Isto posto, este artigo encontra-se dividido em três seções, onde esta introdução apresentou o contexto em que se deu a construção, a partir deste ponto discutirá a heurística elaborada e então tecerá as considerações finais desta escrita.

A heurística proposta

Uma formulação heurística, ou simplesmente heurística, é aqui entendida na condição de equação lógica e/ou matemática com vistas a auxiliar a tomada de decisões por consequência da ausência de soluções óbvias ou algoritmos diretos disponíveis a amparar a análise em estudo. A elaboração da formulação aqui proposta buscou um instrumento auxiliar que amparasse observar o fenômeno investigado a partir de um outro olhar, refletidamente mais pragmático.

Sem perder de vista que a educação não pode ser compreendida como um processo tecnicista e que “a avaliação não pode visar unicamente comparar, de modo asséptico, resultados conseguidos como objetivos preestabelecidos, observáveis, quantificáveis” (Saul, 2006, p. 45), buscou-se aqui a construção de uma heurística a auxiliar o processo de análise com uma dupla função: possibilitar estimar um índice de potencial emancipatório para o DPS elaborado e proporcionar dados que pudessem auxiliar a tomada de decisões relacionadas à realização de possíveis ajustes no mesmo.

Essa construção aconteceu consciente que a utilização de heurísticas desta ordem usualmente são empregadas em pesquisas cujas perspectivas possuem um cunho positivista e adotam uma linha de avaliação quantitativa, distanciando-se da perspectiva de análise adotada na tese realizada.

Contudo, concordando com Saul (2006, p. 47) ao afirmar que “o enfoque sobre os processos que enfatizam a descrição e a interpretação, a mudança e o contexto, não rejeita os dados quantitativos nem sugere que se esqueçam os resultados”, aqui há o entendimento que os números não precisam manter-se descolados das pesquisas qualitativas. Por certo, não devem desempenhar um papel de protagonismo no estudo qualitativo que deles lancem mão, no entanto, aos mesmos não pode ser negado o direito à condição de coadjuvante partícipe do processo.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Desta forma, a heurística a ser agora apresentada foi utilizada na convicção que o seu lugar não é o de buscar tratamento estatístico dos dados, mas sim o de proporcionar índices que pudessem auxiliar a tomada de decisões, tanto entre as unidades formativas que acontecem a cada ciclo iterativo – um ciclo iterativo (um curso completo) é formado por unidades elementares/formativas, que correspondem a um seccionamento do ciclo em função de um macro grupo de assuntos correlatos a serem discutidos –, como também entre os próprios ciclos. Assim, o seu lugar não é o de controlar as variáveis definidas, mas sim o de possibilitar acompanhá-las e descrevê-las.

Inicialmente, para que se tenha a ideia do todo, será apresentada através da Equação (1) a heurística final responsável pela definição do índice de potencial emancipatório total (E_t), que é o indicador responsável por mensurar o índice emancipatório total da proposta elaborada.

Como este índice é obtido em função do índice de potencial emancipatório formativo (E_f) – indicador que mensura o potencial emancipatório obtido a partir de todas as unidades formativas realizadas dentro de um mesmo ciclo iterativo – e do índice de potencial emancipatório somativo (E_s) – indicador que mensura o potencial emancipatório obtido ao final do ciclo iterativo –, em seguida serão apresentadas as Equações (2), (3) e (4) responsáveis pelo estabelecimento do índice de potencial emancipatório formativo (E_f) e, por fim, será anunciada a Equação (5) que determina o índice de potencial emancipatório somativo (E_s). A partir do que fora agora exposto, a

178



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

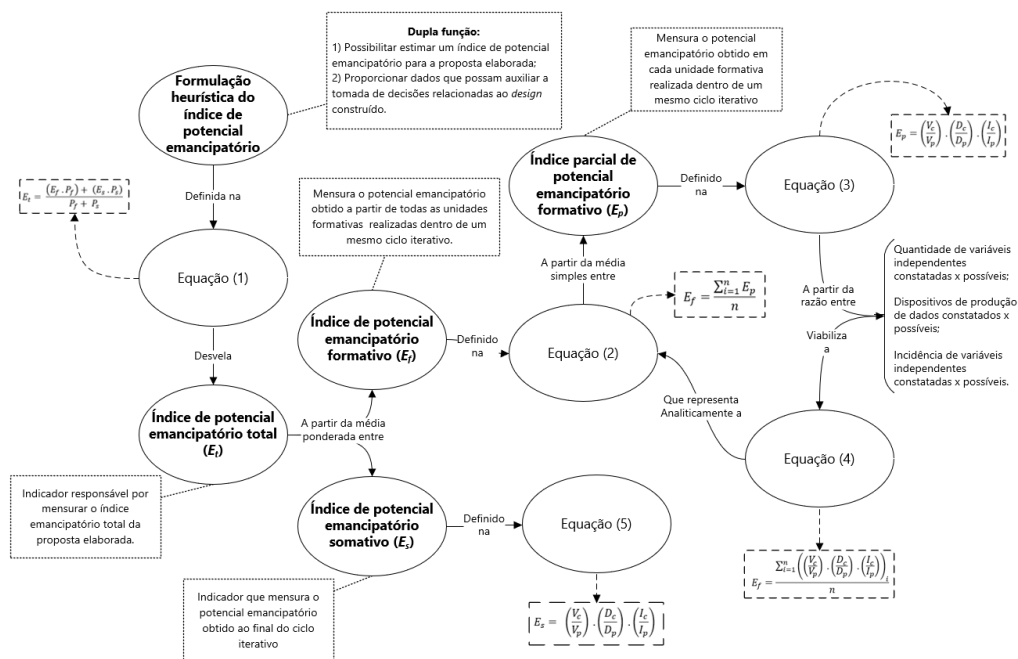
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Figura 1 a seguir apresenta um mapa conceitual que possibilita uma visão gráfica da lógica empregada na elaboração da heurística.



Figura 1 – Mapa conceitual da heurística a calcular o índice de potencial emancipatório



Fonte: Autoria própria.

A partir do mapa conceitual exibido na



Figura 1 anterior, será agora iniciada a explicação da formulação heurística pensada. A heurística final construída, responsável pelo cálculo do índice de potencial emancipatório total exibido na equação (1) a seguir, assume a média aritmética ponderada – diferente da média aritmética simples, a ponderada considera a atribuição de diferentes pesos aos dados – entre o índice de potencial emancipatório formativo e o índice de potencial emancipatório somativo, indicadores alicerçados sobre as avaliações formativas e somativa que foram adotadas.

$$E_t = \frac{(E_f \cdot P_f) + (E_s \cdot P_s)}{P_f + P_s} \quad (1)$$

Onde:

E_t = Índice de potencial emancipatório total

E_f = Índice de potencial emancipatório formativo

P_f = Fator de ponderação do potencial emancipatório formativo

E_s = Índice de potencial emancipatório somativo

P_s = Fator de ponderação do potencial emancipatório somativo

181

Os valores de P_f e P_s adotados foram 60% (0,6) e 40% (0,4) respectivamente, contudo não foram definidos em formas de constantes diretamente na equação (1) com vistas a possibilitar que, na forma de variáveis, eventuais trabalhos futuros facilmente possam adotar distintos valores conforme argumentos outros a serem defendidos.

Um sensível maior peso é dado à avaliação formativa em relação à somativa por, apesar de compreender a importância de ambas, aqui se buscar uma maior ênfase ao processo em relação ao produto em concordância com a opção epistemológica adotada.

Para além do número em si, essa distinção mantém coerência com o preconizado em Ludke e André (1986, p. 13, grifo nosso) ao defenderem que “*a pesquisa qualitativa* ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, *ênfatiça mais o processo do que o produto* e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Inicialmente apresentada a heurística final, de maneira a possibilitar melhor entendimento sobre a mesma serão agora explicadas as suas partes componentes. Nesse sentido, a mesma será dividida em duas partes, onde a primeira composta pelas equações (2), (3) e (4) se ocupa com o índice de potencial emancipatório formativo, enquanto que a segunda, a partir da equação (5), trata do índice de potencial emancipatório somativo.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

O índice de potencial emancipatório formativo (E_f) é o indicador que mensura o potencial emancipatório obtido a partir de todas as unidades formativas realizadas dentro de um mesmo ciclo iterativo. Ele é definido a partir da média aritmética simples do somatório dos índices parciais de potencial emancipatório formativo conforme explicitado na equação (2) a seguir.

$$E_f = \frac{\sum_{i=1}^n E_p}{n} \quad (2)$$

Onde:

E_f = Índice de potencial emancipatório formativo

E_p = Índice parcial de potencial emancipatório formativo

n = Quantidade de avaliações formativas realizadas

O índice parcial de potencial emancipatório formativo (E_p), por sua vez, é o indicador que mensura o potencial emancipatório obtido em cada unidade formativa realizada dentro de um mesmo ciclo iterativo. É calculado por ocasião de cada avaliação formativa realizada ao fim de toda unidade formativa, sendo mensurado a partir da heurística constante na equação (3) a seguir.

$$E_p = \left(\frac{V_c}{V_p}\right) \cdot \left(\frac{D_c}{D_p}\right) \cdot \left(\frac{I_c}{I_p}\right) \quad (3)$$

Onde:

E_p = Índice parcial de potencial emancipatório formativo

V_c = Quantidade de variáveis independentes constatadas em campo

V_p = Quantidade máxima de variáveis independentes possíveis

D_c = Quantidade de dispositivos de produção de dados onde foram constatadas as ocorrências das variáveis

D_p = Quantidade máxima de dispositivos de produção de dados possíveis

I_c = Quantidade total de incidências das variáveis independentes constatadas pelos participantes da ação intervencionista (sujeitos da pesquisa + pesquisador) em seus respectivos dispositivos de produção de dados

I_p = Quantidade máxima de incidências possíveis

Desta forma, as equações (2) e (3) anteriores podem ser representadas pela equação (4) a seguir, que representa o índice parcial de potencial emancipatório formativo, cujas relações entre suas variáveis serão explicadas logo em sequência:

$$E_f = \frac{\sum_{i=1}^n \left(\left(\frac{V_c}{V_p} \right) \cdot \left(\frac{D_c}{D_p} \right) \cdot \left(\frac{I_c}{I_p} \right) \right)_i}{n} \quad (4)$$

Onde:

E_f = Índice de potencial emancipatório formativo

V_c = Quantidade de variáveis independentes constatadas em campo

V_p = Quantidade máxima de variáveis independentes possíveis

D_c = Quantidade de dispositivos de produção de dados onde foram constatadas as ocorrências das variáveis

D_p = Quantidade máxima de dispositivos de produção de dados possíveis

I_c = Quantidade total de incidências das variáveis independentes constatadas pelos participantes da ação intervencionista (sujeitos da pesquisa + pesquisador) em seus respectivos dispositivos de produção de dados

I_p = Quantidade máxima de incidências possíveis

n = Quantidade de avaliações formativas realizadas

A razão entre V_c e V_p surge em função da necessidade de trazer à baila a importância de se dar a devida tratativa à quantidade de variáveis independentes que foram constatadas em campo, tendo como objetivo principal observar as variáveis que não conseguiram ser trabalhadas dentro de uma unidade formativa. Desta forma, a divisão de V_c por V_p possibilita melhor valorizar as situações em que ocorre uma maior constatação de diferentes variáveis em campo apontadas pelos participantes da ação intervencionista (sujeitos da pesquisa + pesquisador).

De maneira análoga, a divisão de D_c por D_p favorece situações em que a constatação das variáveis acontece por meio de mais de um dispositivo de produção de dados. Esse indicador possui relevância ao permitir identificar situações em que tanto os sujeitos da pesquisa indicaram a constatação da variável através do grupo focal quanto o pesquisador a percebeu através da observação participante.

Já a relação entre I_c e I_p , por sua vez, assume que quanto maior a quantidade de participantes da ação intervencionista (sujeitos da pesquisa + pesquisador) a registrar a constatação das variáveis independentes, melhor será o índice de potencial emancipatório formativo.

Para este indicador, à constatação do pesquisador é atribuído peso de igual valor às constatações realizadas por quaisquer sujeitos da pesquisa. Apesar do maior número de sujeitos da pesquisa em relação a um único pesquisador, a opção aqui assumida anuncia uma posição de horizontalidade entre todos no que tange esse aspecto.

Esta opção foi ainda adotada partindo do entendimento que, a depender do valor atribuído a um eventual maior peso conferido à constatação do pesquisador em relação à constatação

do total de sujeitos da pesquisa, o índice de potencial emancipatório somativo poderia desvelar um valor questionável em que a percepção de um único pesquisador se sobreponha ao sentimento de um coletivo maior.

Como esta equação (4) está a tratar dos processos de avaliação formativa, que ocorrem a cada unidade formativa, e não ao fim do ciclo iterativo, cabe ressaltar que as análises realizadas a partir da relação entre V_c e V_p , D_c e D_p ou I_c e I_p podem demandar ajustes no *design* elaborado de maneira a melhor conduzir uma próxima unidade formativa dentro do mesmo ciclo iterativo. Inclusive, a possibilidade de eventuais adaptações no *design* durante o decorrer do processo foi um dos motivos que ensejaram a adoção da avaliação formativa.

Já em se tratando do índice de potencial emancipatório somativo (E_s), este é o indicador que mensura o potencial emancipatório obtido ao final de cada ciclo iterativo a partir das análises realizadas por ocasião da realização da avaliação somativa. A equação (5) a seguir deixa transparecer que o mesmo é calculado a partir de semelhante lógica anteriormente utilizada para o índice de potencial emancipatório formativo, contudo não lança mão da média aritmética simples do somatório conforme explicitados nas equações (2) e (4) em razão da existência de apenas uma avaliação somativa, que é realizada ao fim de todo o processo (a variável n existente nas equações citadas, se aqui houvesse, seria uma constante de valor correspondente a 1).

$$E_s = \left(\frac{V_c}{V_p}\right) \cdot \left(\frac{D_c}{D_p}\right) \cdot \left(\frac{I_c}{I_p}\right) \quad (5)$$

Onde:

E_s = Índice de potencial emancipatório somativo

V_c = Quantidade de variáveis independentes constatadas em campo

V_p = Quantidade máxima de variáveis independentes possíveis

D_c = Quantidade de dispositivos de produção de dados onde foram constatadas as ocorrências das variáveis

D_p = Quantidade máxima de dispositivos de produção de dados possíveis

I_c = Quantidade total de incidências das variáveis independentes constatadas pelos participantes da ação intervencionista (sujeitos da pesquisa + pesquisador) em seus respectivos dispositivos de produção de dados

I_p = Quantidade máxima de incidências possíveis

Importante apontar que o cálculo desta avaliação somativa não pôde simplesmente ser adicionado à equação (1) com a mesma tratativa dada às avaliações formativas – adicionando-a como uma avaliação formativa qualquer, por exemplo – em razão da avaliação formativa ter peso distinto da avaliação somativa conforme definido na equação (1).

Uma vez definida a heurística, fez-se necessário estabelecer critérios que balizassem o índice de potencial emancipatório total (E_t) encontrado, de forma a possibilitar inferir se o mesmo expressava uma intervenção satisfatória ou não dentro do que se esperava para a pesquisa. Assim, foram definidos parâmetros na forma de intervalos, descritos no Quadro 1 a seguir, que estabelecem uma relação entre intervalos possíveis ao índice de potencial emancipatório total (E_t) encontrado e o que cada um expressa.

Quadro 1 – Intervalos possíveis ao índice de potencial emancipatório total

Intervalo possível ao E_t	O intervalo expressa um E_t
$0 = < E_t < 0,5$	Potencial emancipatório total insatisfatório
$0,5 = < E_t < 0,7$	Potencial emancipatório total parcialmente satisfatório
$0,7 = < E_t < = 1,0$	Potencial emancipatório total satisfatório

Fonte: Autoria própria.

Um índice de potencial emancipatório total (E_t) insatisfatório indica que a proposta elaborada não possibilitou potencializar, ou, ainda que de alguma forma tenha potencializado o processo de emancipação humana dos sujeitos da EJA, este aconteceu de forma tímida ensejando a necessidade de profunda revisão e ajustes nos procedimentos metodológicos definidos, em todos os seus âmbitos, bem como a indispensável realização de mais ciclos iterativos de aplicação e aperfeiçoamento da ação intervencionista.

O índice parcialmente satisfatório, por seu turno, aponta para uma potencialização parcial do processo de emancipação, trazendo consigo a necessidade de ajustes ainda que não tão profundos na metodologia pensada e a indispensável realização de um ou mais ciclos iterativos.

Por fim, o índice satisfatório assinala caminho assertivo, apresentando evidências consistentes ao processo de emancipação e ao amadurecimento da proposta elaborada, não implicando em obrigatória realização de novos ciclos iterativos. Apesar de não obrigatória, Matta, Silva e Boaventura (2014) afirmam que a realização de novos ciclos sempre é possível, e capaz de sujeitar a proposta a um refinamento por ocasião da exclusão, modificação ou adição de novas variáveis ao contexto em observação.

Considerações finais

Este artigo apresentou a primeira versão de uma heurística elaborada com o intuito de auxiliar a análise dos dados produzidos, possibilitando estimar um índice de potencial emancipatório para o DPS elaborado e proporcionar dados que pudessem auxiliar a tomada de decisões relacionadas à realização de possíveis ajustes no mesmo.

A heurística se apresentou como uma ferramenta importante no auxílio ao tratamento dos dados investigados, uma vez que possibilitou entender a partir de um olhar mais pragmático



os resultados apresentados por consequência da aplicação do *Design* Pedagógico Socioconstrutivista construído para o estudo.

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, a heurística aqui proposta está sendo iterativamente colocada 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.

Até o momento em que se deu a escrita deste artigo ela fora utilizada durante o primeiro ciclo iterativo realizado, apresentando coerência no apoio à análise dos dados produzidos, e foi ainda submetida à revisão por especialistas, sendo apresentada a três doutores, todos professores da EJA, com mestrado em Educação de Jovens e Adultos e doutorado que discutiu questões também relacionadas à EJA.

Agradecimentos

Agradecimentos especiais ao Instituto Federal Baiano, à Universidade do Estado da Bahia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e ao Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), pelo apoio ao processo de construção da pesquisa que deu origem a esta produção.

186

Referências

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MATTA, Alfredo Eurico R.; SILVA, Francisca de Paula S. da; BOAVENTURA, Edivaldo M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA**, v. 23, n. 42, p. 23-36, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/download/1025/705>. Acesso em: 25 out. 2023.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA: ESTRATÉGIA PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Fabio José Pereira¹
Rosiley Aparecida Teixeira²

Introdução

O universo desta pesquisa é uma escola de educação infantil “EMEI Caraminguava II”, localizada no município de Peruíbe - SP, região litorânea do estado de São Paulo com atendimento das 7h30m às 17h30m em período integral. A escola foi fundada no ano de 2005 para atender às demandas populacionais do bairro e conta com 03 professoras, 03 Agentes de Desenvolvimento Infante-Juvenil (ADIJ) e 01 colaboradora da limpeza. Atualmente atendem 57 crianças divididas em 03 turmas, sendo elas: creche – Infantil II A (maternal II); pré-escola – Infantil III A (Pré-I) e Infantil IV A (Pré-II). Tomando como referência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 29º “... a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade”

A família e a escola são instituições por onde todos os seres humanos passam ao longo de suas vidas. A família representa o primeiro ambiente de socialização da criança, no qual são estabelecidos laços históricos e culturais sólidos.

Além disso, a socialização continua na Educação Infantil, onde a criança adquire valores, crenças e comportamentos. Essa etapa é marcante, pois é o momento em que a criança dá seus primeiros passos fora do ambiente familiar, vivenciando seu dia a dia sem a presença constante da família.

À medida que os direitos das crianças foram sendo consolidados, as responsabilidades dos adultos que as rodeiam foram sofrendo modificações, e a relação entre a família e a escola passou a ser regulada por normas e leis. No Brasil, os direitos infante-juvenis estão amparados pela Constituição e desdobrados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Criança e do Adolescentes (ECA), promulgada em 1996.

Essa ação integral das escolas com as famílias está prevista na Lei de Diretrizes e Bases, conforme:



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino”, terão a incumbência de:

(...) VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Artigo 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

(...) VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

(...) II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Observamos que todos os documentos que garante o direito da criança, confirma a importância da participação da família e escola, a fim de estreitar essa relação.

No momento, a relação entre família e escola tem atraído uma atenção significativa por parte dos pesquisadores. Isso pode ser atribuído às numerosas transformações pelas quais ambas instituições estão atualmente passando. O direito da criança é fundamentada na relação a família e escola, sendo que a participação da família pode influenciar na qualidade e desenvolvimento da criança.

Por se tratar de uma escola toda de período integral, as famílias entregam os seus pequenos pela manhã na escola e só retornam no final do dia. Percebe-se que devido as exaustivas jornadas de trabalho das famílias, as mesmas deixam integralmente de acompanhar e participar na vida cotidiana dos seus pequenos.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), em sua Meta 2, descreve entre outras, a seguinte estratégia:

“2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;”

Neste contexto, essa parceria entre escola e família é um dos principais elementos para o sucesso da educação.

Objetivo

Têm como objetivo descrever as ações da escola em conjunto com as famílias, a fim de propor uma parceria/trabalho colaborativo como garantia de participação nas tomadas de decisões e o acesso a vida acadêmica das suas crianças. Segundo Parrilha (1996), grupos colaborativos são aqueles que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses.

Metodologia

Estudo de caso de caráter aplicado e adotando a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. Segundo Lima e Míoto (2007), a pesquisa bibliográfica firma-se como um importante procedimento metodológico na produção de dados científicos capaz de contribuir, especialmente, com temas pouco explorados.

Resultados

Com a dificuldade das famílias em participar das reuniões e nas tomadas de decisões coletivas na escola, a equipe gestora em diálogo com o Conselho Escolar propuseram que a cada bimestre de forma alternada a reunião de pais e mestre acontecesse no período noturno. Com isso as famílias que não conseguissem participar das reuniões começaram a estar presente e a acompanhar mais de perto o desenvolvimento do seu filho.

A participação da família no ambiente escolar é fundamental no processo ensino aprendizagem. Família e escola são os principais suportes com que a criança pode contar para enfrentar desafios, vistos que, integradas e atentas podem detectar dificuldades de aprendizagem que ela possa apresentar, podendo contribuir de maneira eficiente em benefício dela. (SOUSA, 2012, p.6)

189

Essas estratégias práticas contribuem para uma parceria entre família e escola. As reuniões noturnas oportunizaram para que famílias pudessem participar e planejar junto com os professores ações colaborativas entre os pares. O termo “colaboração” se refere a um processo de trabalho conjunto destinado a abordar desafios reais, criar planos, implementar mudanças e resolver problemas. Esse esforço coletivo resulta em uma estrutura na qual todos os participantes compartilham responsabilidade na tomada de decisões e na garantia da qualidade do que é produzindo, adaptando-se às particularidades e necessidades de aprendizado de cada criança. (Parrilha, 1996, p. 18)

Com a era digital e o avanço tecnológico o celular está sendo utilizado de diversas maneiras e no ambiente escolar isso não está sendo diferente. Algumas escolas como forma facilitadora do diálogo, vêm adotando o WhatsApp como ferramenta facilitadora na comunicação entre escola e família, tornando-se um canal importante de avisos e tomadas de decisões.

Na reunião de pais e professores, as famílias optaram em criar os grupos de WhatsApp, e quando a escola tivesse algum assunto que necessitasse da participação dos pais, caberia o diretor e/ou professor, postar o assunto e transformar em um formato enquete. A escolha foi tomada na reunião como forma de facilitar a participação consultiva e coletiva.



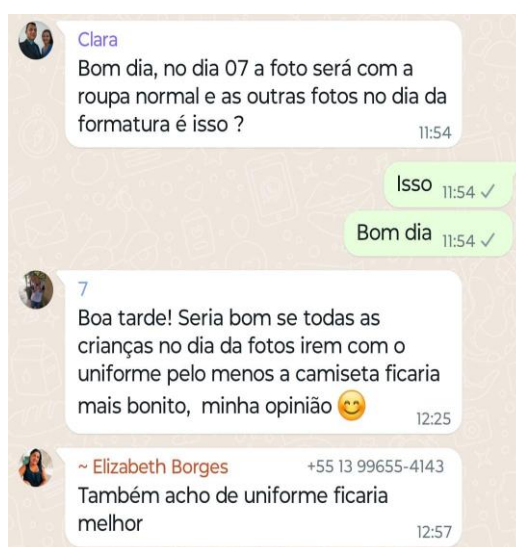
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Prática

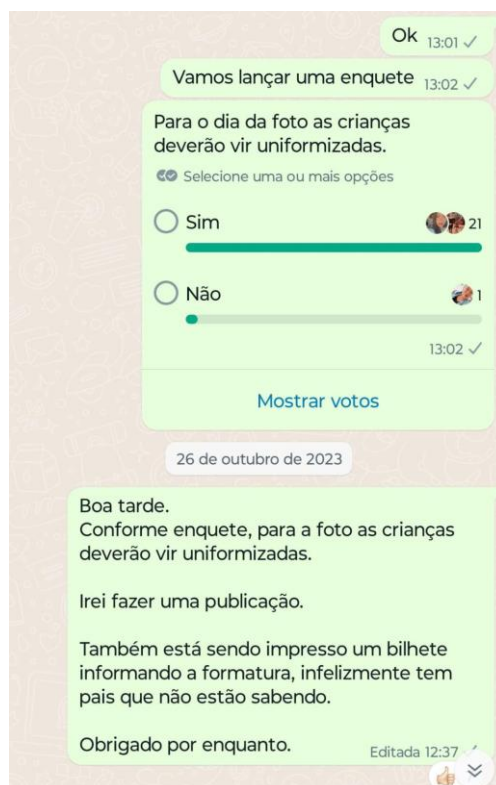
Para dar início nesta prática, foram coletadas informações nos prontuários das crianças, onde as famílias tinham respondido qual é o canal de comunicação mais utilizado por eles. A participação contou com 50 famílias com idade entre 19 e 50 anos, e após a análise foi verificado que 100% utilizam o aplicativo Whatsapp para fins pessoais e profissionais. De acordo com Lemos (2013), o uso de novas tecnologias pela sociedade contemporânea amplia o potencial comunicativo e proporciona a troca de informações em diversas formas. Segue um exemplo de como é o diálogo no grupo de whatsapp, e a forma que é tratada as decisões.



26 de outubro de 2023

A mãe de uma aluna, levantou um questionamento no grupo, como as crianças deveriam ir ao dia da foto. Na sequência uma outra mãe, sugeriu que fosse com o uniforme da escola. Como forma de ouvir à todos, o diretor da escola, abriu uma enquete para saber a opção de todos do grupo.

Exemplo:



Sabemos que o Brasil é um dos países com um número enorme de pessoas conectadas no mundo e que este recurso em mãos, whatsapp, seria uma ferramenta de trabalho para as Unidades Escolares.

Conclusão

Considerando o exposto sobre a experiência na Escola de Educação Infantil "EMEI Caraminguava II", torna-se evidente a importância da parceria entre família e escola na promoção do desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa destacou o contexto desse estabelecimento, suas características e desafios, com ênfase na necessidade de aproximar as famílias do ambiente escolar.

O embasamento legal fornecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos ressalta a importância da participação ativa da família no processo educacional. Observa-se a evolução das responsabilidades dos adultos em relação às crianças, destacando a necessidade de uma colaboração efetiva entre a família e a escola.



A análise dos resultados revelou uma dificuldade das famílias em participar das reuniões devido às longas jornadas de trabalho. Diante desse desafio, a equipe gestora, em conjunto com o Conselho Escolar, adotou estratégias inovadoras, como a realização de reuniões noturnas e a integração de tecnologias, especialmente o WhatsApp, para promover a participação ativa das famílias.

A criação de grupos de WhatsApp mostrou-se uma ferramenta eficaz para facilitar a comunicação entre escola e família, permitindo o compartilhamento de informações, tomadas de decisões e enquetes para envolver os pais nas questões escolares. A prática de transformar dúvidas e sugestões em consultas coletivas fortaleceu a participação consultiva e coletiva, promovendo um ambiente colaborativo.

Conclui-se então que a parceria entre família e escola é crucial para o sucesso educacional das crianças. A busca por estratégias inovadoras e adaptáveis às realidades das famílias, como o uso do WhatsApp, destaca a importância da flexibilidade e da abertura para novas formas de colaboração. Essa abordagem alinhada aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contribui para uma educação mais inclusiva, participativa e condizente com as demandas contemporâneas.

Referências

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, em 30 de out. 2023

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 de nov. 2023

Lemos, A. (2013). O uso de novas tecnologias pela sociedade contemporânea. In: Comunicação e Tecnologia: Reflexões Contemporâneas.

Sousa, M. (2012). A importância da participação da família no ambiente escolar. In: Educação e Desenvolvimento, v. 5, n. 2, p. 1-10.

Parrilha, R. (1996). Grupos colaborativos na educação: Compartilhando decisões e responsabilidades. In: Colaboração na Educação.

Arnaiz, J., Herrero, A., Garrido, E., & De Haro, J. (1999). Colaboração e qualidade na educação: Um olhar a partir da prática. In: Educação e Desenvolvimento, v. 3, n. 1

Lima, T.C.S de; Míoto, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007..



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A PRODUÇÃO DO FUTURE-SE PARA AS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL

Fábio Ferreira da Silva¹

Introdução

A trajetória das universidades no Brasil é marcada pelos embates daqueles que, motivados por usar o conhecimento como fonte de recursos, financiaram sua constituição, manutenção e expansão *versus* a comunidade acadêmica, sendo a questão central da disputa, a conquista por espaços na condução da autonomia e da gestão dessas entidades. No Brasil, tais embates estão entrelaçados nas propostas feitas pelo Governo Federal através das décadas, para “reforma”, “reestruturação”, “ampliação”, e/ou demais termos usualmente utilizados como plataforma de propaganda e construção de discursos e meios estratégicos para “ingerência” nas organizações estudantis de Ensino Superior.

O Ministério da Educação (MEC) tem se portado como guardião das políticas públicas para a Educação e, a cada governo, muda suas estratégias para consecução de seus “objetivos”. Cada universidade sofre com as alterações e com as novas concepções, “visões de mundo”, de Educação, de universidade, que se tornam vigentes em cada mudança de governo, de política econômica e educacional. A última e mais visível, por sua atualidade, é a proposta do Future-se, Projeto de Lei lançado em 17 de julho de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro, pelo então Ministro da Educação Abraham Weintraub e pelo secretário da educação superior, Arnaldo Lima, em Brasília, com a presença de reitores das Universidades Federais.

De acordo com o MEC, o Future-se tem por objetivo “o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais” (BRASIL, 2019), sendo que a estratégia para o alcance de tais objetivos passaria pela formalização dos contratos de gestão entre a União, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Organizações Sociais (OS). Na proposta inicial, o projeto de lei tinha por finalidade: a) o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, por meio de parceria com organizações sociais; e b) fomento à captação de recursos próprios.

O Programa Future-se estava dividido em três eixos: Gestão, governança e empreendedorismo; Pesquisa e inovação; e Internacionalização. As universidades públicas

193

¹ Doutorando em educação no PPGEDU – ULBRA – CANOAS-RS- Auditor na Fundação Universidade Federal de Rondônia - Fabio091430@gmail.com; fabiofe@unir.br





poderiam participar por meio de adesão e assinatura de contrato com metas e objetivos a serem estipulados pelo MEC. A falta de clareza aliada a diversos aspectos polêmicos da proposta culminou com um elevado número de universidades manifestando-se contrárias ao projeto, pedindo sua participação na mesa de negociação e construção coletiva da minuta. Após o lançamento, inúmeras críticas foram feitas pela comunidade acadêmica, forçando o MEC a colocar a proposta em consulta pública até o dia 29 de agosto de 2019, obtendo mais de 20 mil manifestações. Desde o lançamento até hoje, foram apresentadas quatro propostas para o projeto: a primeira em 17 de julho de 2019; a segunda já em 16 de outubro de 2019. Com os questionamentos das universidades e do Ministério Público Federal (MPF), que ingressou com uma Ação Civil Pública (ACP) na Justiça, para que “o Ministério da Educação realize Consulta Pública (CP) sobre o programa Future-se, obedecendo as regras próprias estabelecidas pela legislação na área” (Brasil, 2019), o MEC foi obrigado a refazer a consulta pública, então, nos moldes previstos na legislação e, com isso, publicou a consulta em 03 de janeiro de 2020 com uma nova versão do projeto. Enquanto o assunto esteve por quase quatro meses fora da mídia e de discussões, o MEC protocolou, em 02 de junho de 2020, junto ao Congresso Nacional (CN), para tramitação, debates, aprovações e/ou rejeições nas instâncias regulamentares, Projeto de Lei nº 3076/2020, sendo essa a última proposta disponível.

O objetivo deste artigo é investigar como o programa Future-se, proposto pelo governo federal, é produzido cultural e discursivamente pelos atores do Ministério da Educação (MEC). Para o alcance desses objetivos realizamos uma análise cultural nas reportagens produzidas sobre o tema, no site do MEC. Definiu-se o período da consulta compreendido entre janeiro de 2019, ano de início do governo Bolsonaro, a dezembro de 2021, devido ao reduzido número de publicações após o envio do projeto para o congresso nacional. Foram encontradas 55 (Cinquenta e cinco) reportagens sobre o tema Future-se. É oportuno ponderar que as reportagens disponíveis no site do MEC, são meios considerados “oficiais” de publicidade das ações e projetos governamentais vinculados à Educação – e, por essa razão, são objetos de análise nesta investigação.

194

A análise cultural como instrumento para a pesquisa

No final dos anos 1990, os teóricos culturais britânicos que trabalhavam no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham publicaram, pela editora britânica *Sage*, o livro *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*, apresentando em seu conteúdo o circuito da cultura como ferramenta de análise cultural. Este instrumento é aceito como uma forma de explorar os múltiplos modos e relacionamentos que são adotados para construir e estabelecer determinados significados perante os mais variados grupos de sujeitos na sociedade. Tanto o esquema que Stuart Hall publicou em 1973 no texto “*Encoding/Decoding*”, quanto o circuito elaborado por Johnson em 1986 foram inspirações para a concepção do



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



circuito da cultura destacado no livro. Esse estudo de caso sobre o Walkman produzido pela empresa japonesa Sony oferece uma ferramenta analítica (denominada de circuito da cultura) que pode ser vista como um dispositivo pedagógico (DU GAY et al., 1997).

Em termos metodológicos, os Estudos Culturais assumem a construção, a transmissão e a negociação dos significados a partir dos discursos que percorrem as mais diversas instâncias da cultura até chegar àqueles que são afetados por eles – assim, procurei, através desta pesquisa, nos limites que consiga alcançar, buscar caminhos que me permitam investigar o programa Future-se através da análise cultural. O que, então, seria a análise cultural? Bem, os professores Zubaran, Wortmann e Kirchof (2016), em artigo publicado na revista Projeto História, da PUC de São Paulo, fortalecem os argumentos reafirmando que a análise cultural é feita através do denominado circuito da cultura, sendo

um modelo analítico baseado no assim-chamado circuito da cultura, o qual abrange desde a produção até a representação dos significados culturais, a constituição das identidades a partir desses significados, o consumo e a regulação da vida cultural na modernidade (p.15).

Portanto, para compreender um texto ou artefato cultural, é necessário analisar os processos de consumo, identidade, produção, representação e regulação (Figura 2), não necessariamente linear ou sequencial, pois eles estão interligados um ao outro. Como é um circuito, o início pode ocorrer em qualquer ponto (DU GAY et al., 1997).

195



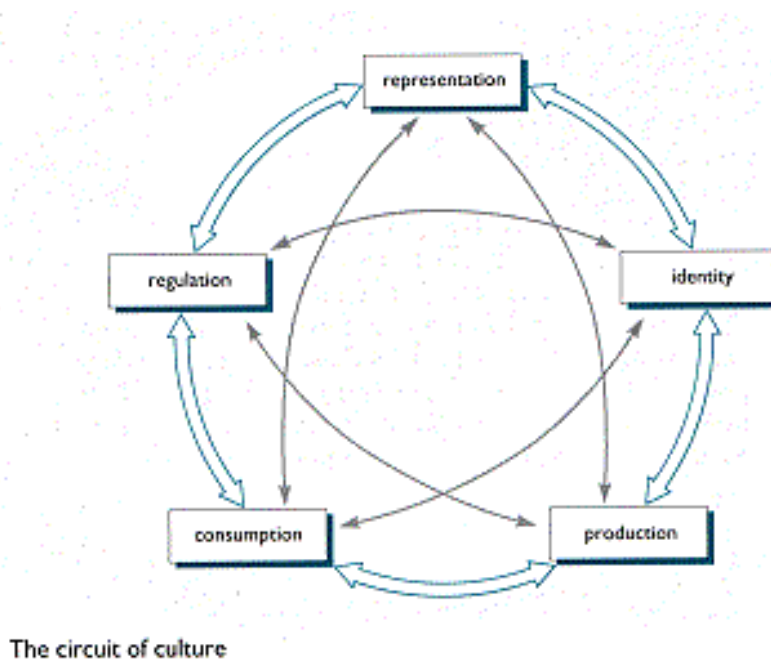
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 2- O Circuito da cultura



Fonte: Du Gay *et al*, 1997, p3.

Este modelo (Figura 2) foi aplicado com sucesso na análise de objetos tecnológicos de consumo de massa, incluindo o Walkman da Sony (DU GAY *et al*. 1997), o software de download de música Napster (TAYLOR *et al*. 2002) e, mais recentemente, o telefone celular (GOGGIN, 2006). Além da análise de objetos, seu campo de aplicação também foi estendido a outros campos, como relações públicas (CURTIN & GAITHER, 2005; VALERIE, 2005), *branding* (O'REILLY, 2005), turismo (NORTON, 1996) e publicidade (SCHERER & JACKSON, 2008). A área de Educação é contemplada com pesquisas utilizando o circuito da cultura como base teórico-metodológica na análise de artefatos.

O significado pode ser produzido e reproduzido de várias maneiras. Os objetos na forma de seu conteúdo, ação, textos, signos e símbolos fornecem significados sobre o que de fato se quer entregar ao público. Na produção os discursos são construídos com objetivos previamente definidos, sendo que os produtores dos conteúdos são intermediários, pois através desses materiais, valores e normas são constituídos como legítimos em uma realidade particular.



O eixo da produção cultural é entendido como construção discursiva, à medida em que os processos culturais para a fabricação de um produto cultural estão sustentados por distintas narrativas para sua elaboração. Por isso é interessante o estudo sobre: a) os modos como os objetos, práticas e eventos são produzidos; b) como esses objetos e eventos são interpretados numa dada cultura; e finalmente, como esses artefatos produzidos são consumidos. A produção técnica do objeto, a forma como tal objeto adquire sentido culturalmente, no processo de produção são pontos relevantes na análise de um artefato cultural. Nelson, Treichler e Grossberg (2002) argumentam que a produção cultural é permeada por lógicas de poder que demarcam a aproximação das formas culturais com as forças históricas.

Assim sendo, a instância da produção compreende desde as condições e os meios de produção até o produto elaborado. Uma questão-chave é a de saber como os critérios do que é “universidade” acabam por ser, eles próprios, formulados, com o propósito de ser instalado nas práticas acadêmicas, educacionais e em outras práticas regulativas.

Resultados e discussão

A partir da produção de dados junto as reportagens apresentadas no site do MEC, apresento as análises, resultados e discussão que consegui extrair junto as falas e expressões publicadas no portal governamental, com o objetivo de responder quais representações são produzidas por diferentes agentes/atores sociais sobre o programa Future-se e quais estratégias representacionais são postas em ação para convencer a comunidade acadêmica de que “esse é o futuro a seguir?”.

Realizei primeiramente a leitura das 55 (Cinquenta e cinco) reportagens publicadas no site do MEC, selecionando e classificando os textos, de acordo com as afirmações ali encontradas, com o propósito de facilitar a análise. Durante as leituras, transcrições e a construção dos agrupamentos analíticos, observei que, de certa forma, os eixos eram articulados e interligados uns aos outros, demonstrando a interconectividade entre cada um.

O problema das universidades/Universidades problema

Antes do lançamento do programa Future-se e mesmo após seu lançamento, diversas falas tanto do ministro da educação quanto do presidente Bolsonaro e outras autoridades, arquetizam a imagem da universidade como instituições problemáticas. Chega ao ponto de posicioná-las como entidades “perdidas”, e o ministro da educação, se coloca como “herói” com o objetivo de “[...] salvar as universidades federais e, felizmente, agora, temos o Future-se” (MARQUES, 2019c). Para salvar algo, alguém ou alguma coisa, é de se pensar que as IFES estão em perigo, ou mesmo precisam de alguém que as defenda, que as preserve, que as liberte. Na mesma reportagem o deputado federal Claudio Cajado (PP-Bahia) afirma que “[...] testemunha de que o governo tem feito o possível para resolver o problema das



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



instituições de ensino superior” (MARQUES, 2019c). Dando seguimento as falas dos integrantes do governo Bolsonaro, quanto as universidades federais, as mensagens publicadas no Portal do MEC não fogem dessa linha de pensamento, corroborando para a constituição, disseminação e compartilhamento de conversas que produzem o “problema das universidades”.

Pouco retorno a sociedade

Um dos problemas que as universidades possuem, na visão do secretário da SESU-MEC, do governo Bolsonaro, é que o retorno que as IFES dão a sociedade é pequeno. As falas são proferidas sem qualquer confirmação do que é dito, ou métrica que possa minimamente apresentar parâmetros para debate. Ao participar de audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados sobre o Future-se, o Secretário de Educação Superior do MEC, Arnaldo Lima, “[...] reiterou que o objetivo do programa é fazer universidades e institutos federais darem maior retorno à sociedade com resultados científicos” (FERNANDES, 2019). Um leitor menos atento poderia até se identificar e familiarizar com a ideia, haja vista que o propósito seria melhorar o “retorno para a sociedade”, no entanto sem problematizar o que seria essa melhoria e muito menos sem debater o que significa resultados científicos, pra quem seriam esses resultados, como seriam alcançados e por que a universidade tem que se vincular a instituições privadas para conseguir tal feito, e por que tem que ser a universidade o canal para o alcance de tais resultados, quais estudos indicam o retorno que a universidade produz à sociedade? A percepção que encontro é a que Michael W. Apple, em seu livro “A educação pode mudar a sociedade?” falando sobre as formas atuais de neoliberalismo e neoconservadorismo, que abandonam a ideia de instituições de ensino, como locais de transformação social e as convertem, como já fizeram em outras áreas, em “[...] instituições e identidades de forma que o lucro e a “ética” do individualismo reinem supremos (APPLE, 2017)”.

Instituições fracas

Em continuidade a saga de desvelar os problemas da universidade, os gestores governamentais, em suas falas, classificam as IFES públicas como instituições fracas e o Future-se, ao “[...] permitir a captação de recursos privados[...]”, concede maior autonomia financeira para [...] deixá-las mais fortalecidas[...]. o interessante nesse fortalecimento é que a vinculação do retorno x premiação estão ligados, e, nas palavras do Secretário de Educação Superior do MEC, “Quem tiver mais retorno, que ganhe mais bonificação. A consolidação de parcerias com a iniciativa privada pode trazer os bons resultados para as universidades e institutos federais” (FERNANDES, 2019). Causa estranhamento tais proposições, pois conduzir instituições de ensino ao caminho da concorrência, sem considerar suas diferenças,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



seus limites, suas capacidades, seus propósitos, desconsiderando a razão de ser dessas entidades, deixando explícita as estratégias que minam a constituição e debate sobre outros modos de ser e fazer a educação, são facetas encantadoras do neoliberalismo e levam a concorrência a níveis assustadores que, nas palavras do filósofo sul-coreano Han, esgota, adoece e isola os indivíduos pois

Hoje concorrem todos contra todos, um contra o outro, até mesmo no interior de uma empresa. Essa concorrência absoluta aumenta tremendamente a produtividade, mas acaba destruindo a solidariedade e o senso cívico. De indivíduos esgotados, depressivos e isolados não se pode formar nenhuma revolução de massa. (HAN, 2018, p.37)

A concorrência produzida tem a finalidade de minar o debate, a construção coletiva de ideias, sobre novas formas de ser, viver e existir, além do que está posto. O combustível para o “fortalecimento” das IFES é abandonar a cooperação e mergulhar na competição entre seus pares.

Altos gastos com pessoal

Em apresentação do programa para a Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados, o ministro Weintraub e o secretário da SESU, Arnaldo Lima, reafirmaram a manutenção da autonomia universitária e a liberdade de adesão ao Future-se, pois

“O Future-se não mexe na autonomia, é voluntária a adesão, aumenta os recursos quase que instantaneamente. Trata-se de salvar as federais. A situação das contas das federais é dramática”, explicou o ministro. Em média, 85% dos gastos das universidades vai para pagar pessoal (PERA, 2019c)”.

O texto aborda a preocupação dos representantes governamentais com as universidades e como o desejo de “salvar as federais” que permeia os discursos proferidos. Esse resgate se deve ao fato de as IFES terem altos gastos com pessoal e o Future-se é ofertado como solução a essa questão, devido as “facilidades” de captação de recursos que o programa concede, tendo o aumento do recurso “quase que instantaneamente” (Pera, 2019c). Tanto o ministro da educação quanto o secretário da SESU reprovam o percentual consumido pela pasta com as despesas de pessoal, e o projeto é uma das formas arquitetadas para redução desse impacto no orçamento. Enforcados pela Emenda Constitucional nº95, de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal, que congela por 20 (vinte) anos as despesas primárias e pelos cortes de gastos feitos pelo governo, a submissão ao projeto pode tornar-se mais flexível. Em suma, salvar as federais aqui significa reduzir as despesas com pessoal e, como se faz isso? Retirando direitos, eliminando cursos, demitindo professores e técnicos e contratando



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



mão de obra a custos menores, dentre outras ações, produzindo a “necessidade” de aderir ao projeto.

Sujeitos universitários criminosos

Ao ser convocado, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, para dar explicação sobre uso de drogas em campi das universidades federais, o ministro Weintraub aparentemente demonstra preocupação com os recursos geridos pelo Estado brasileiro, pois ele deseja que “[...] o dinheiro do pagador de imposto seja destinado para um ensino seguro para os nossos filhos” [...]. Continuando a exposição o ministro se declara “[...] a favor da autonomia universitária, para que falem, estudem e pesquisem com liberdade, mas sem o cometimento de crimes” (MENEZES; PERA, 2019b).

A retórica da liberdade aqui é acrescida de preocupações quanto a crimes supostamente cometidos por sujeitos universitários e, como o ministro se propôs a salvar as universidades, nada mais justo que um projeto da magnitude do Future-se para barrar tais práticas “criminosas”, aplicar devidamente os recursos públicos e assim, contribuir com a autonomia universitária. No entanto o discurso do ministro tentar influenciar a opinião pública contra as universidades, produzindo a imagem da universidade como lugar de transgressão, má gestão do dinheiro público, discurso esse consumido por parte da população desinformada sobre o papel, os trabalhos e pesquisas desenvolvidos nas IFES e por aqueles, insatisfeitos com a alta carga tributária do país. O Ministério Público Federal entrou com ação de improbidade administrativa contra o ex-ministro devido à ausência de provas em suas afirmações quanto as universidades, “Na peça enviada à 3^a Vara de Justiça federal, o MPF relata as acusações inverídicas, proferidas pelo então ministro, a respeito das universidades públicas no país” (Ministério Público Federal, 2021). O plano de “salvação” é posto em prática, construído pelo MEC através da retórica da liberdade.

200

A retórica da liberdade

Entre os materiais e textos pesquisados, os discursos produzidos pelos representantes governamentais estão ligados a retórica da liberdade. Essa representação foi produzida em 4 (quatro) vertentes de sustentação, ou seja, a liberdade financeira; liberdade para fazer o trabalho bem-feito; liberdade pelo trabalho e Desvinculação orçamentária. Para isso busco auxílio em David Harvey, no livro 17 contradições do capitalismo, publicado no Brasil pela Boitempo em 2016.

Em seu trabalho, Harvey (2016) aborda a relação entre liberdade e dominação no contexto do capitalismo, argumentando que a liberdade e a dominação não são conceitos estáticos, mas sim dinâmicos e interligados. Ele analisa como o capitalismo cria oportunidades de liberdade e autonomia para alguns, enquanto, ao mesmo tempo, perpetua formas de



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



dominação e desigualdade para outros. Harvey também explora como o espaço geográfico, a urbanização e a organização do território desempenham um papel fundamental na configuração dessas dinâmicas.

É importante notar que o trabalho de David Harvey é altamente influenciado pela teoria marxista e pela crítica social, e ele aborda questões de justiça social, desigualdade e luta de classes em suas análises. Portanto, ao discutir liberdade e dominação em sua obra, ele o faz sob a perspectiva crítica do capitalismo e suas implicações para a sociedade contemporânea.

Liberdade para fazer o trabalho bem-feito

Logo na apresentação do programa aos reitores das universidades, o ministro da educação expõe suas ideias dizendo que “O Future-se é um programa para dar mais liberdade para as universidades e institutos poderem fazer o trabalho bem-feito” (MENEZES; PERA, 2019a, p. on-line). Alguns sinônimos ajudam a compreender o termo “bem-feito”, dentre os quais posso citar “bem-acabado”, “bem-apresentado”, “primoroso”, “caprichado”. Tais sinônimos colaboram para questionar o que tem acontecido nas instituições de ensino superior, para que a “liberdade para fazer o trabalho bem-feito”, seja uma necessidade? Que barreiras serão transpostas para alcançar com “primor” os objetivos educacionais? As falas proferidas pelo ministro destacam o trabalho nas universidades como “inferior”, “mediocre”, “ruim”, “grosseiro” e, portanto, o Future-se surge como instrumento para “libertar” as IFES das amarras da “mediocridade”. A liberdade proposta produz uma estrutura de coerção aos sujeitos universitários a medida em que, suas atribuições são desqualificadas pelos representantes governamentais. Harvey (2016, p. 276) argumenta que a retórica inspiradora sobre liberdade é acompanhada de operações mesquinhas de dominação, com o propósito de obter vantagem mercenária. O trabalho bem-feito, sugerido pelo ministro é vinculado a curricularização empresarial em curso nas IFES.

Liberdade financeira

Em 25 de julho de 2019, em mais uma das postagens no site do MEC, falando agora sobre a consulta pública que a princípio estaria disponível até o dia 15 de agosto de 2019, o Ministro Weintraub manifesta sua visão sobre o programa com dois pontos interessantes. No primeiro momento sua argumentação pressupõe que “O Future-se respeita a autonomia das universidades e dos institutos federais.” Dando continuidade à sua fala, para explicar o respeito a essa autonomia, ele diz que “O objetivo do programa vai ao encontro dessa liberdade, ao facilitar a captação de recursos próprios das instituições” (MARQUES, 2019a, p. on-line). A liberdade agora aborda a questão financeira das IFES e, quanto mais ações as IFES realizarem para captar recursos próprios, mais livres elas serão. “O capital também exigia liberdade para perambular pelo mundo em busca de possibilidades lucrativas, e, como vimos antes, isso exigiu a eliminação ou redução das barreiras físicas, sociais e políticas



(Harvey, 2016, p.190)”. A construção da ideia de liberdade financeira, onde a comunidade acadêmica passa do tripé, ensino, pesquisa e extensão, a “gangorra” do mundo das finanças. O respeito à autonomia é “garantido” desde que se faça “o que eu quero, da forma que eu quero, quando eu quero e como eu quero”. Um conceito contraditório sobre autonomia. No palácio do planalto, celebrando o dia internacional da juventude (16/08/2019) o ministro Weintraub destacou as ações do MEC, dentre elas o Future-se e, em seu pronunciamento, direcionado aos jovens e o seu papel na construção de um país melhor, lhes afirmou: “É isso que a juventude representa: a próxima geração que vai lutar pela liberdade. E essa luta nunca vai acabar” (PERA, 2019a, p. on-line). A construção de “um país melhor” se constitui em pressupostos, impostos aos sujeitos universitários, pautados em uma luta infinita pela liberdade. Em exercício de reflexão, é possível assimilar suas palavras, pois além de se dedicar ao ensino, pesquisa e extensão, as IFES terão que se aventurar no mundo dos negócios, da captação de recursos, no cumprimento de metas, na renovação dos recursos financeiros a cada mês, semestre, ano, para garantir a continuidade, crescimento, retração ou encerramento dos cursos e/ou disciplinas que não dão “retorno” e, quando falo de retorno, me refiro a questão efetivamente financeira. Você encerra o mês, quem sabe vibrante, com o alcance ou superação das metas financeiras, feliz com sua equipe, comemora, mas quando acorda, no dia seguinte, é um novo mês, novas metas e uma nova jornada a ser percorrida. Aqui o ministro complementa a ideia da liberdade oferecida, ou seja, é uma “luta” contínua, constante, que perdura, sem fim, eterna. É por isso que “essa luta nunca vai acabar”, não há como encerrar algo que produz um ciclo vicioso de insatisfação contínua, onde o resultado, por mais gratificante que seja em determinado momento, é substituído pela ganância famigerada do “querer mais”. Ao consultar o livro Capitalismo e Impulso de Morte: ensaios e entrevistas, do sul-coreano Byung-Chul Han, professor de filosofia e estudos culturais da Universidade de Berlim, o professor designa a sociedade positiva de hoje como a sociedade do desempenho, e o sujeito dessa sociedade “[...] está sempre sob a coação de produzir cada vez mais. Assim nunca atinge o ponto de repouso final da gratificação” (Han, 2018, p. 82), ou seja, tipicamente o sujeito desejado no projeto do MEC.

202

Liberdade pelo trabalho

Falando a parlamentares de Goiás, o ministro Weintraub constrói algumas ideias, vinculando os temas de saúde, educação e trabalho como fontes para liberdade, na afirmação de que “Precisamos que as gerações futuras sejam fortes e livres, e isso só será possível se elas tiverem saúde, educação e ofício. O MEC tem hoje uma série de programas que buscam garantir esse futuro” (MARQUES, 2019b, p. on-line). O programa Future-se torna-se importante porque ele utiliza a educação para produzir pessoas ao mercado de trabalho, com o discurso peculiar de se alcançar a liberdade. Colaborando com esse entendimento o professor Cândido Albuquerque, ao tomar posse como reitor da Universidade Federal do



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Ceará (UFC), fortalece com a compreensão de universidades com formação para o mercado de trabalho ao enfatizar que “A universidade brasileira precisa acordar para essa nova realidade do mercado de trabalho, precisamos dar aos nossos alunos novas e modernas habilidades para que estejam preparados para o futuro (Marques; Menezes, 2019).” No comentário feito pelo reitor empossado a imagem da universidade é de instituição dormente, sobrevivendo na sonolência do passado, com os olhos fechados às oportunidades do presente e desatenta para sair da inércia e avançar ao futuro. Parafraseando Max sobre a liberdade dos trabalhadores, Harvey (2016, p. 282) diz que “o capital tentava extrair o máximo de tempo de trabalho dos trabalhadores, enquanto os trabalhadores tentavam proteger sua liberdade para viver sem ter de trabalhar até morrer. Entre esses dois direitos, afirmou Marx de maneira célebre, quem decide é a força.” Essa luta a cada dia se intensifica à medida em que a racionalidade produzida socialmente é de que somos consumidores, e para consumir, necessitamos de recursos financeiros e tais recursos se originam do trabalho e, a universidade é convocada a reproduzir esse discurso na academia e agora em suas práticas.

Liberdade pela desvinculação orçamentária

Outra sustentação para a retórica da liberdade aconteceu na Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados, onde o ministro Weintraub, ao tentar explicar o Future-se, aos membros do parlamento, em especial a visão sobre autonomia que o programa pode conceder as IFES, ele disse que

...a **palavra-chave é liberdade**. “Com o Future-se, haverá mais recurso financeiro, então, **umenta a capacidade deles [universidades e institutos federais] seguirem seu rumo**”, afirmou. O objetivo do programa é dar maior autonomia às instituições por meio do fomento da captação de recursos próprios e do empreendedorismo. (PERA, 2019b)

Harvey (2016, p. 180) ajuda a entender que “O capital também exigia liberdade para perambular pelo mundo em busca de possibilidades lucrativas, e, como vimos antes, isso exigiu a eliminação ou redução das barreiras físicas, sociais e políticas”. Esse ciclo descrito pelo ministro é, em um primeiro momento, a captação de recursos próprios pelas entidades. Captando esses recursos financeiros, as instituições terão mais recursos. Tendo mais recursos as IFES terão mais autonomia e, conseqüentemente, elas alcançam a liberdade e devem seguir seu rumo, desvinculando-se do orçamento da união. É a construção idealizada no Future-se para a liberdade, a derrubada de barreiras, a busca de outras oportunidades lucrativas, das universidades proposta pelo MEC.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Considerações finais

O Future-se, Projeto de Lei lançado em 17 de julho de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro, pelo então Ministro da Educação Abraham Weintraub, tendo por objetivo o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais. Neste artigo foi discutido como o programa Future-se, proposto pelo governo federal, é produzido cultural e discursivamente pelos atores do Ministério da Educação (MEC). Para o alcance desses objetivos realizamos uma análise cultural nas reportagens produzidas sobre o tema, no site do MEC.

O resultado mostra que o projeto se posiciona como a produção de uma “nova universidade” no Brasil, universidade essa ajustada com as demandas empresariais do presente e do futuro. A identidade forjada para essa “nova” universidade pública é a comunidade de “empreendedores e inovadores”. A estratégia colocada em operação foi a de lançar mancha sobre a imagem das instituições de ensino, produzindo o discurso de que as IFES são constituídas de sujeitos criminosos, possui alto custo de pessoal, são instituições fracas e dão pouco retorno a sociedade, colocando a opinião pública contra essas entidades, comprimindo os orçamentos e, posteriormente, apresentando um “miraculoso” plano de salvação para essas entidades através das retóricas de liberdade.

Referências

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (ed.). **Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior.** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>. Acesso em: 04 jul. 2021.

DU GAY, P. et al. **Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman.** Londres: Sage, 1997.

FREIRE, Diego. Embaixada chinesa aponta ‘cunho racista’ em fala de Weintraub e pede retratação. CNN Brasil, São Paulo, 6 abr. 2020. Internacional, p. on-line. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/embaixada-chinesa-aponta-cunho-racista-em-fala-de-weintraub-e-pede-retratacao/>. Acesso em: 29 ago. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FERNANDES, Giulliano. Programa de autonomia financeira facilita gestão de instituições da Rede Federal. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 15 ago. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/na-camara-secretario-do-mec-defende-programa-future-se. Acesso em: 14 jul. 2022.

G1 (Santa Catarina). Reitor nomeado por Bolsonaro para UFFS será empossado nesta quarta-feira, em Brasília. **G1**, Santa Catarina, 3 set. 2019. Notícias, p. on-line. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/09/03/reitor-nomeado-por-bolsonaro-para-uffs-sera-empossado-nesta-quarta-feira-em-brasilia.ghtml>. Acesso em: 1 ago. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Capitalismo e impulso de morte: ensaios e entrevistas**. Editora Vozes, 2021.

HARVEY, David. 17 contradições e o fim do capitalismo. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

MARQUES, Luciano. Programa de autonomia financeira facilita gestão de instituições da Rede Federal. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 25 jul. 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/programa-de-autonomia-financeira-facilita-gestao-de-instituicoes-da-rede-federal. Acesso em: 13 jul. 2022.

MARQUES, Luciano. Ministro ressalta a importância do Future-se a parlamentares de Goiás. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 21 ago. 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/ministro-ressalta-importancia-do-future-se-a-parlamentares-de-goias. Acesso em: 13 jul. 2022.

MARQUES, Luciano. Ministro destaca programa a parlamentares e reitores. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 13 ago. 2019c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/ministro-destaca-programa-em-reuniao-com-parlamentares-e-reitores. Acesso em: 13 jul. 2022.

MARQUES, Luciano. Novo reitor inclui Future-se nos planos da universidade ao tomar posse. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 04 set. 2019d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/79911-novo-reitor-inclui-future-se-nos-planos-da-universidade-ao-tomar-posse>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MARQUES, Luciano. Academia Brasileira de Educação declara apoio formal ao Future-se. Portal MEC, Brasília, p. on-line, 17 set. 2019e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/academia-brasileira-de-educacao-declara-apoio-formal-ao-future-se. Acesso em: 8 ago. 2022.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MARQUES, Luciano; MENEZES, Dyelle. Cândido Albuquerque toma posse como reitor e defende implementação do Future-se. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 21 ago. 2019. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/candido-albuquerque-toma-posse-como-reitor-e-defende-implementacao-do-future-se. Acesso em: 15 jul. 2022.

MARQUES, Luciano; PERA, Guilherme. MEC empossa o reitor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 12 ago. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-empossa-o-reitor-da-universidade-federal-dos-vaes-do-jequitinhonha-e-mucuri. Acesso em: 15 jul. 2022.

MENEZES, Dyelle. MEC recebe embaixador do Reino Unido no Brasil. **Portal do MEC**, Brasília, p. on-line, 29 jul. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-recebe-embaixador-do-reino-unido-no-brasil. Acesso em: 13 jul. 2022.

MENEZES, Dyelle; PERA, Guilherme. MEC apresenta programa de inovação no ensino superior para reitores de universidades. **Portal do MEC**, Brasília, p. on-line, 16 jul. 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-apresenta-programa-de-inovacao-no-ensino-superior-para-reitores-de-universidades. Acesso em: 13 jul. 2022.

MENEZES, Dyelle; PERA, Guilherme. Ministro defende ensino seguro nas universidades. **Portal do MEC**, Brasília, p. on-line, 11 dez. 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/ministro-defende-ensino-seguro-nas-universidades. Acesso em: 15 jul. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Assessoria de Comunicação Social. Brasil e China celebram parceria científica inédita. **Portal do MEC**, Brasília, p. on-line, 25 out. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/brasil-e-china-celebram-parceria-cientifica-inedita. Acesso em: 9 nov. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (Brasil). MPF processa Abraham Weintraub por improbidade administrativa. Brasília, 22 abr. 2021. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/df/sala-de-imprensa/noticias-df/mpf-processa-abraham-weintraub-por-improbidade-administrativa>. Acesso em: 4 out. 2021.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.) Alienígenas em Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

PERA, Guilherme. MEC participa da celebração do Dia Internacional da Juventude. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 16 ago. 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-participa-da-celebracao-do-dia-internacional-da-juventude. Acesso em: 13 jul. 2022.

PERA, Guilherme. Diálogo entre MEC e Câmara sobre o Future-se prossegue em comissão. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 04 set. 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/dialogo-entre-mec-e-camara-sobre-o-future-se-prossegue-em-comissao. Acesso em: 13 jul. 2022.

PERA, Guilherme. MEC ressalta que recursos do Future-se serão adicionais e que a autonomia está mantida. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 28 ago. 2019c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-ressalta-que-recursos-do-future-se-serao-adicionais-e-que-a-autonomia-esta-mantida. Acesso em: 15 jul. 2022.

PERA, Guilherme. Referência no ensino de engenharia, ITA quer aderir ao Future-se. Portal do MEC, Brasília, p. on-line, 28 ago. 2019d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/referencia-no-ensino-de-engenharia-ita-quer-aderir-ao-future-se. Acesso em: 15 jul. 2022.

TUMENAS, Felipe. Financiamento das universidades líderes nos rankings internacionais, um caminho para as universidades públicas brasileiras?. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 26, n. 1, p. 270–287, 2021.

ZUBARAN, M. A.; WORTMANN, M. L.; KIRCHOF, E. R. Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil: Cultura, representações e identidades. Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 56, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/25714>. Acesso em: 10 nov. 2022.

207



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DOS CAMPOS DE BOURDIEU

Larissa Dyovana de Oliveira Zamuner¹
Aguinaldo Robinson de Souza²

A globalização promoveu uma aproximação entre os países partindo de fontes de informação e comunicação integradas, no qual o conhecimento deixa de ser um recurso limitado e passa a transitar por redes, sistemas e fronteiras. A globalização não só transformou o modo como enxergamos o mundo, mas também o cenário educacional, favorecendo uma aprendizagem global, e espera-se que os alunos adquiram habilidades para explorar o fluxo de conhecimentos. Com isso, surgiu a necessidade de transformar o modelo educacional de ensino, pautado no desenvolvimento de habilidades e competências para um mundo interconectado.

Neves e Barbosa (2020), defendem que

O conhecimento, a ciência, não tem fronteiras. A cultura é uma experiência que se enriquece com o contato entre povos. A formação de recursos humanos, mesmo focada nas realidades particulares em que as universidades estão inseridas, é impregnada pelo conhecimento e pela diversidade cultural (NEVES, BARBOSA, 2020, p. 153).

208

Logo, por se tratar de um processo multifacetado, observa-se uma forte influência da globalização nas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir do desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho global, da implementação de políticas públicas e de um currículo internacional.

O marco principal para que a internacionalização se instaurasse no mundo foi a criação da ONU, que até hoje atua de forma a promover a internacionalização a partir de uma agenda global de desenvolvimento e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como forma de apelo global para erradicar a pobreza, garantir a paz e a prosperidade e proteger o meio ambiente.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e o Ministério das Relações Exteriores, atuam de modo a promover o diálogo intercultural e a cooperação internacional como instrumentos para melhora na qualidade do ensino e da pesquisa (NOGUEIRA, 2018).

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru. larissa.zamuner@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru. aguinaldo.robinson@unesp.br



Nesse sentido, observa-se que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são os responsáveis por promover o financiamento e a mobilidade dos estudantes. Knight (2008) e Rudzki (1998) propõem os pontos principais para ocorrência do processo de internacionalização das IES, exposto na figura 1 abaixo.

Figura 1: Ciclo da Internacionalização nas IES.



Fonte: Autoral

É necessário (1) tomar consciência do contexto histórico-cultural em que a instituição está inserida, (2) comprometer-se com o processo, estabelecendo os objetivos e compreendendo quais as dimensões envolvidas, (3) planejamento de atividades que serão efetuadas, (4) aplicação e (5) constante monitoramento das atividades. (6) Por fim, é imprescindível que haja reconhecimento e incentivos para que a internacionalização continue.

O processo inicial de internacionalização entre as IES se deu devido à mobilidade de professores estrangeiros, principalmente no Brasil, estabelecendo

intersecções entre os espaços ocupados pelo agente formador e pelo agente em processo de formação, possibilitando meios de unificação ou de integração dos campos acadêmicos conectados por representantes das elites dominantes no processo de formação (AZEVEDO, et. al. 2017, p 301).



No entanto, muitas vezes essa mobilidade acadêmica só corresponde a enviar o estudante ou professor para um país estrangeiro, sem considerar os custos envolvidos no processo e na manutenção em um novo país. Isso proporciona lacunas no desenvolvimento do processo de internacionalização, que devem ser repensadas quando analisamos os seus investimentos. Além da mobilidade de pessoas, incluindo professores, estudantes e servidores, ascendeu às parcerias em pesquisa e ensino, que envolvem

acordos institucionais entre a instituição nacional e a estrangeira, programas de cooperação e pesquisa em conjunto, desenvolvimento de novas tecnologias e programas de mobilidade de alunos, professores e pesquisadores [...] questões referentes às diretrizes curriculares com conteúdo internacional, aprendizagem de língua estrangeira, ensino em língua estrangeira, treinamento intercultural e utilização de literatura internacional (NOGUEIRA, 2018, p 16-17).

Dentro dessas discussões observamos que a internacionalização, quando pautada apenas na globalização, pode atuar ao encontro do Capital Econômico proposto por Bourdieu (1989) com foco na aquisição de bens e prestígios. Nesse sentido, estrutura-se uma violência simbólica voltada apenas para o desenvolvimento econômico a partir de uma dominação social e cultural, impulsionando a relação entre dominante e dominado (BOURDIEU, 1989, BOURDIEU e PASSERON, 1990).

Se a internacionalização não for feita de forma genuína pode atuar ao encontro dos seus pressupostos, aumentando a ponte da desigualdade e proporcionando a violência simbólica. Isso pode ocorrer de duas formas, ou o estudante fica tão imerso na nova cultura que perde a cultura do país de origem resultando em problemas de natureza social e educacional, ou o estudante não compreende completamente a cultura do país atual devido a barreiras linguísticas ou inserção subjetiva na IES, e assim não consegue se promover para o mercado de trabalho global (BOURDIEU e PASSERON, 1990).

Por outro lado, quando a internacionalização acontece de forma genuína, pautada não só em aspectos econômicos, mas também em aspectos sociais, culturais, políticos, acadêmicos, proporciona cooperação e solidariedade entre as nações, promove a circulação de ideias em um campo integrado de trocas de bens simbólicos (AZEVEDO, et. al. 2017).

Knight (2011) defende que para uma internacionalização autêntica deve-se compreender que internacionalização e globalização são processos diferentes, mas indissociáveis, que necessita de aprimoramento e adaptação, respeitando o contexto local, e que esta não deve atuar como a finalidade em si, sendo os riscos e benefícios como consequências não intencionais.

Knight e de Wit (2018) defendem que a internacionalização se faz extremamente necessária desde que nos instauramos em um mundo globalizado, pois contribui para a formação estudantil promovendo atitudes, valores e habilidades para se viver em um mundo interconectado. Isso fica nítido quando evidenciam que a palavra “universo” é o conceito raiz para a palavra universidade.

210



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



o reconhecimento pelos pares, a autoridade científica e a distinção acadêmica são os objetos simbólicos de disputa nesse campo específico. Ao agirem, os atores sociais respondem ao desafio de conquistar maior autonomia do campo acadêmico em relação a outros espaços sociais, em especial ao campo do poder – ou o Estado propriamente dito (AZEVEDO, et. al. 2017, p.784).

A internacionalização auxilia na promoção de um ensino globalizado e integral, preparando o indivíduo para atuar na sociedade e no mercado de trabalho globalizado. Esses fatores desempenham um importante papel na formação da educação como ato libertário e na redução da desigualdade. Adentramos novamente em Bourdieu (2002), defendendo que “a instauração de um verdadeiro internacionalismo científico que, a meu ver, é o começo de um internacionalismo mais generalizado, não pode ocorrer sozinha”. (BOURDIEU, 2002, p. 5). Há diversas formas de promover a internacionalização, no entanto, todas devem envolver o diálogo intercultural (DIC), que corresponde ao processo de troca de ideias entre indivíduos de diferentes culturas e etnias, com base na compreensão e respeito mútuo. O DIC se faz extremamente necessário para promover a igualdade, a dignidade, a cooperação e a participação entre os envolvidos no processo. Assim, é importante promover formas para que esse diálogo ocorra (LUNDGREN, CASTRO, WOODIN, 2019, CAETANO e FERRI, 2021).

O processo de internacionalização compreendido pelo DIC, mobilidade acadêmica, Internacionalização do Currículo (IoC) e internacionalização em casa (IaH) estão interligados ao *habitus* e a identidade do agente como construto social e cultural, estabelecendo-se nas relações humanas e interculturais. Assim, a internacionalização genuína se molda como instrumento primordial na diminuição da desigualdade social, superação das marginalidades socioculturais e na redução da lacuna linguística e econômica vivenciada pelos estudantes (CAETANO e FERRI, 2021).

Bourdieu (2002) afirma que se desconsiderarmos os contextos de produção e recepção do conhecimento, a internacionalização não ocorrerá de forma genuína. Assim, para que o processo de internacionalização ocorra de forma significativa, é necessário respeitar os contextos históricos, sociais e locais em que a IES está inserida, instituindo-se no diálogo intercultural, na mobilidade acadêmica, na internacionalização do currículo e na internacionalização em casa.

O processo de IES, proporciona aprendizagens internacionais com atividades de interconexão e desenvolvimento de práticas colaborativas e plurais. No entanto, também promove um ensino globalmente competitivo causando uma disparidade entre as IES, com foco em excelência de pesquisa e *rankings* institucionais, propiciando novos desafios para as IES em todo o mundo.

Diversos estudos questionam o fato de que algumas nações, com melhor economia e investimentos na área de educação, dispõem de vantagens em relação às nações emergentes,



refletindo as formas de dominação advindas do colonialismo. (RUDZKI, 1998, KNIGHT, 2008, WOITAS, PIRES, 2016, LUNDGREN, CASTRO e WOODIN, 2019, CAETANO e FERRI, 2021).

Para Azevedo, et. al. (2017), a internacionalização das IES

estabelece-se realçando o valor de bens simbólicos como o prestígio e o reconhecimento, angariados principalmente por intermédio de publicações, concursos, conquista de financiamentos e bolsas de pesquisa, participação em redes de pesquisa, atendimento a convites para palestras e cursos, citações, premiações e nomeações honorárias (AZEVEDO, et. al. 2017, p 299).

Os próprios costumes sociais, culturais e acadêmicos advêm de uma estrutura complexa baseada nas relações de dependência entre metrópole e colônia, refletindo em submissões não só físicas, mas também ideológicas, na qual a exploração econômica resultou em uma crença de superioridade das nações colonizadoras, sendo perpetuado até os dias atuais (WOITAS, PIRES, 2016).

É possível observar que as nações colonizadoras, localizadas principalmente no eix/;,o Euro-América possuem vantagem em relação ao processo de internacionalização, atuando como exemplos. Um dos fatores que levam a isso é a rapidez com que os avanços científicos e tecnológicos devido a quantidade de investimentos nessa área. Outro fator relevante é a própria dominação imposta dessas nações mais desenvolvidas sobre as outras, que atua como “consequência proveniente de um controle sociocultural movido pelo interesse econômico de se internacionalizar uma cultura dominante” (BORIM-DE-SOUZA; SEGATTO, 2015, p. 362).

Isso se reproduz no neocolonialismo, no qual o capital não é mais a principal forma de exploração, e sim o poder simbólico que atua como um poder “[...] quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário [...]” (BOURDIEU, 1989, p.14). É a partir desse interesse que se rege o processo de internacionalização atualmente, no qual a ideia de superioridade de uma nação desenvolvida prevalece em relação a uma nação emergente.

Piccin e Finardi (2020) defendem que as tensões que marcaram as relações entre os países colonizadores, da Euro-América (central), e os países colonizados do Sul (periféricos), reforçam o abismo no desenvolvimento social, econômico, tecnológico e acadêmico, pois

o fim do colonialismo não significou o fim das formas de opressão e exploração dos países que outrora eram colônias. A colonialidade é, pois, a continuação do colonialismo na atualidade. A linha da colonialidade é global e demarca, portanto, diferentes formas de manutenção do status quo, seja através da colonialidade do poder, do ser e do saber (PICCIN, FINARDI, 2020 p. 60).



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Assim, a educação é vista hoje em dia como a *commodity* no mercado internacional, uma vez que as IES mais procuradas no quesito parcerias e mobilidade acadêmica são aquelas que possuem melhor classificação em *rankings* e pesquisa, pertencentes ao eixo Euro-América. Os principais países de destino dos estudantes são EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá, ou seja, os países periféricos são pouco procurados quando analisamos a mobilidade acadêmica e de pesquisa.

Piccin e Finardi (2020) apontam em pesquisa que até mesmo a forma como os *rankings* globais são organizados favorecem a ascensão das nações do Norte Global, promovendo a invisibilidade da produção científica fora do eixo Euro-América, uma vez que “são incapazes de apreender a realidade das IES brasileiras, penalizando-as no retrato-cenário internacional” (PICCIN, FINARDI, 2020 p. 59).

Partindo da Teoria do Capital de Bourdieu observa-se a forma como a educação permanece hierárquica, reproduzindo as desigualdades sociais decorrentes dos campos em que o indivíduo está inserido e, apresenta a relação de poder e hierarquia que existe em nossa sociedade, principalmente no cenário educacional. Tendo em vista que o poder simbólico atua como forma de dominação, para rompê-lo é necessário a criação de agentes independentes que compreendem e se opõem a classificação imposta por outros agentes, sendo, portanto, influenciados pelo *habitus* e as experiências adquiridas a fim de conquistarem sua posição no mundo social.

Assim sendo, devemos refletir sobre as políticas educacionais dentro das instituições, com o propósito de elevar seu perfil em âmbito nacional e internacional a partir do desenvolvimento de projetos e pesquisas em cooperação com outros países, além de contribuir para a formação de alunos mais reflexivos e autônomos, capazes de atuar em um mercado de trabalho globalizado. Nesse sentido, Bourdieu defende a criação de agentes independentes que se opõem a classificação imposta por outros agentes, sendo, portanto, influenciados pelo *habitus* e as experiências adquiridas a fim de conquistarem sua posição no mundo social (BOURDIEU 1994, 1996).

213

Referências

AZEVEDO, et.al. **Interview transcription: conceptual issues, practical guidelines, and challenges.** Revista de Enfermagem Referência Série IV - n.º 14, 2017 pp. 159 - 168.

BORIM-DE-SOUZA, R.; SEGATTO, A. (Re)apresentando a teoria da gestão comparativa. RAE, v. 55, n. 3, p. 359-367, 2015.

BOURDIEU, P. **The forms of capital.** In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (New York, Greenwood), 1989, 241-258. Acesso em 06 ago. 2022.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1990.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, Renato (org.) Pierre Bourdieu. São Paulo, Ática, 1994.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2002.

CAETANO, M.H.C.; FERRI, C. **Deslocamentos de identidade na educação superior: uma investigação sobre a internacionalização do currículo.** Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, v.16, n.3, 2021.

KNIGHT, J. **The internationalization of higher education: complexities and realities.** Higher education in Africa: The international dimension, 1-43. 2008.

KNIGHT, J. **Is internationalization of higher education having an identity crisis?** In Maldonado-Maldonado, R. and Malee Bassett, A. (ed.), *The Forefront of International Higher Education*, 2011 (pp. 75-87). Springer.

KNIGHT, J.; DE WIT, H.. **Internationalization of higher education: past and future.** *International Higher Education*, n. 95, p. 2-4, 2018.

LUNDGREN, U.; CASTRO, P.; WOODIN, J. **Educational approaches to internationalization through intercultural dialogue.: reflections on theory and practice.** 1st edition. Routledge: London, 2019.

NEVES, C.E.B.; BARBOSA, M.L.O. **Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios.** *Sociologias*, Porto Alegre, ano 22, n. 54, maio-ago 2020, p. 144-175.

NOGUEIRA, J.M. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil: Políticas em Dimensão Nacional.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2018.

PICCIN, G. F.O; FINARDI, K. R. **Abordagens Críticas/Decoloniais na Educação Superior:** (In)Visibilidades nas/das Epistemologias de (Des)Construção das Internacionalizações. *Línguas & Letras, [S. l.]*, v. 22, n. 52, 2020.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



RUDZKI, R. E. J. **The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice.** 1998. 331 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia na Faculdade de Educação, University Of Newcastle upon Tyne, Reino Unido, 1998.

WOITAS, N.M.; PIRES, L.L. **A internacionalização como poder simbólico de dominação: uma leitura neocolonialista.** IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais - Porto Alegre, RS, Brasil, 2016.





ARENA ESCOLAR E CORPOS LGBTQIA+: GIRO DECOLONIAL COMO POTÊNCIA DA PESQUISA ACADÊMICA

Rafael Lesses da Silva¹
Joacir Marques da Costa²
Leonardo dos Santos Silva³
Andrei Rodrigues Lopes⁴
Marciene da Silva Vieira⁵
Sirlete Maria Bitencurt Frigheto⁶
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro⁷

GÊNERO, SEXUALIDADES E CORPES LGBTQIA+ NO BRASIL

Um país de povo alegre, festeiro, que dribla todas as dificuldades com o célebre jeitinho, um país feliz! E mais! Um povo que nunca enfrentou guerras, nem pestes, nem vulcões, nem terremotos, nem furacões, nem lutas fratricidas. E mais! Um povo que convive em amenidade e cortesia, um povo prestativo, de coração bondoso, em que todas as cores e raças se misturam livremente, pois desconhece o preconceito racial, visto que aqui o preconceito é econômico. E mais! Um povo de extraordinária musicalidade, capaz de, com instrumentos improvisados tais como caixas de fósforos, copos, pratos e latas velhas, fazer música que impressiona a qualquer estrangeiro...

216

João Ubaldo Ribeiro, Viva o povo brasileiro (1984).

¹ Doutorando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. E-mail: lessesrafaeldasilva@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor no PPGE e PPPG da UFSM-Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq. Coordenador da Especialização em Estudos de Gênero (EEG/UFSM-Brasil). E-mail: costa.joacir@ufsm.br

³ Doutorando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante nos Grupos de pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq" e "Corponectivos em Danças/CNPq". Bolsista Demanda Social/CAPES. E-mail: ssantosleonardo90@gmail.com

⁴ Mestrando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. Bolsista CNPq. E-mail: andreirlopes@outlook.com

⁵ Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. E-mail: marciene.vieira@acad.ufsm.br.

⁶ Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. E-mail: sirletemaria04@gmail.com

⁷ Doutora em Educação. Integrante do grupo de pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. E-mail: elizianetainalr@gmail.com





Os discursos qualificadores da configuração social e cultural do país Brasil perpassam pela narrativa de João Ubaldo Ribeiro. Escritor deste peculiar retrato histórico-fictício de nossa literatura, João nos convida à jornada irônica e crítica de um romance, que vai costurando uma trama discursiva que se mescla com os imaginários do que é ou seria o povo brasileiro. Com isso, compreendemos que o Brasil-colônia do século XVI não é mesmo do final do século XIX, tão pouco está perto do Brasil-colônia do século XXI, contudo nossa rede de discursos históricos insistem em acionar resquícios do que “fomos” e do que “seremos”, dos modos como celebramos a vida alegremente, mas também do modo como encaramos “o outro”, estranho e posto à prova.

Talvez o modo como encaramos os corpos LGBTQIA+⁸ no Brasil diga sobre a vivacidade da diversidade e capacidade de acolhimento de um povo, mas, também, demonstre o quanto precisaremos de outros referenciais epistêmicos, culturais, artísticos, sociais e políticos para olhar para nós mesmos, já que a LGBTfobia persiste e diz sobre a “[...] impossibilidade de viver com o outro” (BENTO, 2017, p. 56). Estamos a tratar do país que segue sendo o mais violento para pessoas LGBT+, em que sua operacionalização está respaldada por um consenso de modelo único e compulsório de família nuclear, heterocisnormativa e biparental, e tudo que foge à norma pode ser extinto/marginalizado, sendo acionados discursos morais, biológicos, religiosos e médicos. Esta norma heterocis, historicamente difundida, ganhou fôlego no Brasil e no mundo com a ascensão de grupos e setores moralistas, operadores da narrativa anti-LGBTQIA+ e defensores da família, infância e dos bons costumes.

Há de se considerar que os poucos dados (ou ausência deles) e poucas intervenções estatais pela promoção de direitos LGBTQIA+, “tende a aprofundar a vulnerabilidade de tal população à violência, especialmente de seu subgrupo mais vulnerável, constituído de pessoas jovens e negras LGBTQIA+” (IPEA, 2021, p. 69). Ainda, “[...] o paradoxo máximo está em termos uma legislação que garante igualdade para todos, mas esse mesmo Estado é omissor na formulação de estratégias para garantir o previsto em lei” (BENTO, 2017, p. 55). O país pintado de azul, verde, amarelo, diversidade e carnaval também dribla o que ocorre diariamente através de silenciamentos e apagamentos sistemáticos de “minorias”, aqueles e aquelas que acabam arrastados para as margens da sociedade através de estratégias de invisibilidade. É no país da alegria que a expectativa de vida de uma mulher trans é de 35 anos!

Isto posto, sendo o lugar que repousa nossa intenção de pesquisa, há a necessidade de buscar um giro decolonial, instrumentalizar o arcabouço dos estudos de gênero/sexualidade com ferramentas analíticas que possam potencializar o olhar-sentir a pesquisa acadêmica com corpos LGBTQIA+. Justamente por corpos LGBTQIA+ terem sido provocados ao

⁸ LGBTQIA+: sigla que designa pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais e o “+” representa outras sexualidades e identidades de gênero. Ainda, há de se considerar que LGBTQIA+ não se limita a uma sigla, sendo um movimento político, social e cultural que defende a diversidade e luta por mais representatividade e direitos para essa população.





alijamento de suas existências, seja pela violência *cistêmica* de diferentes ordens ou pela narrativa de perpetuação de auto-ajuste a padrões, normas e condutas, que propomos esse olhar inspirado no giro decolonial, o qual não usurpa um território de saber-poder, mas faz com que este território se torne contestado e beligerante. Isso, talvez, ramifique-se ao transbordamento e borramentos de vias e fendas na pesquisa acadêmica e na arena escolar, arrefecendo violências e desigualdades de gênero/sexualidade.

A manutenção e a repetição de regimes de verdade do binarismo masculino/feminino e homem/mulher, respaldam a vontade de normalizar os corpos, o que, por sua vez, reduz e limita experiências de pessoas dissidentes, das pessoas que escoam do eco de moralismos do cotidiano social, cultural e político. As expressões sexo, gênero e sexualidade foram produzidas e limitadas dentro de regimes e por isso devem ser “[...] repetidas em direções que invertam e desbloqueiem seus objetivos originários” (BUTLER, 2009, p. 212).

Scott (1995) escreve que “[...] as palavras, como as ideais e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história” (p. 1), assim não seria diferente com as palavras sexo e gênero, cujos significados estão em disputa desde que seu uso começou a ser corrente nos estudos feministas. Scott (1995) explica que o uso inicial do termo gênero foi pensando para rejeitar o determinismo biológico que algumas autoras observavam no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Enquanto que o primeiro uso do termo gênero foi realizado para “designar as relações sociais entre os sexos” (p. 2).

Um dos fios condutores que orientará as diversas investigações e reflexões deste novo campo de estudos é a premissa de que o masculino e o feminino se constroem relacionalmente e simultaneamente, aponta-se que esta relação não deve ser interpretada como “o homem tem uma relação de oposição de uma mulher”. Para Scott (1995), gênero deve ser construído como uma categoria analítica, como um instrumento metodológico para o entendimento da construção, reprodução e as mudanças das identidades de gênero. A autora propõe um conceito que busca abordar o gênero a partir de uma ótica mais sistemática, ao mesmo tempo que chama a atenção para uma necessidade de que as e os cientistas se voltem mais autoconscientes de a distinção entre o vocabulário analítico e o material estudado.

A principal tarefa que se coloca é explicar tanto a diferença quanto a dominação, pois “quando falamos de gênero, também falamos sobre hierarquia, poder e desigualdade, e não somente de diferença” (KIMMEL, 2022, p. 11). Ao tentar responder “Por que praticamente as sociedades diferenciam as pessoas com base no gênero? Por que praticamente todas as sociedades conhecidas também são baseadas na dominação masculina?” Kimmel (2022) identifica duas principais correntes de pensamento: o determinismo biológico e a socialização diferencial.

O determinismo biológico afirma que homens e mulheres são diferentes porque eles estão “fisicamente projetados” para sê-lo, enquanto a socialização diferencial afirma que são diferentes porque foram ensinados a sê-lo. Assim, os teóricos diferenciaram os termos sexo e gênero, sexo se referindo “[...] ao aparto biológico, o masculino e o feminino – nossa



organização cromossômica, química e anatômica [...]”, enquanto que o gênero “se refere aos sentidos que são vinculados a essas diferenças dentro de uma cultura [...] (KIMMEL, 2022, p. 13).

A produção do feminino como portador de uma diferença inferiorizada em relação ao homem foi desenvolvida a partir do determinismo biológico, considerado por Bento (2017) um dispositivo discursivo.

[...] embora não exista a diferença natural entre homens e mulheres, a construção social dessas diferenças tem uma eficácia na produção de subjetividades, fazendo com que as mulheres e os homens sintam-se felizes ou frustrados quando não cumprem as expectativas sociais [...] (BENTO, 2017, p. 238).

Essas concepções persistiram intactas no pensamento feminista até a virada dos anos 1990, quando se firmou a concepção do corpo e do sexo como “matérias” também sujeitas aos dispositivos de construção do biopoder. O movimento de reavaliação, tanto dos sujeitos quanto das demandas dos movimentos possibilitará diversos novos estudos questionando as definições preestabelecidas de sexo e gênero, além da articulação com outras categorias, como raça e classe social.

Em seu livro “A sociedade de gênero” Kimmel (2022) defende que tanto a proposição de determinismo biológico quanto de socialização diferencial são inadequadas, para tal o autor apresenta dois argumentos, primeiro que “[...] as diferenças entre mulheres e homens não são assim tão grandes quanto as diferenças entre os homens ou entre as mulheres. Muitas diferenças perceptíveis acabam se mostrando baseadas menos no gênero do que nas posições sociais que as pessoas ocupam [...]” (p. 14) e segundo que “[...] a diferença de gênero é o produto da desigualdade de gênero, não o contrário. De fato, a diferença de gênero é o principal resultado da desigualdade de gênero porque é por meio da ideia de diferença que a desigualdade é legitimada [...]” (p. 14).

Assim como os variados marcadores socioculturais constituidores da produção de sujeitos, o “gênero [...] é um dos eixos fundamentais ao redor dos quais a vida social é organizada e por meio do qual compreendemos nossas próprias experiências” (p. 15). Mas é necessário tornar o gênero visível tanto para mulheres quanto para os homens, “[...] pois são os homens – ou melhor, a masculinidade – que são invisíveis” (KIMMEL, 2022, p. 15). E essa invisibilidade é um privilégio, um luxo, “[...] apenas os homens têm o luxo de fingir que gênero não importa” (p. 17). O privilégio da invisibilidade é também desfrutado por pessoas brancas, cishetero, não PCD (corpos considerados coerentes).

Judith Butler redefine os conceitos de sexo e gênero e incorpora às teorias feministas novas categorias, como a performatividade, a abjeção e a compreensão do sistema de inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2003; 2019). Para a autora, o gênero é um aparato de regulação social, algo que se impõe a partir de relações sociais, na sociedade contemporânea, desta forma o gênero é instituído a partir de uma matriz cisheterossexual de gênero. Entretanto, esses



aparatos incidem o tempo todo, exatamente porque há experiências dissidentes, subversões e deslocamentos. Há uma reiteração forçada das normas, pois os corpos não se conformam, nunca completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta, há aqui um agenciamento, o gênero é performativo.

Identificar-se um gênero nos termos dos regimes contemporâneos de poder implica identificar-se com um conjunto de normas realizáveis ou não, cujo poder e condição precedem as identificações por meio das quais se intenta insistentemente se aproximar. “Ser homem” ou “ser mulher” são assuntos internamente instáveis. Estão sempre acometidos por uma ambivalência precisamente porque há um custo na assunção de cada identificação, a perda de algum outro conjunto de identificações, a aproximação forçada de uma norma que nunca pôde ser escolhida, uma norma que nos escolhe, mas que nós ocupamos, invertemos e ressignificamos na medida em que ela fracassa em nos determinar por completo (BUTLER, 2019, p. 217).

Essas normas regulatórias trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade de corpos e, mais, especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a multiplicidade afetivo-sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. Assim, a performatividade deve ser “[...] compreendida não como um ato singular ou deliberado, mas ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional, pela qual o discurso produz os efeitos que nele nomeia”. (2019, p. 154). Essa compreensão ajuda a redefinir o sexo, como

[...] não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2019, p. 155).

A identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. Tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. Está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder.

Giro decolonial: torções e negociações

Podemos pensar e articular o giro decolonial como possibilidade de olhar-sentir, mobilizar, pôr em relação à pesquisa acadêmica com o cotidiano social, cultural, político. Assim, diante desses movimentos, que embates travamos ao discutir cultura, gênero, sociedade? Como nós



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



negociamos com a pesquisa? com a heterocisnorma? e com as políticas educativas? Convém demarcar que o rabiscar/borrar desta escrita não tem a pretensão de responder ou até mesmo demarcar com setas o caminho a ser percorrido. Afinal, os questionamentos suspensos neste percurso tomado por bifurcações intentam erodir, ruir, abalar as “estruturas” que pavimentam discursos e performatividades ancorados numa vontade de norma sistêmica. Ainda que,

[...] as hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas, de gênero/sexualidade, impostas durante a colonização, ainda persistem no capitalismo global contemporâneo, mas com novas roupagens, reconfigurações, que precisam ganhar visibilidade para que novas possibilidades de futuro sejam imaginadas e concretizadas a partir de uma perspectiva decolonial (MOREIRA, p.23, 2023).

Neste sentido, podemos sublinhar que as hierarquias também se estabelecem no campo cultural, político e social, ao passo que sinalizam e reivindicam um ordenamento estrutural, em que um discurso será reiterado como “hegemônico”. Logo: Como se dá o processo de legitimação daquele que está no “topo” da hierarquia, acima dos/as demais? Como algumas identidades conquistam escalas acima na hierarquia? Há espaço para a diferença reclamar por sentido? Abre-se espaço, aqui, para a própria tensão colonial de perceber o outro pela sua falta, e não apreender o outro pela existência de sua diferença.

Em diálogo com Silva (2000), o autor propõe que a “[...] identidade e a diferença estão em uma relação de estrita dependência” (p. 74), assim, podemos afirmar que elas são inseparáveis, sendo mutuamente determinadas, mas diferentemente do que se coloca, não é a identidade e sim, a diferença que nos alcança primeiro. Nessa busca por reflexões acerca das constituições biopolíticas que deveríamos “[...] considerar a diferença não simplesmente com o resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas [...]” (p. 76). Ao estarmos aludindo a processos inconclusos das produções das subjetividades e das coletividades, reforçamos que identidade e diferença “[...] são resultado de atos de criação linguística [...]” e que assim com as relações socioculturais a que gênero e sexualidades estão sujeitadas, tanto identidade e quanto a diferença “têm que ser ativamente produzidas [...]” (SILVA, 2000, p. 76). Ao considerar, fundamentalmente, a importância da linguagem nesse processo de criação, estamos ratificando que as instâncias normativas não são naturais, mas fabricadas nas relações culturais e sociais.

A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas, de modo que práticas de inclusão/exclusão, homem/mulher, preto/branco, belo/feio, sujo/limpo, céu/inferno, são mobilizados como estratégias discursivas. Isto posto, “[...] afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” [...] (SILVA 2000, p. 82), aí encontra-se um processo de classificação, e dividir e classificar, neste caso, também hierarquizar, atribui variados valores



aos grupos e comunidades, reverberando no valor de vida e no valor de morte destes grupos e comunidades. Há a produção de identidades que por repetição histórica são positivadas e fixadas como a norma, o que faz desse processo normalizador uma vontade de

[...] eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas [...]. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

No contexto de produção de nossas culturais ocidentais instaura-se um sistema (sexo = gênero), em que a linha semântica gênero-sexo-desejo insiste em operar e que há uma forma estável feminina e outra masculina de sentir o mundo. Contudo, “[...] não há estabilidade suficiente para afirmar que há uma subjetividade típica para cada gênero” (BENTO, 2017, p. 241). Esta mesma autora sublinha o fato de que

Em nosso dia a dia, conseguimos reconhecer (quase sempre) quem é homem e quem é mulher porque socialmente se definiu modos de homem e modos de mulher. Mas, olhar alguém e pensar “é um homem”, não significa que ele tenha pênis. O fato do olhar reconhecê-lo como homem é porque compartilhamos os mesmos significados construídos socialmente para definir quem é homem ou mulher. O reconhecimento social, a visibilidade não está condicionada a existência de determinada genitália. (p. 241).

222

Quiçá possamos reclamar por outros borramentos no campo dos estudos e das existências de gênero/sexualidade. Ao borrarmos, não há intenção de confundir (talvez em alguns momentos sim), mas de desestabilizar e implodir hierarquias arraigadas no binarismo e determinismo biológico, homem-masculino/mulher-feminino, como se a verdade de nós mesmos estivesse empregada num lugar de nossos corpos.

Neste cenário, até mesmo as discursividades produzidas no campo político e teórico produz uma representação “positiva” da homossexualidade, exercendo um efeito regulador e disciplinador. Ao afirmar uma dada posição-sujeito supõe-se, necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, fronteiras, suas possibilidades e restrições. Com isso, é a escolha do objeto afetivo-sexual que define a identidade/orientação sexual e, sendo assim, a identidade gay ou lésbica assenta-se na preferência em manter relações afetivo-sexuais com alguém do mesmo “sexo”. Contudo, essa definição de identidade sexual, aparentemente indiscutível, poderia ser posta em questão (MISKOLCI, 2012, p. 31). À vista disso, instaura-se um espaço de câmbio e trânsito, em que a genitália não é limitadora de corpos e corpos, produzindo performances outras para seu pulsar existencial e identitário.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Corpas, corpos e corpes: normatizar condutas e [re]existir em arenas escolares

No espaço das visualidades e suas pulverizações cotidianas as imagens se constituem enquanto materialidades ativas nas relações com o espectador/observador. Tais construções imagéticas são instâncias consideráveis nas elaborações normativas, em que “[...] os modos como o feminino e o masculino são representados, acreditando que isso determina a maneira de ser homem e mulher na sociedade” (NUNES, 2010, p. 57), bem como a performatividade que cada corpo deverá assumir, correspondendo ao que se espera dele. Destaca-se que as noções do corpo, aqui, pensadas se distanciam das noções das ciências biológicas (anatomia humana) e do corpo como receptáculo de sentimentos, memórias, emoções, espírito e alma. Ou seja, os corpos e copas “não contêm uma coisa”, eles são territórios vivos, potentes, ponto de encontro e movimentos, de deslocamentos, discursos, silêncios, ruídos, onde “tudo” acontece, (re)compondo-se diariamente. Como afirma Greiner (2005, p. 20), “O corpo é inseparável do seu fluxo de vida”, ou seja, é uma ‘coisa’ só. Corpo que não se finda em si, enquanto materialidade pronta e acabada.

Na maquinaria de produção de subjetividades e de performatividades dos corpos/as é possível observar no território escolar alguns endereçamentos objetivos: o estojo de super-herói, a mochila de princesa, a letra bonita, os brinquedos, o corpo que pode suar no recreio etc. Ousamos dizer que as imagens que “estampam” as mais diversas superfícies curriculares educativas não são neutras, imparciais, ou seja, elas assumem discursos e requerem condutas. Assim, é diante das vias imagéticas e discursivas que os corpos e copas também se constituem e são afetados, gerenciados pelo corpo-norma que assume uma representação imagética ocidental, branca, cishetero, adulta, sem deficiência. Sendo assim, “[...] as imagens, através de suas relações com outros artefatos, produzem identidades de gênero” (NUNES, 2010, p. 56). Imagens que pulverizam o cotidiano e compõem inúmeros arranjos e paisagens onde tornam-se base referencial que ditam uma verdade universal, espaço onde corpos negros, corpos LGBTQI+ e demais corpos e copas que não se “enquadram” em tal padrão não encontrem espaços para existir. No entanto

[s]e nós acessarmos a memória da sociedade, através dos livros dos documentos, das fotografias, dos relatos dos viajantes, dos filmes das músicas, veremos, por exemplo, que houve momentos em que homens usavam vestidos e salto alto, ao passo que as mulheres não se montavam com essas peças do guarda-roupa (YORK; NOLASCO, 2022, p.16).

Diante desse ‘movimento’ de construção do masculino, feminino e suas restrições, podemos que até mesmo as lentes às quais observamos e vemos o próprio corpo acaba restrita, subjugada ao corpo-norma. Assim, facilmente “ao vermos uma pessoa cis, aderimos rapidamente à ideia da heterossexualidade, imaginada como um padrão disponível na



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



fabricação de todos os corpos” (YORK; NOLASCO, 2022, p. 17). Representações imaginadas que também demarcam uma performatividade correspondente ao gênero. Essas imagens, como tantas outras que povoam nossa existência, acabam por ditar/restringir posturas e normas que devem ser performadas na sociedade bem como tudo aquilo que cada corpo e corpa deverá performar em sua (re)existência, os espaços que poderá transitar e dialogar com quem poderá se relacionar etc. Existe espaço para os corpos e corpas que não estão contemplados na norma? Por que culturalmente certas ações corporais são postas à margem? Destacamos que

[...] essas ações corporais viadas são definidas como exageradas (para muitxs), amplas, com a fluência do movimento mais libertadas e que burlam a ideia de corpo cisgênero e heterossexual, sendo consideradas ações do erro. São ações corporais que, ao serem identificadas como viadagens ou viadas pelos opressores, perpassam por uma tentativa para o engessamento, isto é, invisibilização da sexualidade e respectivamente das suas ações corporais viadas. (SILVA; SANTANA, 2020, p. 167).

A escola torna-se um lugar perverso para os corpos que despovoam a heterocisnormatividade, sendo assim, cabe ao corpo LGBTQIA+ domar sua espontaneidade corpórea e performativa. Ou seja, resta a este corpo encontrar formas de (re)existir no espaço escolar e adentrar territórios de disputa para seu corpo subversivo. Destarte, torna-se perceptível o quanto

[i]nfelizmente, quase toda educação e produção de conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista. Quando algo se apresenta como neutro, como “científico”, deve-se desconfiar de que foi feito em uma perspectiva masculina, branca, ocidental, cristã e heterossexual (MISKOLCI, 2012, s/p.).

As instituições sociais e culturais contemporâneas, entre elas a escola e sua produção curricular, também são instituições de gêneros específicos, “[...] lugares onde definições dominantes são reforçadas e reproduzidas, e os “divergentes” disciplinados [...]” (KIMMEL, 2022, p. 25).

[...] Para a sociologia as instituições têm, elas próprias, um gênero específico. Elas criam padrões de gênero normativos, exprimem uma lógica institucional segundo um gênero específico e são fatores importantes na reprodução da desigualdade de gênero. A identidade dos indivíduos, marcada por um gênero, molda essas instituições de acordo com este gênero, e as instituições, então marcadas por esse mesmo gênero, exprimem e reproduzem as desigualdades quem compõem a identificação com este gênero (KIMMEL, 2022, p. 134).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Para pensar um “aprendizado pela diferença”, Richard Miskolci (2012) afirma que seria necessário a pedagogia e o currículo tratarem a identidade e a diferença como questões de política e, colocarem em seu centro a discussão de como identidade e diferença são produzidas.

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (MISKOLCI, 2012, p. 99-100).

Esta operação de questionar é sustentada pela dimensão de disputa, invocada como ferramenta que necessariamente provocará debate, dissenso, incômodo, tumulto e contradição. Em conversa com Rufino (2019) vislumbramos que os modos de educação, contextos educativos e praticantes do saber podem ser variados. Educa-se para fins distintos, de maneira que “[...] a questão em voga não é polarizar o debate em uma boa ou má educação, mas problematizar a vigência do projeto colonial e os dispositivos de orientação e formação educativas que operam a seu favor” (p. 83-84). É com este mesmo autor que sublinhamos a força ao enquadramento, ao desmantelamento cognitivo e à uma desordem das memórias que o mundo colonial engendra ao corpo, todavia este

225

[...] ainda é capaz de encontrar rotas de fuga. As encruzilhadas me apontam que, mesmo que o indígena aprenda primeiramente a se pôr no seu lugar, aprende também a burlar essa regra. Assim, a ambivalência do mundo colonial forja também sujeitos desobedientes, que fazem suas traquinagens nos vazios deixados ou simplesmente jogam o jogo incorporando outros sentidos (RUFINO, 2019, p. 140).

De mais a mais, os corpos, corpas e corpes rabiscam e rasuram noções povoadas como únicas verdades, as quais são nutridas por veias neoconservadoras, reacionárias, religiosas, moralistas, políticas, culturais etc., que ainda encontram meios de desaguar na cultura contemporânea. Isto posto, os corpos LGBTQIA+ não são uma alternativa para reiterar o imaginário de povo alegre, festeiro e que dribla o sistema com um “jeitinho brasileiro”, como descrito no início deste texto, mas, talvez, estes corpos são parte da própria pulsão do giro decolonial necessário.

Referências

BENTO, Berenice. **Transviad@as**: gênero, sexualidades e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BUTLER, Judith. Gender is burning: questões de apropriação e subversão. In: **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão de Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GREINER, Christine. O corpo pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Atlas da Violência/ Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>

KIMMEL, Michael. **A sociedade de gênero**. Trad.: Fábio Roberto Lucas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2022.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, UFOP, 2012.

MOREIRA, Fayga. **Desvios Decoloniais no Cinema Brasileiro Contemporâneo**, Salvador, Devires, 2023.

NUNES Luciana Borre. **As Imagens que invadem as Salas de Aula: Reflexões sobre Cultura Visual**. Aparecida SP. Ideias e Letras, 2010.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

RUFINO, Luis. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. 164 p.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, Ju./dez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.



SILVA, Leonardo dos Santos Silva; SANTANA, Thiago da Silva. Precisamos iniciar esta discussão: é possível um ensino-aprendizagem em Dança sem gênero e sem sexualidade? In: VIEIRA, Marcílio de Souza.; RENGEL, Lenira Peral.; MARQUES, Larissa Kelly de Oliveira; PINTO, Amanda da Silva. (Org.). **Dança em Múltiplos Contextos Educacionais**. 1ed.Salvador: ANDA Editora, 2020, v. 1, p. 159-175.

YORK Sara Wagner; SILVA Sergio Luiz Baptista Da; NOLASCO Leonardo. **Gênero e sexualidade na educação**: uma perspectiva interseccional. 1 ed. Salvador. Devires, 2022.





“RIMANDO NA GRADE”: CULTURA HIP-HOP E PRODUÇÃO MUSICAL DE RAP, COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE, NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Aderli Goes Tavares¹
João Gomes Tavares Neto²
Cristina de Barros Nunes³
Rafael Carlos Santos Santos⁴

Introdução

Este estudo busca refletir sobre a percepção de estudantes adolescentes e jovens privados de liberdade, resultante da criação musical de rap, no cotidiano da privação de liberdade, no âmbito do sistema socioeducativo no município de Benevides, Região Metropolitana de Belém, estado do Pará. O objetivo é analisar a partir do conceito de “letramento crítico”, o processo de criação desenvolvido por esses estudantes, estimulado por oficinas de hip hop e produção musical, realizadas no ambiente escolar.

O “Rimando na grade” é um conjunto de duas oficinas de hip hop e produção musical, desenvolvidas por professores (as), estudantes do ensino médio, duas rappers do sexo feminino e cinco produtores musicais, no âmbito de uma instituição educacional, responsável pela execução de medida socioeducativa de internação, para adolescentes e jovens sentenciados, de acordo com a legislação juvenil em vigor no Brasil, Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, 1990 e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo -SINASE, 2012.

Oficinas de hip hop, e de rap em particular, tem sido utilizadas por alguns pesquisadores, como “ferramentas de diálogo” para envolver e estimular o protagonismo crítico de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, como referenciam (Tomasello, 2006, Santos e Peralta, 2021 e Aguiar Júnior, 2022).

Seguindo essas referências, o processo de construção e realização das oficinas de Hip- Hop foi desenvolvido entre os meses de março e setembro de 2023, com oito jovens, estudantes do ensino médio, na Unidade de internação do município de Benevides. Os projetos foram gestados a partir das aulas da disciplina sociologia, em diálogos com alguns estudantes que já utilizavam a rima para escrever seus textos e demonstravam interesse pela composição de

228

¹ Professora da Universidade do Estado do Pará, e-mail: aderli.tavares@uepa.br

² Professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará, e-mail: gomestavaresnetojoao@gmail.com

³ Professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará, e-mail: crismunesbarros.22@gmail.com

⁴ Discente da Universidade do Estado do Pará, e-mail:





música (rap, trap, funk), elementos musicais, que de alguma maneira estão ligados à cultura Hip-hop.

A observação direta do desenvolvimento das aulas de sociologia, e das oficinas de Hip-Hop e oficina de produção musical, constituem a base empírica para esta investigação.

Hip-Hop e letramento crítico pela música rap

O Hip-Hop, como movimento cultural, político e estético, e a música rap, em particular, tem sido utilizados nas aulas de sociologia no sistema socioeducativo, desde 2016, como um mecanismo instigador do diálogo e da discussão sociológica sobre problemas sociais brasileiros. Nesse momento inicial, utilizou-se composições do grupo brasileiro Racionais MCs, para estimular a discussão de problemas sociais como o racismo, o encarceramento em massa da juventude e as desigualdades sociais. Posteriormente, a partir das manifestações dos estudantes, a utilização da música rap nas aulas foi se desdobrando em provocações à produção de rimas sobre temas do cotidiano da privação de liberdade. Tentou-se, a princípio, sugerir temas para que fossem rimados, temas que se encontram presentes no cotidiano da internação, e que pareciam estimular a produção textual dos estudantes, tais como: “um dia de visita”, “um dia de audiência”, “um dia na escola”, “um dia de recreação”. Julgávamos que esses temas fossem significativos para os estudantes e pudessem de fato estimular a produção das rimas. Entre 2017 e 2022, excetuando o ano de 2020 e parte de 2021, quando a pandemia de COVID 19, se intensificou, obrigando a suspensão das aulas presenciais, muitos textos rimados foram construídos com base nessas temáticas, mas a partir do momento que os estudantes passaram a ser de fato considerados na tomada de decisão, definindo com independência os temas que deveriam pautar suas composições, irrompeu um tipo de produção verdadeiramente criativa, que trazia significado para cada um dos estudantes.

Por isso, nas aulas de sociologia começamos a acolher textos (escritos e orais) que os estudantes traziam, sob o formato que desejavam, com a linguagem que os identificava nas ruas e entre seus pares, com sua sintaxe própria, com os “erros” de grafia, com concordância peculiar, que se por um lado faziam uma releitura da língua portuguesa dita formal, por outro, possibilitavam uma forma textual que expressava exatamente suas percepções sobre a vida nas periferias das suas cidades, mais associadas ao letramento crítico referido por Street (2014) do que a construção formal de leitura e produção textual.

Street (2014) e Kleiman (1995) criticam práticas e eventos de letramento baseados no modelo “autônomo”. Em contraposição ao modelo autônomo, esses autores propõem o letramento “ideológico”, o qual defende as linguagens como produto da história sociocultural e política das diferentes sociedades humanas, e são utilizadas também como mecanismos de manutenção do poder por uma elite, contrapondo a ideia da linguagem como natural. O modelo autônomo praticado nas escolas tende a desvalorizar a oralidade e suas variações



como letramento, excluindo grupos sociais que não participam das agências formais de educação. Esse tipo autônomo de letramento, é praticado nas duas instituições (Unidade Socioeducativa de Internação e Escola formal que atua na socioeducação), que se unem para educar e escolarizar jovens que cumprem medida socioeducativa de internação

Uma das questões globais é a discussão sobre alfabetizados e não alfabetizados, e a discussão sobre letramentos. Para Street (2014), o modelo dominante na teoria educacional e desenvolvimental é o do modelo autônomo.

O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como fosse simplesmente natural (STREET, 2014, p.146)

E segue desenvolvendo seu argumento sobre o modelo oponente, o letramento ideológico:

Uma das razões pelo que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder. (STREET, 2014, p. 146)

230

Tomando o modelo ideológico referido, o autor apresenta a ideia de letramentos para além do domínio das regras formais, e sim com base nos conhecimentos da cultura local dos sujeitos, nas práticas e eventos sociais, portanto o letramento alcança espaços para além da escola, adentrando o cotidiano e seus diferentes territórios. O que remete a entender que o letramento na escola é diverso, e que o aprendizado sobre escrita, leitura, oralidade, produção de imagens e outros não está restrito a uma única disciplina (língua portuguesa), mas que é desenvolvido pelas diferentes disciplinas e suas linguagens. As Ciências Sociais e Humanidades também promovem os letramentos, em versões que abordam temas políticos, sociais e culturais, assim como poderá promover o ensino-aprendizagem tomando como referências os saberes identitários dos jovens internos.

Sustentados nessa perspectiva de letramento crítico, é que pensamos a primeira oficina. Seu tema emergiu da experiência negativa pela qual um desses estudantes acabara de passar. Sua audiência semestral junto ao juiz da infância e juventude, determinou que ele deveria permanecer mais seis meses privado de liberdade. Naturalmente que isso produziu grande “atribulação”, palavra com a qual os estudantes costumam identificar esses sentimentos de frustração e raiva decorrentes de uma contrariedade. Como “Gasparzinho” manifestou esse sentimento em sala de aula, o professor o provocou indagando se ele não queria fazer rimas com essa experiência negativa. No momento ele não respondeu, mas na aula seguinte trouxe um manuscrito de uma letra intitulada “Libertino Preso”, onde ele relatava alguns aspectos



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



negativos sobre a experiência de estar privado de liberdade, e algumas lembranças de sua vida antes da internação, e de modo concomitante, a partir daí iniciou-se o trabalho sistemático na música e a construção do projeto para a oficina de hip-hop, intitulado de: “Manutenção ou liberdade: um olhar de jovens imersos na medida socioeducativa de internação”.

Como ele manifestava interesse pela música, e particularmente, pela criação e produção de suas próprias composições, pensamos que era importante trazer artistas que militam na cena hip-hop na RMB, para trocar ideias e experiências com os estudantes. Esta primeira oficina foi realizada em 15 de junho de 2023, em um espaço de tempo de 4h, tempo determinado pelas limitações materiais existentes naquele momento. Nesta primeira oficina, foram abordados temas sobre a história do hip hop, o identificado como movimento de resistência que emergiu das periferias mundiais a partir da década de 1970; também foram discutidas as experiências vividas por esses estudantes, a vida na internação e as perspectivas de futuro na liberdade. Nesse momento, alguns estudantes que já tinham algumas composições, puderam compartilhá-las, cantando para todos os participantes, sem recriminações ou julgamentos.

A segunda oficina veio imediatamente como desdobramento da primeira. Percebemos que apesar da importância e qualidade das trocas de experiências resultante da primeira oficina, precisaríamos ainda contemplar o processo de produção e gravação das músicas compostas pelos estudantes, com o acompanhamento de profissionais com experiência nessa área. Assim surgiu a segunda oficina intitulada: “Rimando na grade: produção musical de rap na medida socioeducativa de internação, realizada nos dias 13, 14 e 15 de setembro.

Nesse intervalo de tempo, entre as duas oficinas, os estudantes se estimularam a desenvolver novas composições, tanto em seus quartos-cela quanto nas aulas de sociologia e de biologia, cujo a professora aderiu ao movimento das oficinas de hip hop. A oficina de produção musical tornou-se um estímulo suplementar para os estudantes, pois sabiam que suas músicas seriam trabalhadas com apoio de produtores musicais e de rappers, o que parecia uma experiência singular.

231

As grades refletindo as nossas rimas: Instituições totais e seus temas conflitantes.

A compreensão sobre como esses estudantes pensam suas práticas cotidianas em uma instituição responsável pela execução de sua privação de liberdade e suas vivências na liberdade é que pautam suas composições. Nas oficinas não existe nenhum tipo de imposição ou direcionamento baseado por questões morais, no sentido de moldar o pensamento ou estabelecer limites para a escolha de temas ou aplicação da linguagem utilizada, as composições emergem das experiências pessoais, marcadas por angústias e incertezas vivenciadas por esses estudantes, e são escritas da mesma forma como eles se comunicam oralmente entre eles. Dessa maneira encontram-se recorrentemente temas diversos, mas associados a seus corpos aprisionados, tais como: suas expectativas pela liberdade e as frustrações por não conseguí-la rapidamente, a distância de seus familiares,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



especialmente de suas mães; ao sentimento de culpa por terem cometido atos infracionais; a crença em Deus e a esperança por uma vida melhor; o amor; a sua sexualidade e a maneira sexista como enfrentam suas relações afetivas com o outro; suas experiências na utilização e comercialização de drogas, e outras inserções no mundo do crime. A maioria desses temas não são bem vistos nem pela escola formal, responsável pela escolarização na privação de liberdade, nem pela unidade de internação, portanto, expô-las publicamente em forma de rap, provocaria uma certa confrontação com valores morais e com a retórica ideológica da educação para ressocialização, dominantes nesse ambiente. E todos nós sabíamos disso, mas procuramos encarar como parte necessária de um processo educativo.

Para compreender o porquê dessas limitações impostas por esse ambiente, é necessário identificar a instituição responsável pela privação de liberdade, ou Unidade de internação, a partir do conceito de “instituição total”. Na literatura especializada sobre o sistema socioeducativo no Brasil, o conceito de instituição total, desenvolvido por Goffman (1992), tem sido utilizado para caracterizar a instituição pública estadual de caráter educativo, responsável por promover a internação de adolescentes e jovens (Santos e Peralta, 2021; Tavares Neto e Tavares, 2019; Teixeira e Onofre 2009).

Embora consideremos que o conceito de instituição total, seja uma boa referência para identificar as formas de interação desenvolvidas nesse ambiente de internação, observa-se que, é necessário considerar que há nessas interações cotidianas, uma boa dose de flexibilidade, porosidade e resistência, à estrutura institucional. É inquestionável que os estudantes que se encontram cumprindo medida de internação, tem suas vidas totalmente administradas pela instituição em todos os aspectos, e que grande parte dos componentes de suas vidas cotidianas são realizados dentro da instituição; e como todos que convivem nesse ambiente, precisam considerar seu conjunto de regras e normas, mas isso não significa que não exista possibilidade de resistência a essas regras e normas.

No caso específico dos estudantes internados, esse conjunto de regras e normas pode implicar em instituir aquilo que Goffman (1992) define como a “mortificação do eu”. Mas segundo Tavares Neto e Tavares (2019), adolescentes e jovens internados nessas instituições totais, buscam formas cotidianas de resistência a essa mortificação do eu, em contraposição a essa postura contraditória de uma instituição supostamente educativa, mas que limita a liberdade física e mental desses adolescentes e jovens.

As oficinas não poderiam ser realizadas, se não houvesse essas porosidades e flexibilização na estrutura da instituição.

(Santos e Peralta, 2021) relatam experiência similar, desenvolvida no âmbito de um projeto de extensão universitária em uma unidade de internação, no município de Ananindeua, Região Metropolitana de Belém. Nesse projeto de extensão, a realização das oficinas de Hip-Hop, teve algumas limitações, estabelecidas a partir das regras e normas institucionais; os adolescentes que participaram das oficinas foram escolhidos pelo corpo técnico da unidade de internação, provavelmente a partir de critérios ligados a adequação de comportamento



apresentada por aqueles adolescentes. Também, houve uma recomendação sobre os temas que deveriam ser evitados nas composições, como por exemplo, referências de qualquer tipo à organizações criminosas. Percebe-se aí, algumas limitações impostas pela instituição, para que as oficinas pudessem ser realizadas.

Contrariamente a essa experiência relatada, nas oficinas desenvolvidas na Unidade de internação de Benevides, pairou um certo espírito de subversão, no sentido que a ordem estabelecida pode ser questionada e confrontada em uma atividade formal da escola. É possível ser livre porque não existem limites preestabelecidos formalmente, nem censura, nem recomendações para o processo criativo, nem por parte da instituição educativa responsável pela internação, nem pela instituição escolar, ou por parte dos professores, das rappers e dos produtores musicais responsáveis, e que isso pode estar acessível a todos os estudantes, independente da escolha de quem participa, tomando como referência critérios comportamentais eleitos pelas instituições.

Há uma ordem a ser subvertida. Provavelmente é por isso, que esses estudantes se sentem tão motivados a participar das oficinas.

Entretanto, se não há limitações formais para a criação das rimas, existe um enorme cerco moralista e simbólico, expresso de modo velado ou explícito, por pessoas que trabalham na instituição escolar e na instituição responsável pela internação, relacionados à legitimidade das oficinas, e isso não é novidade para professores que vivenciam esse cotidiano. O fato de existir nesse ambiente uma retórica “ressocializadora”, atividades educativas que não impõem regras, produzem um certo incômodo para muitas pessoas que trabalham nesses ambientes institucionais e que acreditam que não se educa sem regras rígidas. E esse incômodo é manifestado em falas laterais, indiretas, supostamente ingênuas, como por exemplo: “agora todos aqui são rappers e MC’s”, ou “pra que ficar três dias sem aulas para fazer uma oficina de rap?”, ou “se fosse uma oficina de música gospel?”. Tais falas expressam situações comuns de preconceito, contra o rap como expressão cultural e estética emergente de territórios periféricos e principalmente, contra a capacidade de produção artística e autonomia de jovens internados.

As letras rimadas produzidas por esses estudantes são fonte importante para que se exponham sem maquiagem, sem retoques, mas apenas como eles estão nesse momento de suas vidas em formação.

“Gasparzinho”, um jovem estudante de 19 anos, privado de liberdade há um ano, expressa em “Libertino Preso”, sua primeira composição no processo das oficinas, um agrupamento complexo de sentimentos, racionalizações e afetos, com os quais vivencia a privação de liberdade:

Eis eu preso então, irmão.
No escuro da minha sanção.
Enquanto puxo a minha.
Fui na audiência, peguei mais seis, voltei.
Estou aqui.
Manutenção, mas nós tá aí.





A convicção de que o processo pelo qual está passando, ao contrário do que alardeia a retórica oficial, não se caracteriza como um processo educacional em uma unidade educativa, mas se apresenta como aprisionamento e sujeição a ordem do Estado, que ele repete frequentemente em seu texto.

Privado, vou refletir e crescer.
Meu ódio não condiz com o que quero dizer.
De volta na sala mais uma vez.
Cada beat, um flow.
Minha mente, um pente de avidez.
Queima a dor entre grades não grado.
Preso aqui, sujeito a ordem do Estado.

Também estabelece comparações entre a vida livre que levava antes de ser apreendido, e a vida administrada de interno na instituição.

Monitorado o dia inteiro, de madrugada, no escuro.
Pensamento, devaneio sombrio que arranca a tua coragem.
Libertino era eu. Hoje rimo na grade.
Na inter 1 só a tropá. Porra, eu tô do lado de cá.
Renitente pra sair, mas liberdade Deus dará.

234

Descreve retratos do cotidiano em processos interativos atravessados por suas angústias pessoais e pelos momentos coletivos de interação com seus companheiros de internação. Às sextas-feiras, dia destinado à recreação na quadra esportiva, acontece o futebol, única atividade física e recreativa, um dos momentos mais aguardados durante a semana. Esse momento de relaxamento se combina em sua composição com a ansiedade de estar livre, lá fora, fazendo essas coisas comuns na vida de um jovem na periferia de uma cidade amazônica. É dessa realidade que seu rap emerge.

Pisando na quadra, jogando bola.
Toda sexta tem, os irmão vai e cola.
Acorda, não se recorda.
Meu presságio é, correr lá fora.
Querem me ver, e eu quero sem grade.
Mas fazer o quê? Aumenta a saudade.
Meu RAP, sai da realidade.
Pra ser bom é preciso conhecer a maldade.
Liberdade vicia.

Relata como o aprendizado na internação o tem levado a refletir sobre o presente e o futuro na liberdade almejada. Também chama a atenção sobre a instituição que o observa e julga



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



seus comportamentos, e sobre o fato de não conseguir entendê-lo, pois apesar de estarem lá cotidianamente, não conseguem ouvir o que ele tem a dizer. O que percebem, olhando de fora, é insuficiente para entendê-lo, pois segundo ele, só tem a visão de dentro, quem está preso. Nas oficinas ele percebe, a oportunidade de subverter a ordem estabelecida, alcançando uma liberdade simbólica.

Saber qual proceder é aonde está a sabedoria.
Eles julgam demais que sou um vilão.
Melancolia me solta, mas o silêncio tem sempre razão.
Não vai me entender.
Minha visão é de dentro, só entende quem tá no QC.
Na oficina vou subverter.
Ou você surfa encima do *beat*, ou o *beat* surfa em você.

Observa também, que a instituição que priva sua liberdade, ignora o que a privação de liberdade provoca nele e como as regras e as tentativas de moldá-lo para a sociedade são equivocadas.

Devasso e perigoso.
Hoje eu tô privado, amanhã tô lá de novo.
Podem falar que eu sou sem futuro.
Onde vocês caem, eu ando bem, no escuro.

235

“Piloto de fuga”, um estudante de 18 anos, privado de liberdade consecutivamente desde os 16, relata em suas letras uma vida imersa na criminalidade, que levava na liberdade, e como os limites estabelecidos pela internação afetam a sua subjetividade. Em uma de suas letras exposta na oficina de produção musical revela uma associação perturbadora entre o perigo da noite, as armas de fogo e a certeza de que em breve, perderá a corrida contra a morte.

Só mais uma noite e o silencio me alivia
Porque o barulho atormenta a minha mente
Olhar de maluco essa é minha defesa
Na minha segurança vou levar trinta no pente.
Coração partido, tá cheio de dor.
Cheio de saudade de alguns que a vida levou.
Queria ser diferente, mas olha o patamar
Atrás de uma grade não faz o crime rolar.
Eles todos tem um preço, porém não querem falar.
Eu com a mente mais pra frente, dou um “time” pra pensar.
Com 18, perturbado, eles têm medo de mim.
Porque a minha coragem já vem desde menorzin.
Se você quiser o pódio vai ter que correr
Pra chegar onde que eu tô tem que fazer sangue descer.
Eu sei, tô ciente que tá perto o meu fim



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



E essa malvada não para de me seguir.
Enquanto a morte me segue, vou correndo mais rápido
E a minha fé não para de aumentar
Mas só mais um dia eu não paro de cantar.
Só mais uma noite e eu não paro de pensar,
Mas um, menos um, já tá comum
Mas nessa rotina não posso me acostumar
Eles fala pra fazer alguma coisa que preste
Mas esses fodidos não quer escutar meu trap
Bolsonaro estoura tímpano, ele está passando mal
Porque não vai reduzir a maioridade penal...

Outra temática identificada recorrentemente nas letras trabalhadas nas oficinas é o amor pelas mulheres. Há pelo menos três formas de expressar esse sentimento, a primeira é amor pela mãe, um amor materno e sublime, incondicional e geralmente idealizado; a segunda é o amor romântico por uma outra adolescente, uma companheira que deixou lá fora; e a terceira é uma negação do amor ou a sua redução raivosa, onde só o sexo descompromissado e fortuito, persiste.

Nas letras escritas por “Gasparzino”, “Piloto de Fuga” e “TH do PÁ”, visualizamos mais frequentemente essa versão de amor destituído de afetividade e eivado de hipersexualização das relações amorosas.

Gasparzinho, em “Chamei atenção”, fala sobre um encontro fortuito na madrugada, onde a “vida louca” que leva, as armas aparentes que ostenta, provocam um certo fetiche em algumas mulheres que encontra, que se sentem atraídas pelo perigo, pelo suposto poder e status, que um jovem imerso no mundo do tráfico, demonstra.

Para madrugada que eu tô nessa função
Coração vazio e a mente a milhão
Carrego essa glock passo encara, então.
Deve ser porque tá de fora o pentão na mão, balão.
Chamei atenção dela quer se envolver
No perigo eu sei que tu sente prazer.
Me olhou de longe já peguei a visão.
Deve ser porque tá de fora o pentão, balão.

TH do PÁ, em “Então desce”, relata essa mesma atração que o ambiente do tráfico desperta em certas mulheres, e que as torna objetos de desejo e satisfação sexual dos adolescentes e jovens que atuam como “vapor” na comercialização no varejo de drogas.

Bandida, me deixa confuso, rouba minha brisa.
Tão maliciosa, estilo Arlequina.
Entre quatro paredes tua bunda me hipnotiza.
Sobe do asfalto, pra ficar comigo.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Sabe que o tesão anda com o perigo.
Quer descarregar sua maldade em mim.
Vem descarregar sua maldade em mim.
Tua sentada me envolve, me envolve
Faz minha mente ficar birutona, malandra
Desce tua xota pro trem, é o trem
Então desce, então desce
Acaba tua maldade nos moleques, então desce.
Jogando a xota pros cria...

“Piloto de fuga”, em “Amor, essa palavra não conheço” revela a dificuldade de explicitar uma relação amorosa destituída do sexismo, que o ambiente machista e patriarcal que o mundo do crime no qual está imerso, cultiva.

Amor, essa palavra eu não conheço
Amor, fala aí qual é seu preço
Amor, nós vamos foder no pelo
Eu acho que travou, quer me chamar de amor
Ei, para de bobeira, não conheço essa palavra
Nunca vi pela Pedreira...
Carinha de anjo, mas a vida é de bandido
Pelas madrugadas já corri muito perigo
Casei com a solidão e eu não volto mais contigo.

237

Outra temática recorrente nas letras de rap, refere-se à crença em Deus. “Teu filho”, um jovem de 20 anos de idade, recém-chegado à unidade de internação, cumpria medida sanção, por ter descumprido a medida socioeducativa de liberdade assistida há alguns anos atrás, participou da oficina de hip-hop e produção musical com a música intitulada “Como os montes de Sion”, em forma de oração, flagrantemente identificada com o Salmo 125, do “velho testamento”, para expressar sua fé inabalável no Deus cristão.

Deus, quero agradecer tua proteção, tua bondade
E todas as vezes que o senhor me deu perdão.
Obrigado por me guardar e sempre me guiar
Sou teu e também sei que sou pecador e todos os dias imploro por teu amor
Sou igual aos montes de Sion
Dias difíceis vem, mas eles nunca me abalarão
Só gratidão!
Minha fé é como de Davi e minha força é como de Abraão
Eu sou igual aos montes de Sion,
Dias difíceis vem, mas eles nunca me abalarão
Amém!



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



“Formiga”, jovem estudante de 19 anos, também manifesta sua fé no Deus cristão, na música “outro patamar”, na qual fala sobre as dificuldades e perigos da vida mundana e reconhece a importância da proteção divina e da família, em especial a sua mãe.

Olha onde nós chegou
Pra tá onde nós tá, Jesus abençoou
Ele me guiou pra conquistar tudo que eu tenho
Ele me ajudou
Só minha coroa que me apoiou
Todos esses caras que me virou a cara, que me abandonou
São todos duas cara, quando a coisa ficou feia, do barco eles pulou
Dizem ser meu amigo, quando eu precisei, ninguém fechou comigo
Vivendo no perigo.
Só minha família que fechou comigo.

Gasparzinho, em “Errático”, também demonstra uma inabalável fé no Deus cristão e o sentimento de culpa por produzir na família e particularmente na mãe, um sofrimento inevitável que resulta de suas ações, nos descaminhos que segue em sua curta trajetória, mas também demonstra esperança e fé em um futuro melhor.

Passa a visão pra coroa
Tudo é fase, nada é atoa
Me perdoa mãe por isso
Por eu fazer essas coisas
Fui errado isso é fato
Preso vivendo o passado
Porra eu tô no submundo,
Minha letra é meu barulho
Tenho muita fé em Deus,
Peço pra mudar meu futuro

238

Considerações finais

As oficinas irromperam um processo de criação artística autônoma, desenvolvida por jovens estudantes em situação de privação de liberdade. Nesse sentido elas também contribuíram para que as identidades desses jovens resistssem à “mortificação do eu estabelecida no cotidiano de uma instituição total (Goffman, 1992), responsável pela execução de medida socioeducativa de internação. A possibilidade de subverter a ordem como uma expressão de rebeldia incessantemente criativa, instituinte no sentido que (Castorriadis, 1986), atribui ao termo, emerge no processo de criação de músicas rap, onde adolescentes e jovens trabalham sem amarras, temáticas representativas de suas experiências de vida, buscando o



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



enfrentamento às normas e regras consolidadas na instituição que aprisiona seus corpos e procura controlar seus comportamentos.

Referências

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. (2ª edição) Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

JÚNIOR, A. A. DE A. **Rap na socioeducação: reflexões e vivências musicais com os estudantes da UASE 1**. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

SANTOS, Patrícia da Silva. e PERALTA, Nelissa. **Socioeducação e direito à fabulação: Dos sentidos sociais do rap**.

STREET, B.V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**: São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TAVARES NETO, J.G. e TAVARES, A. G. **Adolescentes privados de liberdade e a mortificação do eu: Formas de ajustamentos e resistência**. In: I Encontro Nacional Nossa Rede, 2020, Belo Horizonte. Caderno de textos I Encontro Nacional Nossa Rede, 2019. V.1 p. 100-107.

TEIXEIRA, Joana D'arc e ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (2009). **A escolarização de jovens autores de atos infracionais**. Intermeios: revista de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n. 29, p 1649-179, jan/jun.

TOMASELLO, Fábio. **Oficinas rap para adolescentes: Proposta metodológica de intervenção psicossocial em contexto de privação de liberdade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

239



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



OFICINAS DE CIÊNCIA E ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Carolina Staub de Melo¹
Carlos Daniel Ofugi Rodrigues²
Cláudio Ferretti³
Daniel Salvador⁴
Julio Feller Golin⁵
Orlando Gonnelli Netto⁶
Maria Eduarda Silvano⁷

Introdução

A democratização da ciência deve ser um compromisso da Educação Profissional e Tecnológica, no sentido de desmistificar concepções equivocadas de ciência e tecnologia; e atenuar a aversão que estudantes têm da ciência nos bancos escolares e fora deles (ROSA & STRIEDER, 2018; CUNHA, 2009; ZAMBONI, 2001). E em tempos pós-pandemia, onde as desigualdades sociais cresceram em uma taxa exponencial, o papel da alfabetização científica e tecnológica deve ser o de buscar projetos educacionais que ressignifiquem o conceito de ensinar e aprender, incentivando os estudantes a quererem estar na escola, para inclusive atender aos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU, como por exemplo: “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”; “reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”; “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável”;

240

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

⁵Mestre 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

⁶Mestre 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

⁷Discente do curso de Engenharia Mecatrônica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC. Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: maria.e09@aluno.ifsc.edu.br



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



“proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”.

Para problematizar esses temas buscamos delinear caminhos para responder as seguintes perguntas: como popularizar a ciência e a tecnologia através da divulgação científica? como possibilitar que estudantes de Escolas Públicas da comunidade externa ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Florianópolis – Brasil, compartilhem e interajam de forma mais significativa com os conhecimentos científicos e tecnológicos? Oficinas do tipo “mãos na massa” e “aprenda fazendo” são espaços de criatividade e interação que podem despertar no estudante o espírito científico e inventivo, pois integram o “aprender” e o “fazer” diante de um desafio/problema de robótica, ciências ou eletrônica, por exemplo. Com base nisso, apresentamos aqui o projeto “Oficinas de Ciências e Robótica para a Educação Básica” que integra o “Programa de Democratização da Ciência” do IFSC aprovado e contemplado com recursos financeiros desde 2020. Em 2023 ofertamos as oficinas para estudantes do Ensino Fundamental nas escolas de Educação Básica de Florianópolis. Além disso, temos institucionalizado as oficinas de ciências e robótica na Semana Nacional da Ciência e da Tecnologia do IFSC - Florianópolis, evento anual incentivado pelo Ministério da Ciência, Cultura e Inovação (MEC) que busca a popularização da ciência.

Fundamentação Teórica

241

A alfabetização científica e tecnológica é uma das faces do nosso projeto, pois competências e habilidades sociais e emocionais, além das técnicas e conceituais, são exploradas, uma vez que os estudantes são estimulados a pensarem e socializarem problemas coletivamente, como sujeitos protagonistas. O relatório da UNESCO de 2015 “Educação para a cidadania global preparando alunos para os desafios do século XXI” enfatiza que uma “pedagogia transformadora leva a inovações educativas e sociais que causam mudanças para melhor”, destacando que uma demanda na educação é ressignificar modelos conservadores e engajar jovens a querer aprender. A cultura maker, por exemplo, é uma tendência por priorizar o “aprender fazendo”, por transformar uma ideia em realidade. As oficinas que ofertamos são do tipo *makers* e, assim, têm uma característica que facilita sua implementação nas escolas, pois ao criar, construir, fabricar ou adaptar um projeto educacional, busca-se soluções criativas, simples e com materiais acessíveis. Essas oficinas promovem uma ciência interativa que populariza a ciência explorando temas de física, química e biologia com grande potencial de despertar a curiosidade, problematizar conceitos científicos, instigar a imaginação e o interesse por uma ciência viva. Os jovens são estimulados a pensar sobre ciência em experimentos que convidam a entender a natureza, o funcionamento das coisas e do mundo (DINIZ & OLIVEIRA, 2014). Os desafios estão presentes e a busca por soluções agregam conhecimentos, imaginação e espírito inventivo. As conquistas são trilhadas no “aprender fazendo” e no “aprender experimentando” (CAVALCANTE & SANTOS, 2021).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Oficinas de Ciências e Robótica na SNCT

Participamos recentemente da “SNCT 2023” no IFSC – campus Florianópolis, com três oficinas: “*Luz & Cores - Mistérios da Visão*”, “*Experimentando a Eletricidade & Circuito em Papel*”, e “*Meu Primeiro Robô Móvel*”. O evento buscou possibilitar à comunidade externa, estudantes das Escolas de Educação Básica Municipais, a experiência de conhecerem o IFSC, uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica, e um momento de divulgação da ciência e da tecnologia. No que tange à comunidade acadêmica do IFSC, o evento teve o objetivo dos estudantes explorarem os Laboratórios de Ciências, Tecnologias e Artes; participarem de atividades diversas e vivenciarem de uma maneira mais livre e dinâmica o IFSC. A seguir descrevemos as oficinas que ofertamos para o público das escolas de educação básica e para os estudantes do IFSC na SNCT 2023:

No formato ciência interativa a “Oficina Luz & Cores: Mistérios da Visão” abordou conceitos científicos e problematizou ideias equivocadas sobre Luz e Cores em um contexto didático que estimulou a curiosidade. Exploramos a ciência óptica com demonstrações experimentais envolvendo espelhos – formação de imagens infinitas, efeitos de luz e cores com lâmpadas que apresentam espectros diferentes; ilusões de óptica, a anatomia do olho humano, curiosidades sobre os mecanismos da visão e fenômenos físicos que encantam com seus por quês científicos. Desafiamos os estudantes a pensar *O que é a cor?* através de uma caixa escura que por vezes era iluminada por lâmpadas monocromáticas azul, verde e vermelha. Os estudantes eram estimulados a pensar o por quê das “mudanças” de cenários em imagens fixadas no interior da caixa, dependendo de como eram iluminados, com o objetivo de compreenderem que a cor do objeto depende da luz que incide e que é refletida pelo objeto assim do que acontece no nosso olho. Durante a oficina cada aluno construiu um caleidoscópio de espelhos e miçangas que através da combinação reflexão e movimento produziu efeitos visuais encantadores, além disso com um kit didático composto por um arduino programado e leds é ensinado um sistema eletrônico que gera, com o movimento, padrões de imagens luminosas surpreendentes. A seguir algumas imagens (Fig. 1, Fig.2 e Fig. 3) que ilustram esse momento:

242



Fig. 1 Oficina



Fig. 2 - Oficina



Fig. 3 – Oficina

A Oficina “Experimentando a Eletricidade & Circuitos em Papel” consistiu na criação de circuitos elétricos simples para acendimento de LEDs. Os circuitos são montados sobre uma folha de papel e utiliza fita de cobre auto adesiva para criação das trilhas e uma bateria de 3V. Diferentes configurações em série e paralelo podem ser exploradas. A oficina torna-se mais lúdica na medida em que os participantes criam desenhos que utilizam a iluminação dos LEDs. São explorados 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 seguir algumas imagens (Fig. 4, Fig. 5, Fig. 6) que ilustram esse momento:



Fig. 4 – Oficina



Fig. 5 – Oficina



Fig. 6 - Oficina

Por fim, na oficina “Meu Primeiro Robô Móvel” se aprende na prática o funcionamento dos componentes básicos necessários para construir e operar um robô de duas rodas. A partir destes conhecimentos tecnológicos, o estudante deve usar a criatividade e recortar, colar, ligar fios, montar peças e testar soluções para construir um robô sobre uma plataforma de papelão e controlá-lo com um controle remoto baseado em um circuito em papel. Ao final da atividade, faz-se uma gincana com o objetivo de compartilhar os feitos e experiências na construção do seu primeiro robô móvel. A seguir algumas imagens (Fig. 7, Fig. 8, Fig. 9) que ilustram esse momento:



Fig.7 - Oficina



Fig. 8 – Oficina



Fig. 9 - Oficina

Considerações Finais

A Educação Científica e Tecnológica é desigual em nossa sociedade e infelizmente contribui significativamente para a exclusão social. Instituições de ensino como o IFSC devem buscar um movimento contrário e democratizar a ciência no sentido de contribuir para diminuir esta faceta das desigualdades de nossa sociedade.

Um possível caminho é a divulgação científica que aproxima a ciência e a tecnologia da sociedade, e a sociedade do próprio IFSC. Nesse sentido, este projeto busca promover a divulgação e a popularização da ciência em formatos “mãos na massa” e “aprenda fazendo”, pois nesses momentos e espaços os estudantes são desafiados a pensar conceitos e métodos, socializar ideias, vivenciando a cultura científica e tecnológica. Projetos dessa natureza ampliam o alcance da alfabetização científica e tecnológica; ao mesmo tempo que institucionaliza e consolida as ações de extensão. Este projeto já tem uma história, um caminho trilhado, pois foi desenvolvido no Programa Democratização da Ciência aprovado e contemplado com recursos financeiros desde 2020.

Os desafios para superar as desigualdades sociais que se manifestam na Educação são grandes, desenvolver programas que oportunizem, ampliem e fortaleçam o acesso e a interação de estudantes com conceitos científicos e tecnológicos são contribuições práticas no sentido de transpor tais dificuldades. O projeto apresentado tem como proposta o conceito de democratização da ciência e da tecnologia através de ações de extensão na forma de oficinas em escolas públicas de Florianópolis e eventos como a SNCT descritos neste artigo. Para além da divulgação científica e tecnológica, muitas vezes realizada de forma não interativa, o que propomos é uma imersão "mão na massa", onde o estudante participa



ativamente do processo de formação e construção de conceitos científicos e tecnológicos. Acessar, interagir e compreender tais conceitos, contextualizados social, técnica e culturalmente, permite utilizá-los de forma significativa.

Referências

CAVALCANTE, M. A.; SANTOS, E. M. F. Eletrônica Criativa: uma estratégia metodológica para o ensino e aprendizagem de conceitos de eletricidade e/ou eletrônica na modalidade híbrida de ensino. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbef/a/FVCf6DYXRjV8X65Vf6MGYCN/abstract/?lang=pt>>

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.

ZAMBONI, L. M. S. Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001. 167 p.

ROSA, S.E. e STRIEDER,R.B. Dimensões da democratização da ciência-tecnologia no âmbito da educação CTS. RIS-Revista Insegniare Scientia, v.1,n.2, 2018.

247



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BRINCAR, TOCAR E SENTIR O MUNDO: OS SABERES QUE EMERGEM À MANEIRA DAS CRIANÇAS

Gabriela Najara Zonin Frantz¹

Introdução

Literatura, Antropologia e Educação, eram consideradas por Carlos Rodrigues Brandão, suas três vocações ao longo da vida. O autor costumava transitar entre as diferentes áreas do conhecimento, que respectivamente destinam aos outros; emoção, atenção e transformação. Em comum, o enfoque das três vertentes está na alteridade e, como bem ensinou Brandão, se dedicam em cultivar *a partilha da vida*.

Este trabalho lança o olhar antropológico sobre a genuína maneira das crianças de partilhar a vida ao brincar, tocar e sentir o mundo. As crianças entre elas, exercem um modo específico de compartilhar aspectos simbólicos e materiais, este pareamento de criança para criança, é definido por Willian Corsaro (2011) como *cultura de pares*.

Os fragmentos do diário de campo, descritos ao longo deste trabalho, referem-se à observação participante realizada em 2019 com crianças pequenas de dois a seis anos de idade em turmas multietárias da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). O ingresso das crianças na escola ocorre por meio de sorteio via edital público. A Ipê Amarelo foi fundada em 1989 junto à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, com o propósito inicial de acolher as crianças de servidores e professores da universidade. Atualmente, a Ipê Amarelo é uma escola-pesquisa aberta a comunidade e integra pesquisadores e estagiários de diferentes áreas da universidade. O ingresso das crianças ocorre por meio de sorteio, seguindo os rigores do edital público, desse modo, proporciona um universo empírico heterogêneo e plurissocial.

A argumentação deste artigo é desenvolvida a partir de cenas do trabalho de campo relacionadas à partilha dos saberes na *cultura de pares* e aborda a problemática da relação entre brincar, tocar e sentir na constituição dos saberes das crianças. Neste caminho, o objetivo deste trabalho é suscitar reflexões teóricas interdisciplinares acerca da aprendizagem heurística das crianças. Acredita-se que a abordagem antropológica pode colaborar para a compreensão das especificidades do aprender das crianças em interação com o ambiente.

Para iniciar, este escrito apresenta um breve panorama histórico que movimentou a construção do campo de estudos da *Sociologia da Infância* e consolidação da *Antropologia da*

248

¹ Pesquisadora da Antropologia da Criança, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (PPGCS/UFSM) com Mestrado e Graduação em Ciências Sociais (UFSM), atua nas linhas de pesquisas: Etnografia com Crianças, Antropologia da Educação, Percepção e Aprendizagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0470-7105> E-mail: gabinajara@yahoo.com.br





Criança. Em seguida são apresentados os aspectos metodológicos utilizados na condução da pesquisa. Por fim, nas considerações finais, são levantadas possibilidades de interlocuções teóricas entre diferentes matrizes disciplinares em atenção para os saberes, inclusive complexos e abstratos que emergem das interações entre crianças em sintonia com o ambiente.

A Consolidação da Sociologia da Infância e Construção da Antropologia da Criança

As pesquisas etnográficas com crianças no contexto da educação infantil vêm se ampliando expressivamente a partir dos anos 2000. Este panorama ganha força em decorrência da emergência da *Sociologia da Infância* que se consolida enquanto subcampo de estudos, sobretudo com produções de países do hemisfério norte na década de 1980. No entanto, por muito tempo a infância passou despercebida enquanto objeto de estudos das Ciências Sociais, neste ínterim, as crianças, encontravam-se às margens das pautas sociopolíticas.

Na perspectiva histórica, Philippe Ariès, apresenta por um percurso iconográfico, a concepção de infância como um fenômeno social moderno, pois de acordo Ariès (1981, p.156), na sociedade medieval não existia o sentimento de infância do qual temos hoje. Também sob o panorama histórico, Colin Heywood (2004, p.21) reitera que a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e varia entre diferentes grupos sociais e étnicos.

As pesquisas realizadas pelo sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup ao final da década de 1970, envolvendo diversos países, apontavam para a problemática da infância enquanto categoria estrutural. Qvortrup (1993) identifica a ausência da categoria infância, até então, a infância apresentava-se vinculada à outras categorias de análise sociológica, como por exemplo, família e educação. A partir daí, Qvortrup desenvolve as *Nove teses sobre a infância como fenômeno social* (2011), um escrito basilar para a construção da *Sociologia da Infância*. Do ponto de vista sociológico, através dos estudos de Qvortrup, a infância deixa de ser concebida como uma fase de transição para a vida adulta e passa a ser entendida como *categoria social permanente, historicamente variável e intercultural*. A contribuição das teses de Qvortrup, se dá sobretudo no reconhecimento das crianças como co-construtoras da sociedade;

O encontro da sociologia com a infância, de acordo com Prout (2010, p. 734), é marcado pela modernidade tardia, este movimento teórico apresenta uma simultânea bifurcação; o reconhecimento da criança enquanto sujeito social ativo e a infância sendo entendida como categoria estrutural da sociedade. Neste sentido, a *Sociologia da Infância*, manifesta-se um campo de estudos em consolidação ao final do século XX, ao passo que movimenta reconsiderações teóricas no âmbito da infância e das crianças.

Prout (2010, p. 733) assinala que nesta faixa temporal dos anos 1980 e 1990, a sociologia empenhavam-se em manter sintonia com um conjunto complexo de mudanças sociais esboçadas anteriormente. O contexto sociopolítico que antecede este movimento teórico é marcado pela *Declaração sobre os Direitos da Criança na Assembleia Geral das Nações Unidas (1959)*



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



que desencadeou uma série de eventos internacionais e mudanças legislativas direcionadas à proteção e promoção do bem-estar das crianças.

No Brasil, a instituição de uma legislação própria destinada à proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, ocorre em 1990 com a criação do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.

O movimento sociológico com foco na infância ganha força com as produções do sociólogo português Manuel Jacinto Sarmento (2008) em defesa do protagonismo e participação social das crianças e conceitos de *reprodução interpretativa* e *cultura de pares* elaborados pelo pesquisador norte-americano William Arnold Corsaro (2011).

Neste cenário científico, na França destacam-se os estudos de Régine Sirota (2001; 2008) pesquisadora da sociologia da educação e da infância com contribuições expressivas relacionadas aos *rituais de socialização da infância* por meio das comemorações de aniversário.

No reconhecimento das crianças enquanto sujeito social ativo, Sarmento (2011, p. 27-28) advoga em defesa da participação social das crianças, neste sentido, *ouvir a voz das crianças* condensa simultaneamente um programa teórico, político e epistemológico.

Para Corsaro (2011, p. 18), a sociologia vem progressivamente redescobrando a infância ao absorver traços de vertentes teóricas interpretativistas e construtivistas, deste modo, o interesse pela infância ocorre em associação à outras concepções que estão sendo elaboradas, “reconsiderando, desafiando, refinando e até transformando as abordagens tradicionais e teóricas sobre as crianças e infância”.

As produções de Manuel Jacinto Sarmento servem de impulso a formação da parceria luso-brasileira nos estudos da criança. Em defesa de um panorama socioantropológico no Brasil, Ana Cristina Coll Delgado e Julie Delalande (2011), argumentam que é relevante considerar a formação brasileira como socioantropológica, pois enquanto a antropologia abriga-se na dimensão cultural, a sociologia encontra-se sobre os alicerces da infância como categoria social.

A *Antropologia da Criança* emerge, de acordo Clarice Cohn, como derivação de uma série de revisões conceituais que ocorrem após 1960. Neste movimento, Clarice Cohn (2005, p. 18-19) destaca que ocorre a reanálise dos conceitos de cultura, sociedade, agência e ação social e que por conseguinte, mobilizam novas ressignificações teóricas, ajustes metodológicos e o fermentar de novos caminhos teóricos e investigativos, “permitindo que se estude a criança de maneiras inovadoras”.

Atualmente, a Antropologia da Criança pode ser considerado um campo de estudos já consolidado devido ao expressivo volume de pesquisas que passou a movimentar através de pesquisas etnográficas. No Brasil, este eixo investigativo entra em ascensão com a criação de grupos de pesquisas em diferentes universidades, destacam-se as pesquisas com crianças indígenas desenvolvidas por Aracy Lopes da Silva (MARI-USP), Angela Nunes, Clarice Cohn e Antonela Tassinari. Anete Abramowick (UFSCar), Patrícia Dias Prado, Fernanda Muller e Flavia Pires (CRIAS-UFPB) apresentam estudos de referência na antropologia urbana em interface com a educação.



É oportuno lembrar que no Brasil, os primeiros estudos relacionados à infância são desenvolvidos ainda na década de 1970, por com Florestan Fernandes, sob orientação de Roger Bastide com enfoque sociológico sobre as crianças e o folclore. Da mesma forma, interligando as crianças e a cultura, um primeiro olhar para a infância, no prisma da antropologia, foi lançado por Margaret Mead (1928), em 1946, também na *Escola da Cultura e Personalidade*, a antropóloga Ruth Benedict desenvolve um estudo documental descrevendo as relações entre adultos e crianças na cultura japonesa.

No âmbito da filosofia, a *fenomenologia da infância* de Merleau-Ponty representa um olhar renovado aos aspectos da percepção das crianças. O repertório filosófico merleau-pontyano serve de inspiração para a composição de um arcabouço teórico que dialoga com diferentes subcampos relacionados às crianças e à infância, como a Antropologia da Percepção e Antropologia Ecológica, Antropologia, Sociologia e Sociologia da Educação. A questão que aqui desponta é como estas diferentes vertentes disciplinares podem estabelecer pontes para a compreensão das particularidades das crianças na produção do saber, como os dados empíricos e traçados teóricos aglutinam-se para compreender os saberes que fluem das interações das crianças com criança e em contato com o ambiente?

Aspectos Metodológicos da Pesquisa com Crianças em Contexto Escolar

251

Neste percurso de consolidação da Sociologia da Infância e construção da Antropologia da Criança, tanto as pesquisas sociológicas quanto antropológicas, ao direcionar o olhar às infâncias e crianças, apresentam-se entrelaçadas ao campo da Educação, pois o ambiente escolar configura um sociocultural ponto de encontro das crianças.

Desse modo, a escolha do universo empírico deve-se pela possibilidade de acompanhar o cotidiano escolar de crianças de diferentes idades em interação. A observação participante foi realizada em 2019 na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIA), escola-pesquisa vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com sua formação multietária, que integra crianças de dois a seis anos em interação. Além disso, a Ipê Amarelo, considerada uma escola-pesquisa, é aberta à estudantes estagiários e pesquisadores de diferentes áreas da UFSM. A pesquisa segue com rigor os parâmetros éticos² estabelecidos pela Associação Brasileira de Antropologia, com a finalidade de proteger a imagem e identidade das crianças participantes.

Em defesa de uma pesquisa ‘com’ e não ‘sobre’ crianças, Corsaro (2005) descreve seu cuidadoso processo de entrada no campo, desenvolve uma *conduta reativa* de um *adulto atípico* que aguarda sentado na caixa de areia no quintal da escola, as primeiras interações com as crianças. Os escritos de Corsaro (2005; 2011) juntamente com a abordagem antropológica indicada por Clarice Cohn (2005), que se afasta do adultocentrismo e manifesta disposição

² Código de Ética do Antropólogo e da Antropologia (Criado em 1986/1988 e alterado na gestão 2011/2012), disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/codigo-de-etica>.





de priorizar o ponto de vista das crianças, servem de inspiração para a construção de um caminho ético-metodológico ‘com’ e não ‘sobre’ as crianças.

No que diz respeito à pesquisa etnográfica, Magnani (2009) considera que a etnografia se revela em três aspectos simultâneos; como experiência, prática e totalidade. Neste sentido, o antropólogo argumenta que não se pode separar etnografia das escolhas teóricas no interior da disciplina, nem o método do esquema conceitual. Para Magnani, o diferencial da pesquisa etnográfica está em compreender os atores sociais em seus múltiplos planos e significados, perpassando diferentes e criativos arranjos coletivos.

Com os passos e diretrizes ético-metodológicas indicadas por Corsaro (2005; 2011), Clarice Cohn (2005) e Magnani (2009) é possível construir possibilidades de um caminho etnográfico sensível e aberto às crianças ao participar dos processos lúdicos e acompanhar com atenção as experiências criativas das crianças em interação.

Saberes que Emergem ao Brincar, Tocar e Sentir o Mundo

Na filosofia da educação, os escritos de Mikhail Bakhtin são fundamentais na compreensão da linguagem e significações. Ao revisar o diário de campo, localizo um fragmento que desperta a questão da amplitude do saber abstrato das crianças. Certa tarde, entre tantas crianças a brincar livremente no quintal da escola, uma cena específica chama a atenção. Próximo à casa da árvore havia um pequeno grupo de crianças a brincar ao chão, estavam atentas à narrativa, sons e movimentos da outra criança em pé.

252

Ao me aproximar, observo que estão a construir em colaboração a mesma história. Alternada e voluntariamente, cada criança adiciona um trecho à narrativa. Entre o movimento das mãos que fazem pequenos gravetos em formato de cruz voar, os sons estridentes simulam uma aeronave. Enquanto o avião de gravetos sobrevoa a porção de terra do pátio onde estavam outras crianças, uma delas sentada no chão de terra, descreve uma rua que alagou e um carro (lasca de tronco de árvore) que ficou preso na ponte:

Criança1 – *Vem um avião e chama o amigo, mas tem um monstro atrás do amigo e de repente... (pequena pausa na voz) o amigo some.*

Por instantes as crianças se olham em silêncio, aguardam a outra criança completar a história.

Criança2 – *E aí?*

Por instantes pensativa a Criança3 contribui: – *E aí, veio uma pomba, bateu e bum! Caiu a alma dela dentro de mim.*

Criança 4 – *O que é alma?*

C3 – *Alma é... é... É a coisa que tem dentro da gente e faz a gente viver*

(Diário de Campo, 02/12/2019)



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Estavam, as crianças, simplesmente a brincar. No entanto, já dizia Manuel Sarmento, que o brincar é algo que as crianças levam muito a sério. A resposta explicativa sobre o significado da palavra ‘alma’ Repleta de significação, a resposta da criança foi surpreendente, domina o signo, a significação e, partilha na *cultura de pares*. A palavra, na definição de Bakhtin (1997, p. 113), manifesta-se como um território comum entre locutor e interlocutor, “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”.

Para Corsaro (2011, p. 174) o potencial simbólico da cultura da infância nos jogos compartilhados e “talvez nenhuma seja mais simbólica das culturas da infância que os rituais de compartilhamento”. Nesta interação de criança-criança, é possível observar conexões das quais Bakhtin (1997, p. 115) desenvolve como movimentos onde “a atividade mental oscila de um a outro”. Por este fragmento, entende-se que para além de uma rica construção narrativa colaborativa entre as crianças, estabelecem conexões entre o mundo material, na configuração dos materiais não estruturados, os gravetos ganham asas, rodas, viram pontes. Neste contato íntimo das crianças com o ambiente manifestam-se processos criativos dos quais os adultos já se desprenderam. No entanto, estas experiências revelam-se fundamentais para o desenvolvimento das habilidades criativas das crianças. Estes domínios são potencialmente relevantes para fomentar diálogos interdisciplinares em atenção ao que as crianças têm a dizer sobre diferentes maneiras de aprender.

Considerações Finais

A proposta desta pesquisa de carácter etnográfico era fomentar o debate multidisciplinar e refletir sobre possibilidades da investigação antropológica associada aos campos da educação, psicologia e filosofia por reciprocidade a colaborar na compreensão dos saberes das crianças. Através da pesquisa etnográfica com as crianças, foi possível observar que há saberes genuínos que emergem das interações e experiências compartilhadas entre crianças em correspondência com o ambiente; no brincar, tocar e sentir o mundo à maneira das crianças. Quando Ingold (2018) compreende a educação através da análise etimológica de à *educere*, advinda do latim, refere-se a *conduzir para fora*, como um convite às crianças à explorar o mundo e aprender em correspondência e sintonia com ele. No que diz respeito a cultura de pares, Sarmento (2004) a considera como um modo de apropriação, reinvenção das crianças e reprodução do mundo que as rodeia. Por esta cena, acima descrita do diário de campo, foi possível observar que as crianças contribuem mutuamente para a criação de contextos lúdicos, construção de narrativas e inovam ao interligar aspectos materiais como gravetos, lascas de árvores às narrativas construídas de forma colaborativa. Com Ingold (2007), entendemos que as crianças além de produtivas, são participativas e contribuem ao moldar contextos de aprendizagem. Além disso, por este fragmento do trabalho de campo com as crianças a brincar na escola, foi possível compreender que elas compartilham aspectos



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



abstratos, domínios supra complexos dos quais, possivelmente nem os adultos dão conta, por exemplo, o significado de alma.

Referências

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 8 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá, Revista de Antropologia, São Paulo, USP, v. 43 n. 2, 2000.

_____. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

_____. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HEYWOOD, C. Uma história da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INGOLD, T. A criança social. In: FOGEL, A.; KING, B.; SHANKER, S. (Eds.). Desenvolvimento Humano no Século XXI: Idéias Visionárias de Cientistas de Sistemas, Cambridge: Cambridge University, p. 112-118, 2007.

_____. L'anthropologie comme éducation. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2018.

_____. Antropologia, para que serve? Tradução de Beatriz Silveira Castro Figueiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019a.

_____. Evolução e Vida Social. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b

MERLEAU-PONTY, M. Psicologia e Pedagogia da Criança: Curso da Sorbonne 1949- 1952; tradução Ivone C. Benedetti – São Paulo: Martins Fontes, 2006.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: CERISARA, A. B.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: ASA Editores, 2004.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, n. 112, 2001.

QVORTRUP, J. (1993). Posição social da infância: o projeto internacional Infância como fenômeno social. Infância, 1 (2), 119-124.

_____. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Pro-posições, Campinas, v. 22, n. 01 (64), jan./abr. 2011.





RENDIMIENTO ESCOLAR: MODALIDAD VIRTUAL Y PRESENCIAL EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DE FÍSICA BÁSICA

Mayté Cadena González¹
María Alejandra Sarmiento Bojórquez²
Juan Fernando Casanova Rosado³

Introducción

En el año 2020 se vivió un cambio repentino en la modalidad de dar las clases; ante la pandemia de COVID-19 se nos obligó a mantener el distanciamiento obligatorio y el confinamiento, realizándose de manera apresurada el cambio de modalidad presencial a clases en línea. El 11 de marzo fue declarada la pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y a partir de ese momento se tomaron los acuerdos para cerrar las escuelas e implementar nuevas estrategias. Ante esta situación nos vimos en la necesidad de continuar enseñando desde la distancia utilizando los medios tecnológicos a nuestro alcance, pero como bien menciona Míguez (2020), este nuevo escenario trajo grandes cambios que modificaron las rutinas, los tiempos y los espacios escolares, para adaptar distintas herramientas tecnológicas como mediadoras de las tareas, esto aplica tanto para alumnos como para los docentes.

En el último estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través del Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), se muestra que los sistemas educativos a nivel mundial no están preparados para ofrecer una educación en línea a sus estudiantes. Nos muestra con cifras que el “9% de los estudiantes de 15 años, en los países de la OCDE, no tienen un lugar tranquilo para estudiar en casa y en países como Indonesia, Filipinas y Tailandia esta cifra supera el 30%” (Reimers y Schleicher, 2020, p. 24).

En México la educación media superior en el periodo 2019-2020 Fase 2, se concluyó en la modalidad a distancia, logrando cubrir las competencias de las unidades de aprendizaje.

En la actualidad tenemos grandes avances tecnológicos que nos ayudaron a no detenernos en la educación, el periodo escolar 2020-2021 fase 1 continuó a la distancia. En esta nueva fase de su educación los jóvenes ya adaptados a las aulas virtuales siguieron ampliando sus conocimientos, el ritmo de avance se normalizo. Pero surge nuevamente una interrogante

¹ Maestra en Educación Superior. Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Campeche. macadena@uacam.mx

² Doctora en Educación por la Universidad IEXPRO. Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Campeche. masarmie@uacam.mx

³ Doctor en Educación por la Universidad IEXPRO. Miembro del Sistema Nacional de Investigación SNI nivel II de CONACYT. Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Campeche. jfcasano@uacam.mx





sobre si esta nueva modalidad puede llegar a repercutir en el rendimiento de los jóvenes. Estudios a nivel mundial nos hablan de los riesgos que conlleva la suspensión prolongada de las clases en el contexto de confinamiento, Salvatierra, V. (2020), en un estudio realizado en Chile, menciona que poco más de 50 mil alumnos antes de la pandemia, presenta bajo ausentismo crónico con bajo rendimiento escolar, ante la nueva modalidad podría llevar a un aumento importante de los estudiantes con riesgo a deserción. Como señalan López Mero, Barreto Pico, Mendoza Rodríguez y del Salto Bello (2015) el desempeño académico es un proceso que se fortalece a medida que los estudiantes van dedicando más tiempo a los estudios. Es importante dedicar tiempo y planificar sus horas de estudio. Coronel, Herrera, Álvarez, y Zurita, (2020) mencionan que los estudiantes antes de la pandemia manejaban la tecnología, pero no siempre para fines educativos, al tener las clases virtuales fue necesario conocer y utilizar en corto tiempo nuevas herramientas para sus clases en línea.

Ante la incertidumbre de saber si la modalidad a distancia repercutió en el rendimiento de los estudiantes se realizó una investigación en la Escuela Preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejó Godoy (NVMG) de la Universidad Autónoma de Campeche (UAC) en México, realmente ¿el cambio de modalidad presencial a una a distancia impacta en el rendimiento escolar de la unidad de aprendizaje de física básica?; se considera solo en esta asignatura ya que en años anteriores reportaba altos índices de reprobación en comparación con otras.

Rendimiento escolar

El rendimiento escolar se utiliza para saber de la actuación de los sujetos en el ámbito académico (Imig, 2020, p. 89). Si buscamos el significado de rendimiento encontramos en el diccionario de la Real Academia Española (2014), que es la proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados entre otras acepciones. Lamas, H. (2015) indica que el concepto de rendimiento escolar es algo complejo que inicia desde la conceptualización, ya que también suele nombrarse aptitud escolar o desempeño académico, pero la diferencia solo es por cuestiones de semántica y se usan como sinónimos.

El rendimiento según Imig, (2020, p. 89) “termina siendo un indicador del funcionamiento del sistema educativo en general”, se trata de alcanzar los objetivos propuestos para repasar métodos, programas, calificación, etc. Consideramos que se utiliza para medir el avance en términos académicos, que tiene el alumno, para verificar el nivel de conocimientos que demuestra en determinada área. Lamas, H. (2015) argumenta que el propósito del rendimiento escolar es alcanzar una meta educativa, es decir un aprendizaje que varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias.

Para Ariza, Toncel, y Blanchar, (2018, p. 5) en una investigación realizada sobre el tema, concluyen:



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



“el rendimiento académico hace referencia a aspectos cualitativos y cuantitativos. Si se quisiera ubicar en una figura geométrica al rendimiento y al fracaso académico, sin duda lo más claro sería pensar en la representación de un segmento y en cada uno de sus extremos la ubicación de una de las dos posibilidades. Sin embargo, aunque estén en extremos opuestos cuali y cuantitativamente, ambos conceptos estén interrelacionados y es útil estudiar y conocer, por lo menos, algunos de los factores que influyen en su determinación”.

Existen múltiples factores, que afectan el rendimiento de los estudiantes para Chon González, (2017), el primero de ellos son las condiciones socioeconómicas, ya que, a una mayor disponibilidad de ingresos a nivel familiar, implica pagar una escuela mejor. El segundo factor que menciona es el contexto familiar, se considera que la influencia paterna es importante en los aspectos ambientales y la motivación y por último considera el contexto escolar del cual depende la adaptación del ambiente académico. En una investigación realizada por Barrios Gaxiola, M. I., y Frías Armenta, M. (2016), se muestra como el recurso institucional familiar ayuda a los jóvenes, manifestando que entre mejor sea la relación con los padres, la comunicación y el apoyo brindado, mayor será el desarrollo positivo del joven. En la actualidad hablar de los factores que influyen en el rendimiento escolar, tendríamos que mencionar los factores tecnológicos, es decir, si el alumno tiene o cuenta con un buen dispositivo para tomar las clases a distancia, o si la conexión que tiene para el servicio de Internet en bueno, que permita llevar las clases no solo de manera asincrónica sino, también sincrónica. También se tiene que reflexionar que la pandemia, nos tiene confinados, provocando posible estrés, en los implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con todos estos factores se puede pensar que existen un desbalance y los alumnos al pasar de una modalidad presencial a una a distancia, puede afectar el factor de su rendimiento escolar.

258

La educación en línea y sus beneficios

La educación a distancia ha pasado por diferentes etapas a través de los años, su evolución ha sido vertiginosa ya que al introducir las tecnologías estas han ido ampliando el concepto. La aparición masiva de los medios digitales y las tecnologías que se utilizan en la educación produjo un despliegue plural de términos de términos tales como: educación distribuida, aprendizaje electrónico (e-learning), educación virtual, educación en línea, aprendizaje combinado (Blended-Learning), aprendizaje móvil (m-learning) (Verdún, 2016). Todo este auge de tecnologías enriquece el sistema de educación a distancia, por lo que consideramos importante describir algunas de estas modalidades.

La “educación en línea en inglés e-learning, primeramente, se concebía como aquella que involucra cualquier medio electrónico de comunicación, incluyendo la videoconferencia y la audioconferencia. En sentido más específico, la educación en línea significa enseñar y aprender a través de computadoras conectadas en red” (García, 2008, p. 50).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Los beneficios que aporta este tipo de educación se destacan, según Area Moreira, y Adell Segura:

- Extender y facilitar el acceso a la formación a colectivo e individuos que no puedan acceder a la modalidad presencial.
- Incrementar la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.
- Superar las limitaciones provocadas por la separación en espacio y/o tiempo del profesor-alumnos.
- Gran potencial interactivo entre profesor-alumno.
- Flexibilidad en los tiempos y espacios educativos.
- Acceder a multiplicidad de fuentes y datos diferentes de los ofrecidos por el profesor en cualquier momento y desde cualquier lugar.
- Aprendizaje colaborativo entre comunidades virtuales de docentes y estudiantes (2009, p. 3).

Para Alonso Díaz, L. y Blázquez Entonado, F. (2016) la formación de manera virtual permite el poder trabajar no solo las competencias específicas que cada asignatura plantee, también se trabaja con otras competencias más generales como la planificación y gestión del tiempo, la comunicación oral y escrita en la propia lengua, así como habilidades informáticas básicas, el desarrollo de habilidades para la investigación, habilidades para el trabajo autónomo, entre otras.

También es válido mencionar que existen algunas desventajas como son las conexiones de red, los equipos utilizados para acceder a las clases, el ambiente donde se toman las clases, etc.

Podemos cerrar diciendo que “la educación en línea posee una especie de fuerza centrípeta que hace converger a todos los actores del proceso educativo en un espacio central común, donde ya no hay distancia”. (Schwartzman, Tarasow, y Trech, M. (Comp.), 2019, p. 29)

Materiales y métodos

La investigación realizada es de tipo descriptivo, ya que utiliza la recolección de datos para probar con base en la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2014), se mide el rendimiento escolar de un grupo de alumnos a través de los aspectos: reprobación, aprobación y aprovechamiento escolar. El diseño de la investigación es el no experimental o ex post-facto con corte transversal, ya que solo se observará el fenómeno de rendimiento escolar tal y como se dio en dos periodos de tiempo únicos, para posteriormente hacer un análisis comparativo detallado. Los periodos estudiados son: el 2019-2020 fase 1 donde se dieron clases presenciales de la unidad de aprendizaje de Física Básica y 2020-2021 fase 1, donde se dio a distancia.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



La investigación se realizó en la escuela preparatoria NVMG de la UAC. El universo de trabajo son los alumnos que cursaron la unidad de aprendizaje de física básica en los periodos 2019-2020 (212 alumnos) y 2020-2021 (233 alumnos) fase I.

El objetivo General: conocer si el cambio de modalidad presencial a distancia impacta en el rendimiento escolar de la unidad de aprendizaje de física básica, de la escuela preparatoria NVMG de la UAC.

La variable es *rendimiento escolar*, del cual solo se abordaron los siguientes aspectos: reprobación, aprobación y promedio de aprovechamiento general.

Las componentes estudiadas del rendimiento escolar se definen de la siguiente manera:

Reprobados: Es la suma total de los alumnos que después de promediar dos evaluaciones parciales no obtuvieron una calificación mínima aprobatoria. En la UAC la calificación mínima aprobatoria es de 7.0.

Aprobados: Es la suma total de los alumnos que después de promediar dos evaluaciones parciales exentaron o tuvieron derecho a examen final, obteniendo una calificación mínima aprobatoria.

Aprovechamiento escolar por grupo: Es el promedio de las calificaciones obtenidas por los alumnos de un mismo grupo (A, B, C, D, E). Matemáticamente es la suma de las calificaciones de todos los alumnos, dividida entre el total de alumnos del grupo.

Índice de reprobación por grupo: Es el porcentaje de alumnos reprobados en un grupo con relación al total de alumnos en el mismo grupo.

Índice de aprobación por grupo: Es el porcentaje de alumnos aprobados en un grupo con relación al total de alumnos en el mismo grupo.

Índice de reprobación por periodo escolar: Es el porcentaje de alumnos reprobados en un periodo escolar, con relación al total de alumnos inscritos en ese periodo.

Índice de aprobación por periodo escolar: Es el porcentaje de alumnos aprobados en un periodo, con relación al total de alumnos inscritos en el mismo periodo.

Aprovechamiento escolar por periodo: es la suma de los aprovechamientos escolares de cada grupo dividido entre el número de grupos.

260



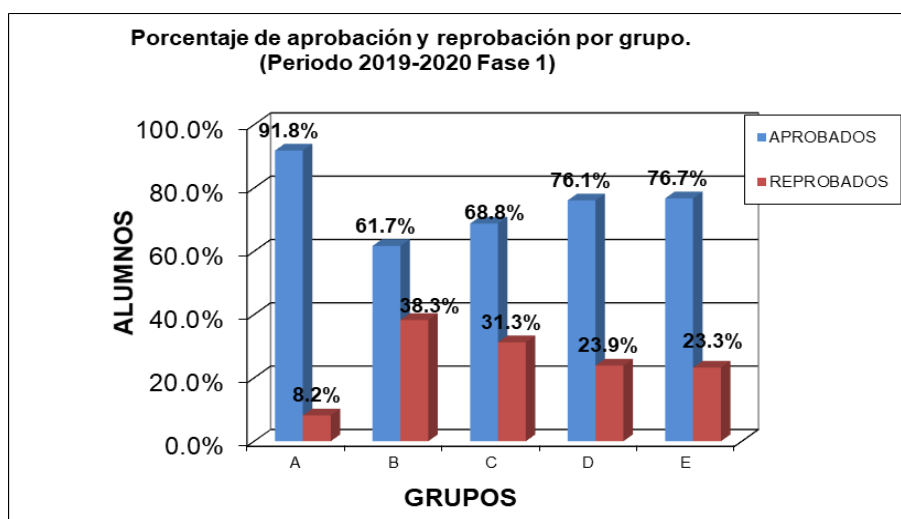
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Resultados

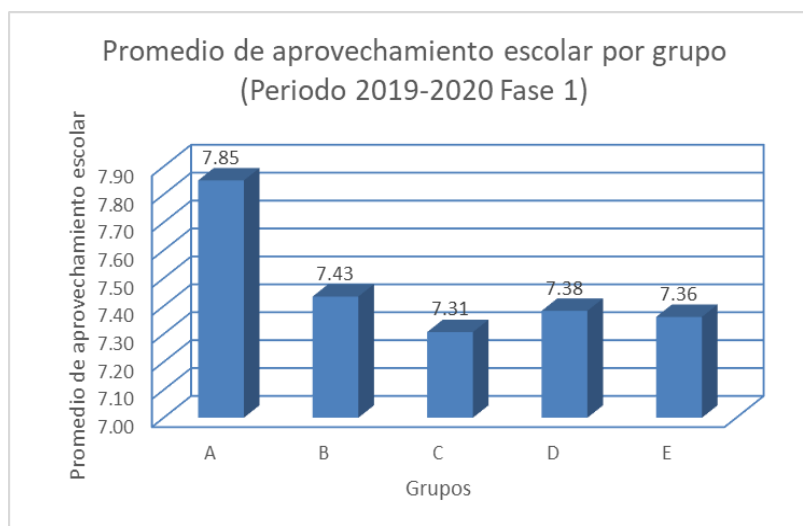
Los resultados obtenidos demostraron que en las clases a distancia se elevó el rendimiento escolar de los alumnos de la unidad de aprendizaje de física básica, que se imparte del tercer semestre de la escuela NVMG de la UAC, esto se comprobó a través de los índices de aprobación, reprobación y promedio de aprovechamiento escolar. Comenzaremos por analizar de manera individual los dos periodos y posteriormente hacemos la comparación de ambos.



Gráfica 1. Porcentaje de aprobación y reprobación en el periodo 2019-2020 Fase 1.
Fuente propia.

En la gráfica 1 se observa la aprobación y reprobación por medio de los porcentajes por grupo, en el periodo 2019-2020 (clases presenciales) indican que en los 5 grupos del turno matutino el porcentaje de aprobación siempre es mayor que el de reprobación. En el grupo A el porcentaje de aprobación llega a ser del 91.8%. En cuanto a la reprobación el grupo B reporta el mayor porcentaje con 38.3%.

En este mismo periodo 2019-2020 (gráfica 2) se observó que los promedios de aprovechamiento escolar por grupo fueron por debajo de 8, siendo el grupo A el que obtiene el mayor promedio aprobatorio (7.85).

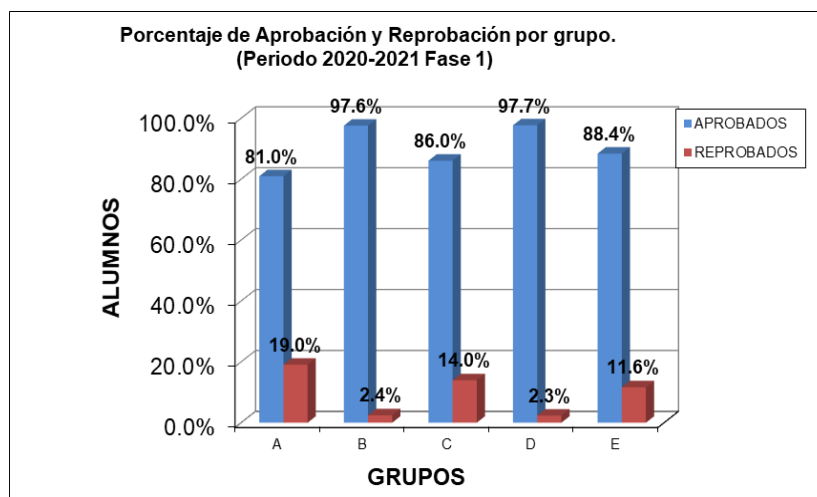


Gráfica 2. Promedio de aproveitamiento escolar por grupo en el periodo 2019-2020 Fase 1. Fuente propia.

Las tareas como los organizadores gráficos se podían realizar a mano (de puño y letra), pero también se tenía la opción de realizarlos con medios electrónicos.

En el periodo 2020-2021 fase 1 las clases fueron 100% en línea, las tareas y las evaluaciones fueron de manera digital. Los recursos utilizados como los videos donde con la explicación de cómo resolver los problemas, estaban a disposición del alumno en cualquier momento y podía revisar el material las veces que fuese necesario.

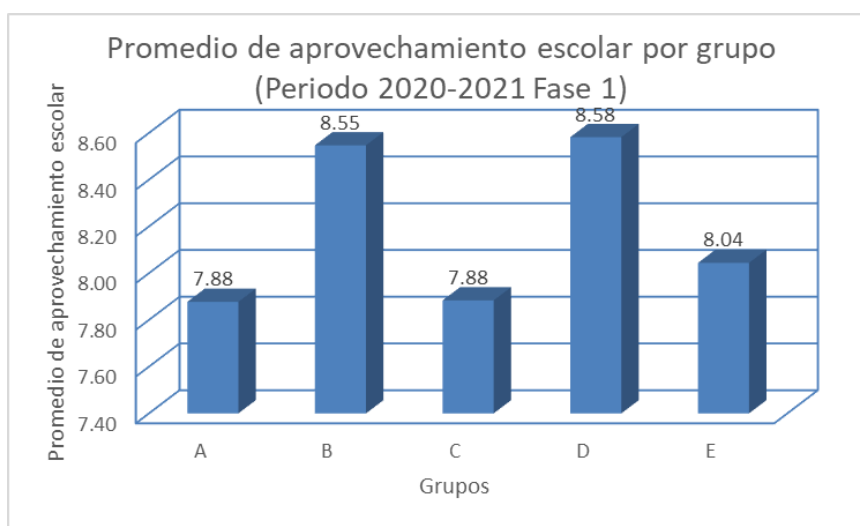
Los porcentajes de aprobación y reprobación se muestran en la gráfica 3. En todos los grupos el porcentaje de aprobación es mayor que el de reprobación. El grupo B y D son los que tienen el mayor porcentaje de aprobación con el 97.6% y 97.7% respectivamente.



Gráfica 3. Porcentaje de aprobación y reprobación por grupo en el periodo 2020-2021 Fase 1. Fuente propia.

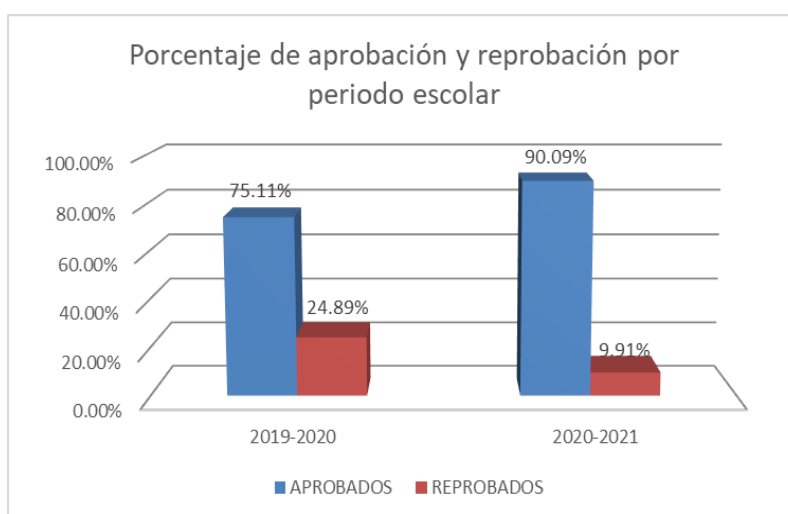
En relación con los promedios de aprovechamiento escolar por grupo (Gráfica 4) tenemos que todos los grupos lograron un promedio aprobatorio siendo los grupos B y D con los mayores promedios de 8.55 y 8.58.

263



Gráfica 4. Promedio de aprovechamiento escolar por grupo en el periodo 2020-2021 Fase 1. Fuente propia.

Comparando ambos periodos escolares vemos que el porcentaje de aprobación aumentó (Gráfica 5) considerablemente, en el periodo 2019-2020 se tenía un porcentaje de aprobación del 75.11%, en comparación con el periodo 2020-2021 que se tiene un porcentaje del 90.09% el porcentaje aumentó en un 14.98%. Así mismo el porcentaje de reprobación disminuyó del 24.89% (2019-2020) hasta un 9.91% (2020-2021).



Gráfica 5. Porcentaje de aprobación y reprobación por periodo escolar.
Fuente propia.

Comparando los promedios de aprovechamiento escolar por periodo, tenemos que hubo un aumento significativo. Esto nos hace pensar que las clases a distancia fueron muy bien aceptadas por los alumnos reflejándose en su rendimiento escolar. Se tiene que el periodo 2019-2020 el promedio de aprovechamiento era de 7.5, mientras que el periodo 2020-2021 este se incrementa a 8.2.

Discusión de resultados

Las expectativas que se tenían para este estudio dieron buenos resultados, al inicio de la investigación se preguntaba si el cambio de modalidad presencial a distancia impacta en el rendimiento escolar de la unidad de aprendizaje de física básica, este rendimiento se mide a través de los índices de aprobación, reprobación y aprovechamiento escolar, los datos obtenidos indican que, si hay un impacto de manera positiva, encontrando que los alumnos de la escuela preparatoria NVMG aumentaron en un 14.98% el índice de aprobación. Se tenía un porcentaje de aprobación del 75.11%, en el periodo 2019-2020 fase 1, durante las clases presenciales y este aumento a un 90.09% en las clases a distancia en el periodo 2020-



2021 fase 1. Castillo Maita y Nuñez Pérez (2020) en un estudio realizado para establecer el impacto de las plataformas virtuales en el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa Mariano Cobo Barana en el segundo año de bachillerato ciclo 2019-2020, de la ciudad de Ambato en Ecuador, concluye que el 80% de los estudiantes se encontró una mejoría en sus calificaciones por el uso de las plataformas virtuales dando un promedio general entre excelente y muy bueno en un puntaje cuantitativo.

Cabe mencionar que la mayoría de las tareas en el periodo donde las clases fueron presenciales se realizan en el salón de clases donde el docente supervisa el desarrollo, así mismo las evaluaciones eran estandarizadas y en un mismo día y hora se presentaba el examen, mientras que en el periodo de la modalidad a distancia las tareas se fueron elaboradas por el alumno de manera digital, así como sus exámenes. Podemos reflexionar que quizá en este periodo presencial el proceso enseñanza-aprendizaje era más conductista, donde el alumno escuchaba la explicación del docente, pero no tenía oportunidad de volver a escuchar la explicación. Para Kurki-Suonio y Hakola (2007) citado por Cruz Ardila y Espinosa Arroyave (2012, p.109) menciona que la enseñanza de la física sigue siendo conductista, es decir, el profesor primero trabaja la teoría programada en clase y posteriormente realiza los ejercicios y no llega a la verdadera comprensión de los fenómenos. En la modalidad a distancia el alumno posee recursos como son los vídeos que puede volver a ver las veces que sea necesario.

En el periodo donde las clases son a distancia el alumno toma las clases en sus hogares y con los medios disponibles, López, Barreto, Mendoza y del Salto (2015) mencionan que para lograr un rendimiento escolar adecuado es importante un ambiente familiar con estimulación perceptiva, psicológica y social, que lleve a experiencias de interacción estimulando y facilitando el desarrollo del pensamiento. Para impactar el rendimiento escolar de los alumnos es necesario analizar múltiples factores como son los socioeconómicos, los psicológicos, el contexto familiar, los motivacionales, los tecnológicos, etc.

Si hablamos del aprovechamiento escolar por grupo, Alvarez-Herrero y Hernández Ortega (2020), realizaron un estudio en la Universidad de Alicante en España, en la asignatura: Didáctica del conocimiento del medio natural, encontrando que de manera presencial la calificación global del grupo fue de 6.7 mientras que de manera online se obtuvo una calificación del 8.8 mejorando considerablemente. En nuestro estudio los resultados son similares ya que se midió el aprovechamiento escolar por grupo y por período teniendo que el periodo 2019-2020 (presencial) fue de 7.5 mientras que en el 2020-2021 fue de 8.2 habiendo mejorado el promedio.

Conclusiones

En conclusión el cambio de modalidad de presencial a distancia, implementado por la pandemia de COVID-19, ha impactado el rendimiento escolar de la unidad de aprendizaje



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



de física básica de la escuela preparatoria NVMG de la UAC, logrando incrementar el índice de aprobación en un 14.98% , podemos pensar que al utilizar la tecnología los alumnos, que son jóvenes entre los 15 y 18 años de edad, estaban acostumbrados a usar estos medios y les fue más fácil adaptarse al cambio, quizá en un principio tenían cierta incertidumbre pero una vez inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje utilizaron sus habilidades digitales para seguir aprendiendo a distancia.

Se necesita seguir investigando para saber el sentir de los alumnos ante esta modalidad y detectar las carencias y oportunidades que se puedan tener. Hay que aclarar que esta modalidad nos funciona a nivel preparatoria, pero no podemos generalizar para todos los niveles educativos, ya que estamos conscientes que, a nivel preescolar, primaria y secundaria serán distintos los resultados.

Después de la pandemia las instituciones educativas están tratando de mantener clases llamadas mixtas o híbridas, para que los alumnos sigan utilizando la tecnología con que se cuenta actualmente. Seguiremos enseñando y aprendiendo con medios virtuales e implementando nuevas estrategias que impacten de manera positiva en el rendimiento escolar de nuestros jóvenes que son nuestros futuros profesionistas.

Referencias

ALONSO DÍAZ, L. y BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (2016). El docente de educación virtual: guía básica: incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle. Narcea Ediciones.

ALVAREZ-HERRERO, J. F., y HERNÁNDEZ ORTEGA, J. (2020). Formación online versus formación presencial: evaluación y rendimiento académico del alumnado universitario. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/109591>

AREA MOREIRA M., y ADELL SEGURA, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet, 391-424.

ARIZA, C. P., TONCEL, L. Á. R., y BLANCHAR, J. S. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. Revista Boletín Redipe, 7(7), 137-141.

BARRIOS GAXIOLA, M. I., y FRÍAS ARMENTA, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. Revista Colombiana de Psicología, 25(1), 63-82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/804/80444652005.pdf>



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



GARCÍA, G. R. (2008). Glosario de Educación a distancia. México: UNAM. Recuperado de: <http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/varios/Glosario.pdf>

CORONEL, P. C. P., HERRERA, D. G. G., ÁLVAREZ, J. C. E., & ZURITA, I. N. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza–aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 121-142.

CASTILLO MAITA, I. A. & NUÑEZ LÓPEZ, C.R. (2020). Las plataformas virtuales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa Mario Cobo Barona de la ciudad de Ambato (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Psicología Educativa). Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/31863>

CHON GONZÁLEZ, E. G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(1), 91-108.

CRUZ ARDILA, J.C. y ESPINOSA ARROYAVE, V. (2012). Reflexiones sobre la didáctica en física desde los laboratorios y el uso de la TIC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), p. 105-127. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/354>

267

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., y BATISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta. Edición. México: Editorial Mc Graw Hill.

IMIG, P. G. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, (20), 89-104.

LAMAS, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

LÓPEZ MERO, P.; BARRETO PICO, A.; MENDOZA RODRÍGUEZ, E. R.; ALBERTO DEL SALTO BELLO, M. W.. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *MEDISAN*, volumen 19. Recuperado de http://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/440/html_146



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MÍGUEZ, M. E. (2020). Educación de Jóvenes y Adultos en tiempos de pandemia. Desafíos en torno a la inclusión digital. Recuperado de: <http://educaciondelamirada.com/wp-content/uploads/2020/05/Miguez-Maru-Educaci%C3%B3n-de-J%C3%B3venes-y-Adultos-en-tiempos-de-pandemia.pdf>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es> [15 de diciembre de 2020].

REIMERS, F. y SCHLEICHER, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. Enseña Perú. Recuperado de: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/un-marco-para-guiar-una-respuesta-educativa-a-la-pandemia-del-2020-del-covid-19>

SALVATIERRA, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Estudios Públicos, (159), 111-180.

SCHWARTZMAN, G. (Comp.), TARASOW, F. (Comp.) y TRECH, M. (Comp.). (2019). De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción. Homo Sapiens Ediciones.

VERDÚN, N. (2016). Educación virtual y sus configuraciones emergentes: Notas acerca del e-learning, b-learning y m-learning. Háblame de TIC, 3, 67-88. Recuperado de: https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2015/05/HdT3_Verd%C3%83%C2%BA.pdf

268



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM/MG: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA “ESCOLA VIVA”

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha¹

Introdução

A Educação Integrada e Integral tem como proposta a formação e o desenvolvimento integral dos educandos, contemplando as extensões intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, recomenda uma educação integral em todas as etapas da educação básica brasileira. O art. 34, § 2º, aponta para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, ou seja, para a integralidade do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996). De maneira complementar, a Base Comum Curricular Nacional (BNCC) afirma que a educação integral constitui a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, privilegiando dimensões afetivas e cognitivas (BRASIL, 2018).

Outra lei brasileira aprovada recentemente que contempla esse tema é a Lei n.º 14.640², de 31 de julho de 2023, a qual institui o Programa Escola em Tempo Integral com a finalidade de aumentar matrículas em tempo integral, com apoio financeiro e assistência técnica, destinados principalmente aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, de modo que a jornada seja igual ou superior a sete horas ou 35 horas semanais, em dois turnos, durante o período letivo.

Em nível municipal, evidencio que Contagem, no Estado de Minas Gerais (MG), aprovou a Lei n.º 4335, de 12 de abril de 2010, que institui o Programa de Educação Integral e Integrada no Município de Contagem, que visa fomentar atividades socioeducativas extraclasse. Nesse contexto, a rede municipal de ensino de Contagem/MG, por meio do programa de Educação Integral e Integrada, denominado “Escola Viva”, propõe tutoria, oficinas diversas de artes, dança, esporte, música, capoeira e circo com a jornada ampliada. O programa iniciou com a tutoria em agosto de 2022 e, a partir de maio de 2023, ocorreram a implementação de diversas oficinas em algumas instituições escolares e a contratação de profissionais com especialização técnica.

¹ Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG, Especialista em Dança e Consciência Corporal, Psicopedagoga e Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá, bailarina internacional e coreógrafa, membro do CID-UNESCO. E-mail: alexandranoronha@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1410423753264077>

² Altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021.





O programa de Educação Integral e Integrada “Escola Viva” pretende possibilitar aos educandos atividades socioeducativas extraclasse, construir práticas pedagógicas que valorizem o ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua diversidade, singularidade e universalidade, seja no turno escolar ou na jornada ampliada.

Neste relato de experiência, a abordagem metodológica utilizada é qualitativa. O método adotado é a cartografia, que engloba como instrumento investigativo um diário de bordo. Esse instrumento contempla o registro de uma tutora-artista-cartógrafa, no qual será exposto um recorte das experiências, da ocupação de territórios, das metodologias, dos avanços e das dificuldades encontradas no percurso da tutoria no Programa “Escola Viva”.

O referencial teórico repousa sob as perspectivas dos filósofos Foucault (1998) e Deleuze (1996). Michael Foucault (1998) nos faz pensar na “ordem do discurso”, na função normalizadora e reguladora, a problematizar questões relacionadas à educação, ao ensino de artes, à dança e à produção de corpos dóceis. Seguindo essa perspectiva, Foucault (2004) destaca que a disciplina produz corpos disciplinados, controla, mecaniza, automatiza.

Conforme Lemos e Oliveira (2017, p. 42), a metodologia cartográfica, pensada por Deleuze e Guattari (1996), constrói territórios e linhas: “[a] cartografia propõe essa criação de conexões e significação ao longo do desenvolvimento, mapeando pensamentos, técnicas, situações, pessoas, lugares”.

Souza e Francisco (2016), por sua vez, afirmam que as pesquisas cartográficas contribuem para desenvolver pesquisas qualitativas e direcionam ao acompanhamento de processos e à produção da subjetividade. Nesse sentido, para Valério (2007), o diário de bordo apresenta cenas, relatos, conversas, cartas e entrevistas, entrelaçando o texto e indicando possíveis caminhos para a pesquisa.

Desse modo, pretendemos identificar a realidade da tutoria e as aprendizagens, bem como os principais avanços e as dificuldades encontradas nessa nova modalidade de ensino.

Ocupando espaços: o percurso inicial e a construção de territórios

O método de pesquisa utilizado neste relato de experiência é a cartografia, que permite realizar um breve recorte do diário de bordo de uma artista-tutora-cartógrafa. Durante o ano de 2023, realizei um trabalho de tutoria na escola integral e integrada denominada “Escola Viva”, no município de Contagem/MG, na Escola Municipal Professor Hilton Rocha, escola que tem grande parte de sua clientela com estudantes em situação de vulnerabilidade social. De acordo com Santos et al. (2019, p. 1), o propósito da tutoria está em “promover o protagonismo do aluno através do professor tutor que deve sensibilizar o olhar do tutorando, para tudo aquilo que vivencia no seu cotidiano, visando uma construção do seu projeto de vida”. Dessa maneira, o processo didático pedagógico tem o objetivo de acompanhar e orientar os tutorandos durante sua jornada escolar, destacar habilidades, descobrir talentos e



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



desenvolver o protagonismo individual; essa nova modalidade educacional rompe com as normatizações e padronizações de ensino. Assim, o tutor desenvolve seus projetos educacionais sem a obrigatoriedade de seguir um currículo engessado e fixo, de maneira que possibilite explorar diferentes áreas, como Artes, Dança, Educação Física, Música, Matemática, Português, além de suas habilidades e competências juntamente dos tutorandos. O diário de bordo aqui explanado parte das experimentações, das práticas, das interações, das aprendizagens, das formações e dos diálogos durante o meu percurso da tutoria no Programa “Escola Viva” no ano de 2023, no município de Contagem/MG. As atividades da tutoria iniciaram por meio da semana formativa no período compreendido entre 8 e 12 de maio 2023; posteriormente, o planejamento escolar ocorreu nos dias 15 e 16 de maio de 2023. Tanto a semana formativa quanto as formações promovidas pela “Piracema Educação” contribuíram bastante para o fazer do tutor, compreender o que é tutoria, os avanços e os desafios, as trocas de experiências com outros tutores, prática essencial na construção do fazer pedagógico, e entender esse novo modo de aprendizagem.

A tutoria iniciou no turno da manhã, no dia 17 de maio 2023, com atendimento aos 18 alunos matriculados no turno da tarde, que cursavam do 1º ao 4º do Ensino Fundamental. Em seguida, o atendimento foi ampliado para 32 alunos matriculados e organizada uma lista de espera. A frequência durante o ano letivo permaneceu em 85%, e ocorreram poucas desistências.

No tocante a algumas dificuldades encontradas durante o percurso da tutoria, destaco as questões direcionadas ao espaço físico. Em algumas situações, tive que mudar o planejamento, tendo em vista a carência de espaços que não estavam disponíveis para utilização na escola. Além disso, houve também uma não aceitação da tutoria, pela falta ou ausência de entendimento de alguns profissionais acerca do Programa “Escola Viva”, e pela insistência em normatizações e padrões tradicionais de ensino. Por outro lado, o apoio da direção, da coordenação pedagógica, de alguns docentes e demais funcionários da instituição escolar contribuíram bastante para o desenvolvimento da tutoria.

A ocupação dos espaços físicos na instituição escolar e a conexão com a Internet são precárias e, ainda, há carência de materiais técnicos para utilização. Por vezes, utilizamos a sala de vídeo, o refeitório, uma quadra descoberta e mesas externas, quando estão disponíveis. Todavia, ao longo do ano letivo, conseguimos avançar com a proposição do trabalho; proporcionei aos tutorandos atividades diversificadas, como a construção de um diário das emoções, atividades lúdicas e pedagógicas com jogos, brincadeiras, Dança, Artes e ensino de xadrez.

Entre metodologias, propostas lançadas e cartografias

Adotamos como proposta pedagógica inicial atividades que foram bastante positivas o “*check in*” e, mais adiante, a escolha dos Guardiões (delegar atribuições e responsabilidades). Essas



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



duas proposições foram importantes para propiciar diálogo, interação, autoconhecimento. Partimos da premissa de que o “*check in*” constrói confiança, alfabetização emocional, desarqueriza relações e, ao mesmo tempo, abre espaços para a aprendizagem. Ademais, os “guardiões” promovem autoconfiança, autoestima, responsabilidades e pertencimento, demonstrando a importância dos tutorandos.

Notei que, durante a construção do diário das emoções com propostas de arte-terapia, os tutorandos alcançaram maior autoestima. Julgo importante enfatizar outras propostas lançadas, tais como: atividades com a cultura digital (uso do *tablet* e aplicativos), atividades de alongamento, dança, brincadeiras, jogos corporais e pedagógicos (xadrez).

Na última semana de junho, iniciamos a construção do painel da Festa Julina e os ensaios das danças folclóricas brasileiras Catira e Ciranda do Sudeste. A dança, por ser a minha formação principal, sempre esteve presente. As cenas, descritas a seguir, demonstram a alegria e o entusiasmo dos tutorandos:

“Ambas as turmas estavam entusiasmadas para a construção do painel e dos ensaios da festa julina na E.M. Professor Hilton Rocha. Utilizei vídeos e fotos no *tablet* para conhecerem e vivenciarem as danças Catira e Ciranda. Iniciamos os ensaios com marcação de palmas e pés, troca de lugares, posteriormente uma grande roda na Ciranda do Sudeste. Não conheciam essas danças brasileiras. Com a inserção da dança os alunos sentiram-se mais próximos e motivados com a tutoria, o diálogo ficou mais fácil, está mais profundo... teve uma tutoranda em específico, muito tímida, ao fazermos a roda de batalha muito comum nas danças urbanas tirou a jaqueta e soltou o cabelo...rsrsrs.” (Diário de bordo, junho de 2023)

“O dia da primeira apresentação dos tutorandos da Escola Viva: “Os tutorandos chegaram super entusiasmados e estavam lindos, já perguntando que hora iriam dançar na Festa Julina do Hilton Rocha. O painel ficou muito chamativo, criado e confeccionado por eles... fizeram apresentação da Catira e Cirando do Sudeste, eles compareceram em peso, dois alunos perderam as apresentações porque estavam envolvidos com a pescaria e boca de palhaço no pátio... rsrsrs! Ao organizar os alunos para apresentarem um aluno que não é da tutoria pediu para dançar, eu deixei e pedi para acompanhar os alunos e expliquei que os passos são simples, todavia, bem marcados e feitos com alegria...após a apresentação pediu para entrar na tutoria”. (Diário de bordo, julho de 2023)

No segundo semestre de 2023, promovi o ensino do jogo de xadrez com o propósito de desenvolver a atenção, a concentração, o raciocínio, a criatividade. Iniciei o xadrez no tabuleiro em dois grupos; mais adiante, dividi em grupos menores e depois em duplas; após um mês e meio, a maioria dos tutorandos assimilaram as regras e alcançaram o nível básico. Observei que muitos não tinham noções de lateralidades, diagonais, profundidade e outros



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



possuíam dificuldade para aceitação de regras. Enfatizo outro trecho do diário de bordo relacionado ao jogo de xadrez:

“Hoje iniciamos a oficina de xadrez. Começamos com vídeos contando a história desse jogo, sua lenda, as regras, apresentamos suas possíveis origens e o seu percurso. Conversamos sobre os clubes de xadrez, campeonatos nacionais e mundiais, os grandes jogadores, o aplicativo *Lichess* e depois fizemos uma partida no tabuleiro, confesso que me surpreendeu, pois, eles ficaram entusiasmados e concentrados”. (Diário de bordo, agosto de 2023)

No início da oficina de xadrez, por vezes, ocorriam conflitos entre os tutorandos durante as jogadas, muita competição e dificuldades em aceitar regras. Depois de dois meses, percebi que muitos apreciaram jogar xadrez, alguns se destacaram dentre os demais, e a disciplina e o respeito mútuo melhorou consideravelmente.

A partir do mês de outubro, começamos os preparativos para a Mostra Cultural com o tema “Protagonismo Negro”, na qual montamos um painel realçando a cultura negra e promovemos a apresentação de performances de Danças Urbanas com Tsifteteli³ e Samba. A inserção da dança, de atividades artísticas e corporais, do xadrez, de jogos pedagógicos e do diário das emoções foram pontos relevantes para a tutoria e promoveram maior interação entre os tutorandos, ampliação das aprendizagens, melhora da autoestima deles. São exemplos dessa relação compromissada, afetuosa e respeitosa, os diálogos constantes, o pouco índice de desistência e infrequência e as rupturas com as pedagogias tradicionais.

273

Relatos finais: desdobramentos e indagações

A Escola Integral e Integrada é assegurada pela legislação brasileira em toda a educação básica, incluindo leis estaduais e municipais, como também na BNCC (BRASIL, 2018). Entretanto, é um grande desafio a sua realização de maneira efetiva e de qualidade, pois não bastam apenas leis e recursos técnicos, se não funcionarem de maneira efetiva e qualitativa. Alguns estados brasileiros e municípios avançam na implementação desse modelo contemporâneo de educação, como o município de Contagem (MG), conforme exemplificamos neste relato de experiência.

Julgo importante evidenciar que as atividades artísticas, a dança, o esporte, os jogos corporais, a utilização de jogos pedagógicos e especificamente o xadrez, bem como também a contratação de profissionais especializados são fundamentais para a educação integral e para

³ *Tsifteteli*, *teteli* ou *Greek belly dance* é a dança do ventre grega, uma dança social e bastante popular na Grécia onde homens, mulheres, crianças dançam, sozinhos, em grupos em duplas, um estilo realizado no improviso, mais performático trazido para a Grécia pelos gregos da região de Esmirna (NORONHA, 2022).





a integralidade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Noronha (2022) defende que o ensino de dança e artes na modalidade de oficinas é bastante positivo, afinal, o processo de ensino-aprendizagem não se torna conteudista, e profissionais especializados adentram o contexto escolar.

A presença do tutor, além de ser desafiante na Escola Integral e Integrada, é importante para o protagonismo dos tutorandos. Ademais, rompe com as normatizações e com os padrões da escola tradicional, logo, muitos profissionais estranham ou não apoiam as práticas pedagógicas que não formam corpos dóceis e desestabilizam pedagogias mecanizadas.

Por fim, relevo que, para o Programa “Escola Viva”, no município de Contagem/MG, ser mais bem aceito e evidenciado são necessários mais estudos de campo nas escolas de ensino integral. Desse modo, será possível identificar os recursos estruturais, materiais e humanos das escolas e as especificidades de cada instituição escolar, visando o aprimoramento desse programa e a potencialização da sua importância. Ainda, convém ressaltar que um alinhamento e a adequação da infraestrutura, incluindo o planejamento de espaços e territórios, com os recursos adequados, a implantação de oficinas artísticas, culturais e esportivas, o apoio da direção, da coordenação pedagógica, dos docentes e demais funcionários em todas as instituições escolares farão toda a diferença.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n. 13.278/2016, de 02 de maio de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 14.640/2023, de 31 de julho de 2023.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

CONTAGEM. Câmara Municipal. **Lei nº 4335, de 12 de abril de 2010.** Disponível em: <https://ww2.contagem.mg.gov.br/arquivos/legislacao/lei043352010.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platos: Capitalismo e Esquizofrenia.** Tradução: Aurelio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leao e Suely Rolnik. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FOUCAULT, M. Poder-Corpo. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Lígia M. Ponte Vassallo. Petrópolis: Vozes, 2004.

NORONHA, A. A. dos S. **Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa**. Orientador: Fernando Luiz Zanetti. 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Faculdade de Educação, UEMG, Belo Horizonte, 2022.

SANTOS, A. R. B. dos et al. Importância da tutoria no contexto da escola integral. **Anais do Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1_SA15_ID1790_01072019001440.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

SOUZA, S. R. L.; FRANCISCO, A. L. O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios...Desenhando Caminhos.... **Atas do 5º Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa em Saúde**. v. 2, p. 811-820. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>. Acesso em: 15 out. 2023.

VALÉRIO, M. M. **Passagens circenses**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=85599. Acesso em: 18 out. 2023.

275



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CARTOGRAFIAS DANÇANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE BETIM/MG: UMA CONSTRUÇÃO DE PERFORMANCES COREOGRÁFICAS, AFETOS E DEVIRES

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha¹
Fernando Luiz Zanetti²

Introdução

A dança é uma das manifestações artísticas mais antigas, antes de falar, escrever a humanidade se expressava através de gestos, movimentos corporais e dança. Nessa perspectiva, Noronha (2022) explana que a dança utiliza o corpo como principal instrumento e de maneira criativa manifesta seus sentimentos, histórias e ideias com movimentos ritmados ao som de uma música ou não.

Este texto é um recorte de minhas experimentações e práticas com o ensino de dança na Educação Básica, construída na rede pública municipal de Betim/MG e de minha pesquisa de mestrado intitulada “*Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa*”.

Esse trabalho ocorreu no período de 2017 a 2019, em três escolas municipais, localizadas em regiões periféricas dessa cidade, em turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As aulas aconteceram no contexto das disciplinas de Arte e Educação Física, seguindo as propostas da BNCC (BRASIL, 2018). Dessa forma, pretende-se contribuir para as práticas pedagógicas na construção de performances coreográficas e promover reflexões do ensino de dança nos contextos escolares.

Para desenvolver esta pesquisa, utilizei o método cartográfico por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa no período compreendido entre 2017 e 2019, bem como analisei um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física.

Do primeiro semestre de 2017 até o ano de 2019, atuei como artista-docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas municipais da cidade de Betim. Esse encontro da educação com a dança levou-me a pesquisar a dança nas instituições escolares e possibilitou

276

¹ Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG, Especialista em Dança e Consciência Corporal, Psicopedagoga e Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá, bailarina internacional e coreógrafa, membro do CID-UNESCO. E-mail: alexandranoronha@hotmail.com

² Doutor, mestre, bacharel, licenciado e possui formação em Psicologia pela Unesp de Assis e fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Atualmente é Professor da Universidade Estadual de Minas Gerais. E-mail: fernandozanetti@hotmail.com





a produção do diário de bordo que retrata minhas vivências e memórias no ensino de dança no contexto escolar por meio de narrativas cartográficas.

A noção de arquivo alia-se às perspectivas de Michel Foucault (2008). O arquivo, além de ser a memória do que pode ser dito, aponta a racionalidade, as relações de poder e preserva um acontecimento. Dessa forma, Foucault (2008) destaca que ao trabalhar com arquivo deve-se “[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” e organizar “[...] no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Desse modo, ao cartografar o arquivo de periódicos acadêmicos, pesquisei cerca de 1.000 textos e escolhi um conjunto de 121 artigos, publicados no período de 13 anos (2010 a 2022), de 12 periódicos brasileiros dos campos das Artes, da Educação e da Educação Física, classificados como A1 e A2 pelo sistema Qualis da CAPES, quais sejam: na área da Educação – *Educação & Realidade*, *Educar em Revista*, *Educação e Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Pro-Posições* e *Caderno CEDES*; na área da Educação Física – *Movimento*; na área das Artes – *ARS* (USP), *Revista da Fundarte*, *EBA/UFMG*, *Urdimento e Repertório: Teatro e Dança*.

No conjunto desses arquivos, identifiquei e analisei as problematizações dos autores na área da Arte/Dança, o processo de ensino coreográfico e as linhas da dança o improvado e *performance*. A seleção de artigos foi pautada nos seguintes critérios: i) periódico da Educação e da Educação Física que tivessem temática relacionada à dança e ii) revistas de Arte que abordassem temas ligados à dança, ao processo coreográfico, ao improvado e à *performance*.

Conforme Lemos e Oliveira (2017, p. 42), a metodologia cartográfica pensada por Deleuze e Guattari (1996) constrói territórios e linhas: “[a] cartografia propõe essa criação de conexões e significação ao longo do desenvolvimento, mapeando pensamentos, técnicas, situações, pessoas, lugares”. Souza e Francisco (2016), por sua vez, afirmam que as pesquisas cartográficas contribuem para desenvolver pesquisas qualitativas e direcionam ao acompanhamento de processos e à produção da subjetividade.

O referencial teórico, baseia-se em Foucault (1998) e Deleuze (2007) em relação ao discurso do corpo; na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), acerca do ensino de Artes; e no universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch como grande referência da “*performance coreográfica*”.

Deleuze (1996), por sua vez, promove uma reflexão sobre o estatuto do corpo e o movimento nas artes por meio da noção de sensação do corpo: [...] “O corpo em movimento, quando atinge o estado de dança, não se reduz a uma forma, a uma representação, nem a uma mecânica. Antes, pelo contrário, sua leveza singular afeta-nos sobremaneira” (DELEUZE, 1996, apud MARTINS, 2010, p. 101).

Para Foucault (2013), “corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico” (p. 10). O corpo é sempre visível, chama a atenção, não há como escapar do corpo, não se move ou remove sem o corpo, “o corpo humano é ator principal

277



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



em todas as utopias”, pode ser um “ator utópico” ao “maquiar-se, tatuar-se, mascarar-se”, quando entra em cena interpreta, canta e dança (FOUCAULT, 2013, p. 12).

Breve metodologia na construção de performances coreográficas

Em 2016, a dança tornou-se conteúdo obrigatório na disciplina de Artes, em toda educação básica brasileira através da Lei 13.278 (2016) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). Conforme a BNCC (2018), a dança é constituída pela prática artística, pensamentos e sentimentos do corpo e é mediada pelos processos cognitivos e das experiências sentidas. Assim, os processos artísticos em dança são manifestados através do corpo e produzem um significado nas relações entre corporeidade, produção estética e *performances*.

A Lei 13.278, de 02 de maio de 2016, altera a Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB) e inclui de forma obrigatória a disciplina de Arte na Educação Básica. Assim, o ensino das linguagens das artes visuais, música, dança e teatro torna-se obrigatório com prazo máximo de implementação de 05 anos, com prazo expirado poucos avanços ocorreram.

De modo geral, a *performance* engloba questões ligadas ao corpo e à imagem, discute relações de poder sob a ótica da transdisciplinaridade e da *transculturalidade*. Destacam-se as práticas performativas de ritual, cerimônias e festas com suas interfaces midiáticas às estéticas contemporâneas, como também todas as formas artísticas que envolvem a dimensão do acontecimento, com ênfase na arte relacional, nos projetos de arte socialmente engajados, nas intervenções urbanas, videoarte, vídeo-dança, fotografia, arte tecnológica, entre outros.

Ao construir essa proposta de construção de performances coreográficas no contexto escolar primeiramente realizei um planejamento anual dessas disciplinas de acordo com a nova BNCC (2018). Adotei a Abordagem Triangular para o ensino de dança, na qual devemos aprender, praticar e refletir sobre ela: “o tripé fazer, apreciar e contextualizar” faz parte das relações que integram o conhecimento da “[...] arte, da dança como arte – a primeira das relações fundamentais e significativas para o ensino de arte na sociedade contemporânea” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 62). Além disso, esta abordagem enfatiza o contexto da dança, podendo ocorrer mudanças, reinterpretações e reorganizações, consiste num aprofundamento entre Educação e Arte/Dança, promove uma reflexão entre artistas educadores. Desse modo, na disciplina de Artes laborei com as Artes Integradas, utilizei técnicas teatrais, jogos rítmicos e brincadeiras, cantigas de roda, enfatizei principalmente as danças populares brasileiras e danças urbanas.

A título de exemplo podemos pensar na bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch, a qual usufruía da subjetividade, dos sentimentos, das sensações e das experiências de vida dos bailarinos para criar suas coreografias. Os trabalhos apresentados por ela eram revestidos de movimentos e elementos da vida cotidiana com a intenção de mostrar que são tão artificiais quanto os da cena. A metodologia coreográfica adotada por ela consistia em perguntas e



respostas que ela mesma fazia aos seus bailarinos no improviso e, a partir delas, criava todos os elementos do espetáculo, as suas *performances*.

As minhas experimentações e *performances* coreográficas eram construídas pelas rodas de conversa, jogos corporais e brincadeiras direcionadas às atividades de psicomotricidade e consciência corporal, bem como algumas técnicas teatrais como mímica, brincadeiras de imitação, olhar fixo sobre um objeto, técnica de máscaras e jogos rítmicos. Destaco que a Abordagem Triangular foi essencial no ensino de dança, pois ela entrelaça o fazer, apreciar e contextualizar e propicia um diálogo da Educação com a Arte/Dança.

Utilizei em minhas práticas pedagógicas na construção das *performances* coreográficas o diálogo, explorei as expressões corporais e o conhecimento dos educandos, realizei permutas de experimentações entre docente e educando, criando um ambiente democrático. Comemorei o Dia Internacional da Dança com apresentações e palestras de dança, essa data foi criada em 1982 pelo Conselho Internacional de Dança (CID) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), escolheu-se a data de 29 de abril em homenagem ao dia de nascimento de Jean-Georges Noverre (1727-1810), um mestre do balé francês. Assim sendo, esta data celebra o Dia da Dança em todos os países do mundo por milhões de bailarinos, coreógrafos e amadores.

Discussões e resultados na construção de *performances* coreográficas no município de Betim/MG

279

No contexto escolar a dança está presente em jogos, brincadeiras, cantigas de roda, festividades escolares e danças populares brasileiras, nesse cenário, o folclore brasileiro é diversificado e inclui lendas, contos, mitos, músicas, danças, brincadeiras e cantigas de rodas. As danças folclóricas são caracterizadas pelas expressões populares e culturas de um determinado povo – vale dizer que elas ocorrem em seus locais de origem e que nos demais ambientes consiste numa representação artística. Essas danças contam uma história, que pode se originar a partir de manifestações religiosas ou não, detêm personagens e figurinos característicos, muitas realizadas em forma de desfiles ou cortejos, com a presença de música ao vivo e canto dos praticantes, para demonstrar felicidade e contagiar todos aqueles que assistem. Além disso, as danças folclóricas são ensinadas através da oralidade.

Nesse sentido, as manifestações culturais brasileiras são um grande arquivo de tradições populares – o nosso patrimônio cultural –, além de determinarem a formação da nossa nação. Identificamos por meio de nossa história, hábitos, costumes, danças populares e folclóricas. Não podemos esquecer a nossa ancestralidade. As festividades escolares são importantes devido à presença das danças brasileiras e outros estilos, embora, sejam menos executadas, ao surgirem em cena elas demonstram um riquíssimo valor cultural, étnico, histórico e as experiências estéticas desenvolvidas, a dança integra a formação as tradições brasileiras e da humanidade.



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



As Danças Urbanas são sinônimo de improviso, energia, comunicação com a plateia, efemeridade, identidade negra e linhas de força, esse estilo de dança permite desenvolver um trabalho artístico e pedagógico, com coreografias dinâmicas que exploraram o espaço cênico e a expressão dos alunos. Além disso, é performático e improvisado, ou seja, o aluno tem sua própria dança e aprende a dos outros.

Gil (2011) nos revela que o trabalho de Pina Bausch contribui para a construção de performances coreográficas na área da Dança e Educação, pois, suas obras estavam baseadas nas *performances* e, em um único espetáculo, explorava movimentos do balé, da dança étnica, da dança moderna, do circo, do teatro de rua, da festa de salão ou da feira, criando um verdadeiro *patchwork*. Ademais, no método de perguntas, o bailarino deveria responder de maneira gestual ou verbal, isto é, uma imagem simples transformava-se numa sequência de dança improvisada.

Além do método de perguntas e respostas, Pina Bausch experimentou diferentes elementos para compor sua dramaturgia e suas composições. A reflexão e a prática durante o processo de criação e as diferentes experimentações eram construídas pelo método de repetição (SILVEIRA, 2015). Nesse sentido, para Deleuze (2006), a repetição não significa fazer tudo igual e repetir excessivamente, mas sim constituir um recurso criativo e estético, podendo ter alterações, mas também repetições em relação ao original, ao singular, de forma que a realidade profunda e artística seja transmitida na performance coreográfica, nas dramatizações, na dança-teatro.

Por sua vez, as minhas práticas pedagógicas na construção de performances coreográficas dispõem de permutas de experimentações entre docente e educando, criando um ambiente democrático. Certamente, as danças urbanas prendem a atenção e suscitam o desejo de dançar. De certo modo, minha atuação enquanto artista-docente no contexto escolar produziu novidades e transformações, embora o artista-docente não possa ser totalmente artista nesse ambiente de relações de poder e lutas.

Ressalto a pertinência da presença do artista-docente no contexto escolar visto que ele viabiliza um diálogo da dança com a educação. Além disso, compreende as manifestações artísticas e culturais, valoriza expressões diversas, estabelece uma relação direta com a Abordagem Triangular, fazer, apreciar e contextualizar, trocas de experiências de dança com os educandos e diálogos e promove a construção do conhecimento.

Considerações finais

Experimentar a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, na sua prática docente é um grande alicerce para a construção de performances coreográficas. Por exemplo, ao ensinar o samba, primeiro conte a história do samba, seus principais compositores e intérpretes, fale de Cartola, Carmem Miranda, Adorivan Barbosa, dentre outros. Após comentar sobre o samba-enredo, dos desfiles das escolas de samba, ensine o passo do samba. Sugiro praticar e



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



experimental. Ao finalizar, construa a coreografia. Não faça o processo inverso ou corte etapas. Utilize tecnologia, vídeos, fotografias como materiais de suporte, evite cópias de coreografias e repetição excessiva, sem mecanização da dança.

Buscar uma dança simples, com os passos e movimentos característicos da dança que propôs ensinar é um grande diferencial! Afinal os coreógrafos partem de bases de dança. Proponho construir uma dança dinâmica, varie ritmos, estilos, posicionamentos, desenhos e infinitas linhas, pesquise por profissionais de dança renomados, inspire-se nos trabalhos deles, mas não copie. Sugiro pesquisar sobre Pina Bausch, Kenny Ortega³, danças populares, danças étnicas e danças urbanas, porque são as minhas grandes fontes de inspiração para compor minhas performances coreográficas.

Pina Bausch fugia dos padrões normatizadores e priorizava a experiência das relações humanas, a partir desse contexto surgem novos gestos, movimentos e expressões e criava suas performances coreográficas que revolucionaram a dança-teatro.

O professor de dança deverá articular o fazer, o apreciar e o contextualizar em dança, utilizar em sua prática docente a Abordagem Triangular aprendemos a dançar praticando a dança e refletindo sobre ela, um “corpo que pensa dançando e dança pensando”. O ensino de dança contribuirá com questões de raça, etnia, gênero, identidade, religião e culturas diversas, ampliando o conhecimento dos docentes e quebrando paradigmas pré-estabelecidos. Incluir danças urbanas, danças populares brasileiras e danças afro-brasileiras é pertinente para compreender as diferenças multiculturais. Ressalto que o corpo é uma questão multicultural, encontramos diferentes biotipos, expressões e movimentos corporais diferenciados, ele também é um lugar de discurso e de luta.

O processo de ensino coreográfico, a *performance* e o improviso são componentes importantes para o ensino e prática de dança nas escolas. Enquanto o artista-docente parte do princípio de que é necessário aprender, contextualizar, praticar e criar para depois apresentar em público, a escola rege um percurso inverso.

Constatamos nessa cartografia dançante que há uma separação do artista e do docente no contexto escolar. O conhecimento pedagógico é importante, porém o conhecimento artístico amplo é constituído nas experimentações e práticas artísticas. A escola, os currículos propõem vivenciar e experimentar a Arte com suas linguagens, todavia não tem interesse de formar artistas plásticos, atores, músicos e bailarinos; nessas circunstâncias, o ensino de Arte se configura superficial.

Por fim, nesse diálogo com as práticas das *performances* coreográficas, embora o corpo seja disciplinado no contexto escolar, de modo cartesiano, constatou-se que a *performance* indisciplina os corpos (trabalha com corpos livres) e dispara situações inesperadas, inéditas noções de território e desterritorialização, provoca improvisos, diferentes afetos e devires.

³ Kenny Ortega, coreógrafo e produtor norte-americano, trabalha com performances coreográficas principalmente para o cinema. Alguns de seus trabalhos foram com Michael Jackson e com a Madonna (clipe *Madonna Material Girl*), e filmes, como *Dirty Dancing*, *High School Musical*, *Descendentes*.





Referências

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n. 13.278/2016, de 02 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 set. 2020.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platos: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução: Aurelio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leao e Suely Rolnik. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

FOUCAULT, M. **Poder-Corpo**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 145-152.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico: as heterotopias**. Tradução: Sauma Iannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GIL, J. **Movimento Total – O corpo e a Dança**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

LE MOS, C. F.; OLIVEIRA, A. M. Mapeamento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**, Pelotas, ed. 8, p. 41-52, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/13299>. Acesso em: 8 nov. 2020.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MARTINS, C. J. Dança, corpo e desenho: arte como sensação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 101-120, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TRntn9WwQ4mVJctkPZsvhZd/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2020.

NORONHA, A. A. dos S. **Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa**. Orientador: Fernando Luiz Zanetti. 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Faculdade de Educação, UEMG, Belo Horizonte, 2022.

SILVEIRA, J. C. F. **Dramaturgia na Dança-Teatro de Pina Bausch**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2015.

SOUZA, S. R. L.; FRANCISCO, A. L. O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios...Desenhando Caminhos.... **Atas do 5º Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa em Saúde**. vol. 2, p. 811 - 820. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>. Acesso em: 15 out. 2020.

283



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



D.P. EL CAZADESERTORES: EL SILENCIO DE LA MILICIA. LECTURAS A LOS AUDIOVISUALES DE DENUNCIA PRODUCIDOS EN COREA DEL SUR

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹
José Alirio Peña Zerpa²

Introducción

D.P. El cazadesertores es una serie surcoreana transmitida por Netflix que expone de manera cruda una denuncia al sistema militar donde se abusa de la jerarquía de poder y se somete a malos tratos a los subalternos. Justamente, en dos temporadas se muestran casos de abusos, corrupción y silencio por parte de una institución militar que ha impuesto como norma el poder de los superiores y la escasa resistencia de los soldados ante los malos tratos. Se naturaliza la violencia verbal y física bajo el pretexto de formar parte de la dinámica militar que requiere hombres fuertes.

Si bien, en las leyes de Corea del Sur la obligatoriedad del servicio militar corresponde a los 18 a 35 años (sin distinción de clase y rol social), en la serie se pone foco en las historias de jóvenes provenientes de familias de escasos recursos económicos. Precisamente, el protagonista de la serie es An Juh Ho, quien proviene de un hogar con violencia doméstica, mientras que el cabo Han Ho-yeol es un chico de clase media sin claridad en sus proyectos de vida.

An Juh Ho y Han Ho-yeol son policías militares: los cazadesertores. Los acompaña el sargento Park Boom quien es el jefe. A diferencia de otros, en la cadena de mando, protege a sus subalternos y les ofrece un trato justo.

En el episodio seis de la temporada 1 se enuncia la Ley del Servicio Militar donde se señala expresamente la obligatoriedad. Y de la obligatoriedad escrita se pasa a la ciega obediencia a un superior en la práctica. No se hace nada por evitar los abusos, las burlas y los tratos discriminatorios fundados en la orientación sexual, la clase social o alguna característica física o psicológica.

La serie *D.P. El cazadesertores* no es ingenua y tiene una postura crítica y de denuncia ante los tratos discriminatorios recibidos por varios chicos soldados quienes desertaron y ahora son buscados por los cazadesertores (An Juh Ho y Han Ho-yeol) conscientes del peligro

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y Especialista en Dirección y Producción de Cine. Video y Televisión por la Universidad de Catalunya. Actualmente es Profesora investigadora del Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

² Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Central de Venezuela (UCV). Profesor Universitario para el Nivel Secundario y Superior por la Universidad Austral. Reportero Honorario de la página web Korea.net.





inminente que puede significar regresar al servicio militar, no callando las injusticias y logrando empatía con cada uno de los desertores.

El presente estudio tiene como propósito trazar una línea metodológica para las lecturas críticas sobre audiovisuales de denuncia surcoreanos tomando como muestra el drama D.P. El cazadesertores (2021, 2023), del director Han Jun-hee, quien reescribió el guion a cuatro manos junto con Kim Bo-tong, autor original del webcomic *D.P Dog Days* (2015), sobre el cual se basó el K-drama. Se parte de una doble preocupación: a) superar el reduccionismo de los análisis audiovisuales como exclusivas descripciones del lenguaje cinematográfico/audiovisual (texto), que han perpetuado una práctica estructuralista mucho más rígida de la que Cassetti y Di Chio (1991) se permitieron en *Cómo analizar un film*; y, b) evitar hacer hipótesis generalizadoras sobre el contexto bajo la práctica del orientalismo; esa que supone que Corea del Sur es exclusivamente espiritualidad, desarrollo y progreso.

Propuesta de Línea metodológica

El foco no se pone en los aspectos estéticos de la serie. Se ha considerado la textualidad de la obra y su riqueza dialógica (contexto).

Momentos

Partiendo del planteamiento del texto al contexto, de Solano y Ramírez (2016), la línea metodológica para lecturas críticas de audiovisuales contempla tres momentos: a) la descripción del texto, b) el replanteamiento del paradigma socio crítico a partir de Lee (2011), c) las lecturas críticas contextuales a partir de la exploración de los marcos jurídicos y, c) las conclusiones como aproximaciones a nuevas lecturas.

Del texto al contexto

Considerando la propuesta metodológica de Solano y Ramírez (2016), el propio texto marcó las pautas para guiarnos hacia sus fronteras. Queríamos ver cómo el texto representaba y no cómo reflejaba. Desde el texto puede establecerse la estructura de vivencias de los cazadesertores An Juh Ho y Han Ho-yeol (protagonistas de la serie), buscando las huellas o marcas textuales y discursivas que permitan relacionar esa estructura interna con la estructura histórica (social y cultural). El paso del texto al contexto incluye nuestra proximidad por las experiencias personales activistas en materia de derechos humanos y especialmente LGBT+.



La lectura crítica no es una crítica de cine periodística

Aquello que llamamos lectura crítica a un filme se distancia y excede la tradicional crítica de cine periodística por cuanto las valoraciones y juicios de las personas periodistas dependen de manera casi unívoca de los códigos cinematográficos y la comparación con otras películas. Esto se puede resumir en una frase: el trabajo como crítico es analizar y luego juzgar. Es la adaptación y acomodo del ejercicio semiótico como práctica de una actividad que resulta en la producción de un texto oral y/o escrito.

Sin embargo, las producciones de textos orales y escritos están cargadas de miradas miméticas entre la imagen y la realidad. Mucho más cuando el filme aborda aspectos sociales, económicos y políticos como parte de su narrativa. Las críticas de cine ponen en evidencia una equivalencia entre el mundo ficcional de la pantalla y la realidad de la sociedad. Espejo, reflejo, retrato, son las palabras que flotan de manera implícita en el caldo de palabras de una crítica. Entonces, ¿cómo superar la mirada mimética? Lo primero, que debemos tener en cuenta, es el cine como una estructura de imágenes en movimiento (montadas), resultado de un proceso de transformación. La realidad, entonces, es lo previo a la transformación y transformación hace referencia a una construcción, el “...giro transformación en una construcción quiere decir que lo que había antes ya no está ahora. Pero quiere decir también que lo que hay ahora, lo que se representa en el juego del arte, es lo permanentemente verdadero” (Gadamer, 2003, p. 155). Es decir, las personas creadoras de las películas ya no están y las personas espectadoras al finalizar la exhibición tampoco están. Ya no están los jugadores. Solo está la obra para un próximo juego, una próxima transformación, una próxima construcción, unos próximos jugadores.

En segundo lugar, las imágenes en movimiento de una película están cargadas de una fuerza no natural, de artificialidad, y esas imágenes son capaces de transformar a las personas espectadoras. La mirada de la persona creadora (presente en la película) y la mirada de la persona espectadora (que se dedica a la crítica de cine) se entrelazan y crean nuevos códigos (la llamada crítica).

En tercer lugar, es importante no perder de vista el estatus ontológico de las imágenes. La producción de signos describe la vida en su totalidad humana y no humana. Una película (archivo digital) por sí misma no piensa y aunque se le dote de inteligencia artificial sigue algunos parámetros de programación e instrucción humana. Una película puede ser agenciada en un proceso mental o pensante. Las personas creadoras (cineastas) hacen de los filmes una red de signos, y las personas espectadoras pueden hacer de ellos otros signos.

Lectura crítica a textos audiovisuales

Pocas personas tratan los textos filmicos y audiovisuales bajo un paradigma positivista o pospositivista porque la experiencia del cine (hacerlo, verlo, discutirlo y deconstruirlo) no se



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



sustenta en un piso dualista sujeto-objeto. Los textos son textos dinámicos, caldos icónicos, sujetos a múltiples interpretaciones. Cobra sentido, entonces, los paradigmas de la teoría crítica y el constructivismo. En el primer caso, la realidad está moldeada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, de modo que los hallazgos que puedan hacerse en esos textos fílmicos dependen de la dialógica y dialéctica texto-contexto. En el segundo caso, las realidades son construidas y de carácter local (no universal) y los hallazgos que pueden derivar de los textos fílmicos son una obra en sí mismos, una creación que depende de un proceso hermenéutico.

La sociedad narrada en las películas está esencialmente construida y modelada por valores de la persona creadora quien abraza o se aparta de los valores dominantes en el momento en que se produjo la película o aquellos que representan una determinada época.

¿Cómo podemos leer críticamente esas narraciones? Lee (2011) propone una aproximación que pruebe la conexión entre el funcionamiento de la ideología en el texto y el contexto histórico-cultural. “Las películas son formas socio-culturales de ejercer ideología” (Lee, 2011, p. 11).

La descripción del texto. ¿Qué narra la serie?

La historia muestra a un joven soldado que cumple con la obligación del servicio militar. El primer episodio nos trae las imágenes del reclutamiento de An Juh Ho, un joven con un pasado traumático y un conflicto familiar. Tras sus primeros días en el ejército se da cuenta de que su permanencia no será agradable y que deberá lidiar con una estricta y abusiva jerarquía militar.

La agudeza observacional e inteligencia del protagonista lo hacen pasar de su condición de soldado raso a formar parte de la D.P. (Deserter Pursuit), que es una unidad de la Policía Militar (Ver Figura 1) encargada de perseguir a los soldados que han desertado. Esto ofrece la ventaja al chico protagonista de estar lejos del acoso de los superiores, centrando sus energías en un trabajo tipo detective que aunque le resulte interesante le crea cuestionamientos éticos sobre las razones por las cuales desertaron y la decisión del reingreso coercitivo en el ejército. Las razones de la desertación están basadas en violencias verbales y físicas que han producido a los desertores depresión, miedo, ansiedad y en algunos casos desequilibrio mental. Las huidas no son acciones de cobardía.

287



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 1

Policías militares (cazadesertores) Han Ho-yeol (izquierda) y An Jub Ho (derecha).



Fotograma. Serie D.P. El cazadesertores

Cada capítulo narra una misión distinta, la historia de un desertor. Los seis episodios no alcanzan para seguir explorando, más profundamente, el pasado y las características psicológicas de los protagonistas. *D.P. El cazadesertores* denuncia a un sistema militar que (de)forma personas y que a pesar de ello es avalado con el silencio de los mismos hombres que prestan el servicio militar y sus familiares. Y esta es una característica universal en la milicia que data de muchos años. Por ejemplo, nos viene a la memoria –rápidamente- las historias de nuestros tíos quienes estuvieron en Venezuela prestando el Servicio Militar Obligatorio y con orgullo (¿orgullo?) contaban cómo se hicieron más hombres (¿más hombres?) luego de haber sobrevivido a golpes, gritos y severos castigos.

En *D.P. El cazadesertores* se denuncia la apología a la masculinidad exacerbada, al machismo. La jerarquía piramidal militar se extrapola al resto de la sociedad coreana y eso lo muestra la serie.

La mirada desde la sociedad civil pareciera enmarcarse dentro del respeto y temor al servicio militar. Así pues, la aceptación es de forma inmediata y sin lugar a titubeos donde generaciones de jóvenes y adultos jóvenes cumplen con el deber a sabiendas que dentro de aquella organización nada ha cambiado.

Aunque resulte contradictorio, el ingreso de los jóvenes a la institución militar es necesario para mantenerla fortalecida. Es el poder del propio del Estado a través de la milicia. Pese a que se trata de una democracia, la ciudadanía está llamada a servir sin posibilidad de resistencia. Resistirse se traduce en *ser un desertor*. Ello implica la persecución y captura. Y, ¿cuántos son capaces de desertar? La serie de ficción nos deja ver que hay varios casos. La mayoría no quiere seguir siendo sometido violencia verbal y/o física. No desean seguir siendo víctimas de bullying o chantajes.

Para comprender el porqué algunos hombres a pesar de la violencia física y/o verbal no escapan, podemos pensar el poder en la institución militar como “una especie de gran Sujeto absoluto- real, imaginario, o puramente jurídico, poco importa- que articula lo prohibido” (Foucault, 2005, p. 95). Escaparse es la última opción y significa resistirse a una obligación estatal.

Y, ¿dónde tiene lugar la libertad de pensamiento?, ¿en cuáles casos la libertad de pensamiento como derecho humano ha tenido incidencia en el servicio militar coreano? Estas interrogantes merecen atención y han encontrado algunas respuestas en tiempos recientes.

En el episodio 1 (Han, 2021) de la primera temporada se muestra los principios de un policía militar [12:04- 12:26]:

Al unirme al servicio especial, mi corazón latía fuerte. Al recibir entrenamiento aéreo, creí que estaba muerto. Uno. Nosotros, la policía militar, somos honor y condenamos la injusticia. Dos. La policía militar somos un ejemplo y cumplimos nuestro deber. Tres. Cumpliremos nuestro servicio y protegeremos los derechos del soldado. Cuatro. Procederemos con amabilidad al servir a los civiles.

A lo largo de las dos temporadas de la serie se observa que los cuatro principios mencionados anteriormente, son asumidos con dificultad por los dos jóvenes cazadesertores (Ver Figura 2). La persona espectadora observa cada uno de los casos y fijará posición según la información que maneje y el conocimiento en materia de DDHH..

Figura 2

Cazadesertores en el desarrollo de entrevistas.



Fotograma. Serie D.P. El cazadesertores

289

Del texto al contexto

En este apartado se desarrollarán cada uno de los aspectos identificados en la serie. Se ha puesto foco en la historia de Nina y la criminalización de la homosexualidad en la milicia, los objetores de conciencia del servicio militar y la criminalización de los desertores.



La criminalización de la homosexualidad

El informe *Service in Silence: LGBTI people in South Korea's Military* se detalla que el artículo 11(1) de la Constitución de Corea del Sur establece: "Todos los ciudadanos son iguales ante la ley y no habrá discriminación en la vida política, económica, social o cultural por motivos de sexo, religión o condición social". (Amnistía Internacional, 2019, p. 6). Pero, contrario a esta disposición, la penalización de la actividad sexual consensuada entre personas del mismo sexo en virtud del artículo 92-6 del Código Penal Militar continúa discriminando a los hombres que practican actividad sexual consensuada con otros hombres.

Cuando se hizo revisiones a esta norma, en 2009, aumentaron la pena máxima de prisión con trabajo, de uno a dos años. La primera versión de la cláusula se refería al acto como *gyegan* (actos sexuales anales entre hombres). En medio de las críticas de que el término era un insulto despectivo, el término fue revisado en 2013 y reemplazado por "coito anal".

El artículo actual establece:

La persona que practique relaciones anales con cualquier persona prescrita en el artículo 1(1) a (3) o cualquier otro acto indecente será castigado con pena de prisión con trabajos forzados por no más de dos años, tanto oficiales, soldados alistados en servicio activo o de reserva, como empleados civiles del ejército, estudiantes inscritos en el registro militar y candidatos a oficiales. (Amnistía Internacional, 2019, p. 12).

290

El artículo 92-6 no hace diferencia si el acto fue consensuado o no, o si la actividad sexual se realizó dentro de la base militar o afuera, cuando los soldados están fuera de servicio o de licencia.

La historia de Nina

Uno de los soldados mostrados en la serie es un actor que busca representar el papel de Nina en una pieza de Chéjov. Por ser gay es menospreciado. Y no solamente en el servicio militar. Ya antes de su ingreso al ejército surcoreano había sido discriminado con base en su orientación sexual. Esto es poco frente a lo que vivió en la institución militar. En principio, el joven fue la opción de sus superiores para encontrar placer sexual inmediato dentro de las instalaciones. Luego, se convirtió en centro de burlas. Su casillero fue rayado con insultos. Ser un soldado gay es una amenaza a la masculinidad y al machismo. Se les ve como personas transgresoras a las normas y el orden social. No se respetan. Y, ¿quiénes son los encargados de establecer dichas normas a los soldados nuevos ingresos? Otros soldados del mismo cuartel con quienes comparten dormitorio. Lugar donde ocurren los abusos. Y lo más grave: pocos militares de alto rango fomentan las buenas prácticas de convivencia. Más bien, promueven acciones esclavizantes (Ver Figura 3).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

La alternativa al servicio militar es un castigo para los objetores de conciencia

En 2018, El Tribunal Supremo y El Tribunal Constitucional de Corea del sur reconocieron el derecho a la objeción de conciencia. Sin embargo, Arnold Fang, investigador de Amnistía Internacional sobre Asia Oriental afirmó que “A los objetores de conciencia surcoreanos se les había prometido un servicio alternativo de verdad. Pero en lugar de eso, se enfrentan a poco menos que un castigo alternativo” (Amnistía Internacional, 2019, párrafo 4)

Quienes se nieguen a prestar el servicio militar por motivos religiosos o de otra índole deberán trabajar en una cárcel u otro centro penitenciario durante tres años. Anteriormente, la ley establecía una pena de 18 meses de prisión. De este modo no se respeta el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia, religión o creencia.

Recordemos que el derecho a la objeción de conciencia al servicio militar han sido reconocido tanto en el Comité de Derechos Humanos como el Consejo de Derechos Humanos de la ONU “... como parte del derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, consagrado en el artículo 18 tanto de la Declaración Universal de Derechos Humanos como del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos” (Townhead, 2021, p. 2). Por tanto, no debe permitirse discriminación entre los objetores de conciencia en función de la naturaleza de sus creencias particulares.

291

Figura 3

Nina antes de recibir la carta del ejército.



Fotograma. Serie D.P. El cazadesertores

La opción de libertad del joven gay es irrealizable dentro de la institución militar. Solo queda la huida. De allí que quedarse en el servicio militar significa aceptar que ser distinto es un castigo y que la vida es sinónimo de tristeza y tragedia. Por tanto, la huida, más que una transgresión, es la única posibilidad para protegerse de los otros (Ver Figura 4). Y en busca



de esa protección se llega a delinquir, como en el caso de Nina que adquiere un pasaporte falso y causa una herida casi mortal a uno de sus superiores.

Al ser la homosexualidad penalizada dentro de las fuerzas armadas en Corea del Sur, entonces se evidencian casos de hostigamiento, abusos, violencia y discriminación de otros soldados de mayor rango cuando saben que una persona es gay.

Si bien, el castigo como práctica del poder se traduce en una ley penal militar que identifica a sujetos homosexuales dentro de la institución militar, se genera cuestionamientos sobre la libertad individual. Si dentro de las fuerzas armadas se castiga, ¿qué pasa con aquellos miembros de la comunidad LGBTQ+ visiblemente no heterosexuales? ¿se rechazan? ¿Qué tanto se ha avanzado en el terreno de los derechos humanos sobre las orientaciones sexuales e identidades disidentes en Surcorea? En el año 2022 un tribunal señaló:

si las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo tenían lugar fuera de la base militar, mientras los soldados estaban fuera de servicio y con consentimiento mutuo, la Ley no se aplica. Además concluyó que la criminalización de estos actos violaría de manera injustificada el derecho de los soldados a la autonomía sexual. (Amnistía Internacional, 2022, párrafo 7).

Esto corresponde a una sentencia para un caso particular y no significa que haya sentado (de manera unívoca) jurisprudencia para todos los casos similares en Corea del Sur. Dicha decisión jurídica se asemeja a la sentencia *Flor Freyre vs. Ecuador* de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2016) donde se declaró internacionalmente responsable al Estado del Ecuador por la violación del derecho a la igualdad ante la ley, la prohibición de discriminación y la garantía de imparcialidad reconocidos en la Convención Americana. Estas violaciones se dieron en el marco de un proceso disciplinario militar contra Homero Flor Freire, que resultó en su separación de la Fuerza Terrestre motivado a la realización de *actos sexuales homosexuales* dentro de las instalaciones militares. Se concluyó que separar a Flor Freire de las Fuerzas Armadas, por estos motivos, constituyó un acto discriminatorio en tanto no había en ese momento un igual trato para las personas heterosexuales y homosexuales. Los fundamentos discriminatorios estaban basados más en la orientación sexual que en el lugar donde ocurrieron los actos sexuales.

292



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 4

Nina en el camerino.



Fotograma. Serie D.P. El cazadesertores

Tomando en cuenta los señalamientos anteriores, es comprensible el dolor de Nina, quien además de desertar del ejército se refugió en dormitorios individuales y prefirió trabajar una jornada inhumana en lugar de seguir siendo víctima de violencia basada en su orientación sexual. Que Nina (Ver Figura 5) vea frustrado su viaje a Francia y nunca pueda concretar su sueño actoral en las tablas es indicio de miradas no esperanzadoras que pululan todavía en las representaciones de personas lgbtq+ en las ficciones de Corea del Sur.

Repasemos algunos diálogos de Nina, en el episodio 3 de la segunda temporada: Nina habla con un proxeneta [22:03-23:09]:

Nina: -Tengo que huir. Por favor, ¿puedes ayudarme solo esta vez? Prometo pagar cada mes.

Proxeneta: -Mira, no seas así. Esto es una extorsión.

Nina: -¡Me salvarías la vida! Podría morir.

Proxeneta: -Mira, escucha. No es asunto mío si mueres o no. Solo prestamos nuestros servicios a quienes cumplen ciertas condiciones. (Nina toma un cuchillo y se lo acerca a su cuello).

Proxeneta: - Deja eso.

Nina: -Voy a morir igual, mejor muero aquí...

Figura 5

La actuación como escape de Nina.



Fotograma. Serie D.P. El cazadesertores

Cuando la persecución de un desertor se convierte en la cacería de un criminal prófugo

Durante las dos temporadas los jóvenes policías militares se enfrentarán a la pregunta ¿qué puedo hacer para salvar a otro? Pero, muy especialmente estarán inmersos en la búsqueda de dos desertores, quienes además de ser reconocidos como compañeros, han llegado a situaciones límites. Por ejemplo, el soldado Cho Suk fue víctima de acoso por sus superiores, deja atrás el sueño de convertirse en maestro y ser reconocido por sus cómics, y entonces huye e inicia su propia venganza.

Cho Suk pasa de víctima a victimario cuando captura rehenes y en su escape (mientras es perseguido) muchos civiles resultan heridos. Más allá de ser desertor, se convierte en criminal. En estas condiciones, es percibido dentro de la institución militar, como un terrorista y como tal se le trata. Son pues los inspectores quienes dan la orden a los soldados de salir armados para enfrentarlos. Pero, ¿se trata esto de servir al país o matar? es una de las interrogantes para los jóvenes policías militares: An Juh ho y Han, así como para el sargento Park Boom. La opción del suicidio es la única vía para Cho Suk ante la mirada de sus compañeros, quienes pese a los intentos frustrados para persuadirlo no obtuvieron nada (Ver Figura 6). Claramente antes de su muerte reconoce que todo está perdido [32:44-32:58]: “Los niños ya no me llamarán señor Bongdhi. Si quiero que las cosas cambien, al menos debería hacer algo” Luego de esta muerte quedará latente la idea de actuar.

Figura 6

El suicidio como escape y resolución.



Fotograma. Serie D.P. El cazadesertores

Lamentablemente, ante la muerte de un soldado, la institución militar encubrió la violencia vivida y como forma de ocultamiento declaró de manera pública en los medios “se trató de una muerte por depresión, no se adaptó”, usándose como prueba las imágenes de cómics con historias violentas que el joven soldado hacía por diversión y que sus superiores usaron para describirlo como desequilibrado mentalmente.

Será la vivencia de este episodio gráfico lo que activará posteriormente a An Juh ho y Han cuando se enfrentan a otra situación extrema y descubren un USB con información de historias de encubrimientos.

295

Conclusiones y nuevas lecturas

Si bien se ha precisado una línea metodológica, es posible mantenerla conservando la dialógica texto-contexto. Esta lectura enriquece significativamente a las disciplinas y la tradicional forma de ver el audiovisual. De allí que, el problema sea cómo se está considerando dicha película o serie. Lo ideal es darse su propio tiempo al consumirla y tomar pausas para pensar las problemáticas existentes.

Especialmente, en materia de DDHH se ha observado un esfuerzo importante por acercar a la ciudadanía a hechos y sus abordajes. Se hace necesario en ambientes universitarios abrir paso a materiales producidos de manera crítica por los propios directores de cine. Se trata de valorar los artefactos culturales dentro del estudio a instituciones sociales.

Por otra parte, la riqueza encontrada en las plataformas streaming suelen contar con un rasgo de interés: la usabilidad. No se trata de conformarse con los maratones de visionados promovidos por los fans o fanáticos. Se trata de encontrar propuestas actuales sobre diferentes problemáticas y actualizar las lecturas atadas a la tradición académica.



Referencias

Amnistía Internacional (2019). *Corea del Sur: La alternativa al servicio militar es un nuevo castigo para los objetores de conciencia*. <https://acortar.link/Em2p11>

Amnesty International (2019). *Service in Silence: LGBTI people in South Korea's Military*. Londres. <https://www.amnesty.org/en/documents/asa25/0529/2019/en/>

Amnistía Internacional. (2022). *Corea del Sur: la sentencia histórica sobre las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo en el ejército supone una victoria para los derechos LGBTI*. <https://amnistia.org.ar/corea-del-sur-la-sentencia-historica-sobre-las-relaciones-sexuales-entre-personas-del-mismo-sexo-en-el-ejercito-supone-una-enorme-victoria-para-los-derechos-lgbti/>

Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Paidós.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2016). *Flor Freyre vs. Ecuador*. Disponible online: https://www.corteidh.or.cr/cf/jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?nId_Ficha=418&lang=es

Foucault, M. (2005). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Filosofía. Alianza/Materiales.

Han, J. [director] (2021). *D.P. El cazadesertores. Temporada 1* (k-drama). Producción: Lezhin Studio y Homemade Films. Corea del Sur.

Han, J. [director] (2023). *D.P. El cazadesertores. Temporada 2* (K-drama). Producción: Lezhin Studio y Homemade Films. Corea del Sur.

Kim, B. [creador] (2015). *D.P Dog Days (Webcomic)*. Corea del Sur.

Solano, S. y Ramírez, J. (2016). *Análisis e interpretación de textos literarios*. Universidad de Costa Rica.

Lee, Hyangjin (2011). *Cine coreano contemporáneo. Cultura, identidad y política*. Santiago Arcos Editor.

Gadamer, H. (2003). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme.

Townhead, L. (2021). *Normas internacionales sobre la objeción de conciencia al servicio militar. Edición revisada: 2021*. Oficina Cuáquera ante las Naciones Unidas. <https://acortar.link/BGYmKl>



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



RECURSOS TECNOLÓGICOS NA ABORDAGEM DE TÓPICOS MATEMÁTICOS: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SISTEMÁTICO

Fernando Oliveira Garcia¹
Aguinaldo Robinson de Souza²
Emília de Mendonça Rosa Marques³

Introdução

Diante dos avanços em tecnologia, as transformações nas interações sociais ficam cada vez mais evidentes e implicam novas formas de pensar a educação. Especificamente na área de educação Matemática as tecnologias podem promover melhoria nas formas de visualização e de apresentar os conteúdos. No âmbito da educação brasileira, o documento vigente, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2017), indica que a educação deve promover uma formação mais integral, no sentido de um domínio de diversas áreas do saber, indo além do mero acúmulo de informação.

Desta forma, o presente trabalho, que constitui parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, aborda o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem, procurando discutir a importância do emprego destes recursos nas aulas de Matemática. Este estudo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica e documental, analisando trabalhos voltados para o uso de tecnologia na abordagem do tema: conjunto dos números complexos e/ou análise complexa. O objetivo é averiguar quais os principais pontos abordados pelas pesquisas voltadas para esta temática e as possibilidades de aplicação destes recursos de tecnologia em ambientes de estudo.

297

Referencial Teórico

Segundo o professor e pesquisador José Moran (2017), o número e variedade de ferramentas de tecnologia tem aumento muito nos últimos anos e ficando também mais acessíveis aos diversos públicos, promovendo uma diversificação no acesso e compartilhamento de dados.

¹ Mestre, Professor da UENP/Jacarezinho e doutorando do programa de pós-graduação Educação para a Ciência da UNESP/Bauru, fernando.silva@uenp.edu.br, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9888-4769>

² Doutor, Professor do programa de pós-graduação Educação para a Ciência da UNESP/Bauru, aguinaldo.robinson@unesp.br, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2373-267X>

³ Doutora, Professora do Departamento de Matemática da UNESP/Bauru, emilia.marques@unesp.br, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7609-0351>





As tecnologias mais interessantes estão hoje integradas nos smartphones, celulares conectados à Internet. Estão nas mãos de muitos gestores, professores, estudantes e famílias. Celulares, tablets e notebooks nos ajudam a acessar às informações que precisamos, a desenvolver projetos, a conversar de várias formas, a compartilhar nosso conhecimento, a tirar dúvidas, participar de discussões, falar em público, escrever melhor. (MORAN, 2017, p.1).

Ao lançar um olhar sobre a educação é preciso que se entenda melhor quais são os caminhos e atitudes a serem tomadas, diante desta variedade tecnológica. Para Paulo Freire (1976), a educação deve promover um processo de libertação e transformação social. Essa abordagem pedagógica, baseada na dialética, entende a educação como um ato de diálogo e colaboração entre o educador e o educando, e que o conhecimento se constrói por meio da interação crítica com o mundo. Onde esta construção não é uma dádiva do professor num movimento impositivo ao aluno, como alguém que realiza a construção de algum objeto. Mas é um movimento de realização efêmero que consiste na transição do próprio sujeito à um patamar de aprendiz e professor de si mesmo.

Ao dialogar com Seymour Papert sobre tecnologias no contexto educacional, Freire corrobora para o entendimento de que as tecnologias são instrumentos que possibilitam repensar a educação. Papert pondera a tecnologia como a base de um novo paradigma educacional (CAMPOS, 2013). Tendo nas tecnologias um novo aliado no repensar das ações de ensinar e aprender, na práxis discutida por Freire, sendo imprescindível considerar que todo o saber mobilizado em sala de aula deve então também considerar a compreensão do que são as tecnologias. Inserindo o discutir dos novos rumos tomados pela sociedade, entende-se que as tecnologias estão sendo empregadas com relevância na condução das ações humanas.

Para Papert (2001) uso de tecnologias não pode ser pensado como resposta única para corrigir os reveses a área educacional. Tão pouco podemos então pensar que as tecnologias, por si, promoverão uma maior qualidade educacional. Existem inúmeros contratemplos que precisam ser considerados nas abordagens que utilizam recursos de tecnologia, como a mecanização do aprendizado, a repetição que é um dos problemas que podem levar o aprendiz a uma situação parecida com a do ensino tradicional, a exigência de manutenção frequente das máquinas também é outro fator, visto que a utilização destes recursos nas escolas precisa de suporte especializado. Pondera-se ainda que o professor precisa de capacitação para dominar e fazer uso destes recursos. Afirmando que a “tecnologia não é a solução, é somente um instrumento.” (2001, p.2).

É imprescindível que se considere os recursos de tecnologia como um avanço no conhecimento humano, e que este avanço não possibilita retrocesso. As tecnologias viabilizam mudanças na estrutura da sociedade, a começar pelo acesso ao conhecimento. Surgem novas maneiras de pensar, revitalizando as relações do homem com a realidade.

298



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Entretanto, isto não quer dizer que essa transformação aconteça imediatamente (FREIRE, 1976, p.10-11).

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 1976, p.11).

Num comparativo da educação brasileira com o sistema bancário, Freire (2022) considera que o sistema educacional enxerga o indivíduo como um receptáculo, e tal como numa instituição bancária o professor é quem “deposita” conhecimento naquele sujeito. O professor é visto como o detentor do saber e o aluno aquele que não expressa suas impressões ou dúvidas, pois só lhe cabe receber e sorver aquele conhecimento. O aprendiz fica limitado ao conhecimento que lhe é imposto sem possibilidade de debate ou expressar opiniões.

Para Freire (2022) há ainda a importância da ética na prática docente. Atuar de maneira ética e comprometida, respeitando a dignidade e os direitos de seus discentes, implica uma responsabilidade de criar um ambiente de confiança e segurança, onde os estudantes se sentem valorizados e respeitados. Freire destaca que o professor deve ter uma maior compreensão da realidade dos estudantes, consciência crítica da realidade social, da capacidade de diálogo e da ética na prática educativa. Estes são fundamentais para promover uma educação emancipadora que empodere os estudantes e os converta em agentes revolucionários em suas comunidades.

299

Materiais e Métodos

Este levantamento busca analisar trabalhos voltados para o uso de tecnologia na abordagem do tema: conjunto dos números complexos e/ou análise complexa na área de educação matemática. Esta pesquisa considera trabalhos em âmbito nacional e também em outros países. Para atingir este objetivo realizou-se uma busca por meio da utilização de palavras-chave/comandos de busca nos referidos bancos de dados disponíveis via website: Periódicos CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br>), Repositório institucional da Universidade Aberta (UAB) de Portugal(<https://portal.uab.pt/dsd/bases-de-dados-a-d/>) e Base de teses e dissertações (<https://www.bdttd.ibict.br>).

A metodologia de pesquisa empregada neste levantamento está apoiada nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1977). Levantado em consideração o posicionamento do pesquisador em colocar-se na observância dos dados e no movimento de categorização, levando em consideração algumas categorias primárias e outras que surgem no decorrer deste processo. Portanto, este levantamento considera trabalhos que versem sobre a abordagem de números complexos, variáveis complexas ou funções de variáveis complexas sem restrição



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

no período de publicação. De acordo com a Tabela 1, inicialmente a busca retornou 38 trabalhos, que se enquadraram no escopo deste levantamento, apenas com a leitura dos títulos e resumos.

Tabela 1 – Total de trabalhos previamente selecionados

Base de dados	Previamente Selecionados
Periódicos CAPES	8
BDTD	8
UAB Portugal	22
Total	38

Fonte: autor

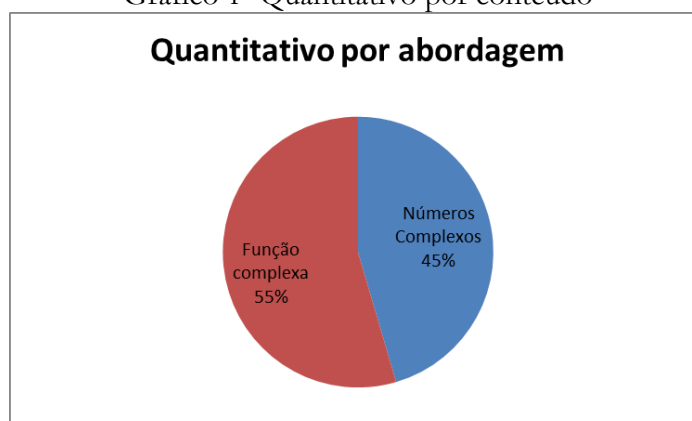
Após uma leitura flutuante das 38 pesquisas previamente selecionadas, foram descartadas 5 pesquisas. Essas pesquisas foram retiradas por não se enquadrarem no escopo deste trabalho, ou seja, não tratavam da abordagem do tema: conjunto dos números complexos e/ou análise complexa. Constituindo-se então um total de 33 trabalhos selecionados e analisados.

Resultados

Ao estabelecermos esta relação de trabalhos realizou uma nova leitura destas obras. Relacionando os trabalhos, observou-se que 15 realizam uma abordagem dos números complexos e suas atribuições. O Gráfico 1 expressa este quantitativo em percentual.

300

Gráfico 1- Quantitativo por conteúdo



Fonte: autor

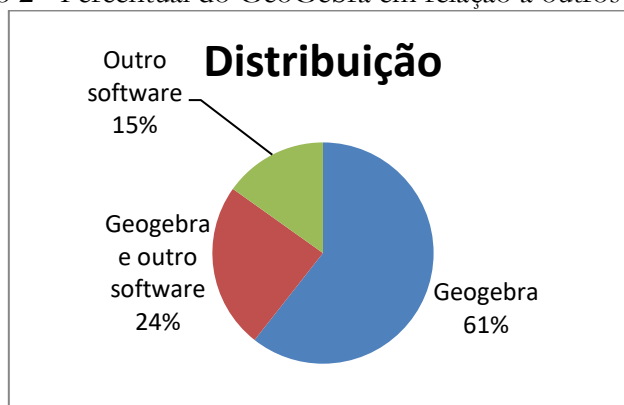
Destes 15 trabalhos, que representam 45% do total, foi possível observar que a abordagem mais utilizada para a representação gráfica dos números complexos deu-se pelo plano de Argand-Gauss. Entre as estratégias de abordagem também estão a utilização da representação geométrica por meio da utilização de trigonometria, e da forma polar ou vetorial e ainda há aqueles trabalhos que realizam a abordagem algébrica aliada a estas representações. Este resultado parece refletir uma ligação ainda resistente com uma pedagogia mais tradicionalista. Uma vez que estes métodos utilizados estão muito ligados com as tentativas que representação de números e funções complexas por meio de planos cartesianos ou formulas matemáticas. E diante de uma ligação tão firme, mesmo ao considerar uma aula com uso de tecnologia, parece haver um reflexo das aulas com quadro e giz, agora digitalizadas por meio do uso de algum software.

Na atualidade existem diversas ferramentas que possibilitam o uso de recursos mais elaborados como o Software F(C): Funções Complexas, que permite uma visualização de funções de variável complexa por meio de um gráfico que se utiliza não apenas das coordenadas, mas também de uma paleta de cores, contribuindo assim para uma melhor compreensão do conteúdo de número e funções complexas (SILVA, 2006).

Outra constatação importante está quanto ao software mais utilizados nestas pesquisas relaciona um maior número de pesquisas envolvendo o software GeoGebra que foi relacionado em 28 dos 33 trabalhos selecionados, O Gráfico 2 apresenta a proporção de trabalhos que relacionam o GeoGebra em suas investigações.

301

Gráfico 2 - Percentual do GeoGebra em relação a outros software



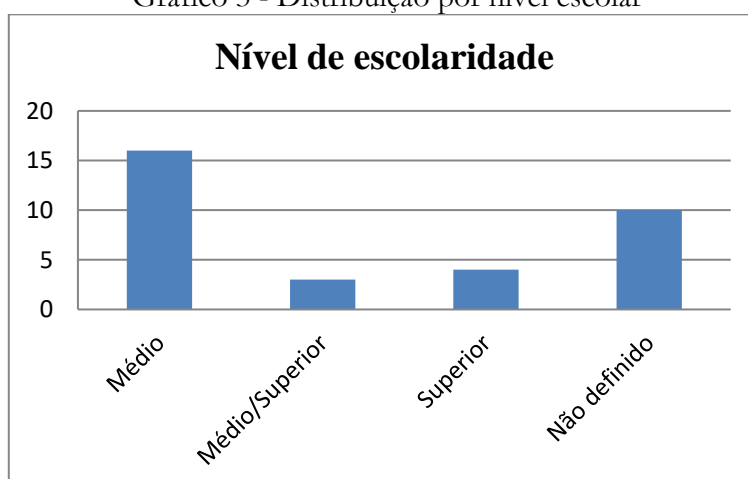
Fonte: autor

Nota-se que 85% dos trabalhos relaciona o uso do software GeoGebra à abordagem de conceitos de números complexos ou funções complexas. Os demais software mencionados nas pesquisas são: Cabri-géomètre; Winplot; Maple; Quaternion; MatLab; Movimentos Complexos; Maxima; Mathematica; wxMaxima; Planilha Eletrônica. Não foi possível

observar nenhuma ocorrência da utilização do domínio de cores nestes softwares e as abordagens a representação gráfica de números ou funções complexas na maioria por meio do plano de Argand-Gauss. Destaca-se que o Software Geogebra é uma ferramenta de um nível elevado de elaboração, e que possibilita a construção de diversos tipos de interação entre elementos geométricos e algébricos, e esta combinação, entre estes dois campos importantes do repertório matemático, possibilita ao professor uma maior confiança na elaboração das aulas.

Quanto ao nível de escolaridade os trabalhos tratam dos níveis médio ou superior, não foi possível encontrar trabalhos em outros níveis de escolaridade. O Gráfico 3, a seguir, apresenta a distribuição de trabalhos por nível de escolaridade, percebe-se também um número elevado de trabalhos que não especificam o nível escolar para o qual se propõe.

Gráfico 3 - Distribuição por nível escolar



Fonte: autor

Observou-se que mesmo sem filtro de temporalidade, os trabalhos selecionados são publicações datadas nos últimos vinte anos. Isto parece indicar um crescente interesse nas pesquisas envolvendo números complexos em sala de aula nos últimos anos, e que pode também ser reflexo dos avanços tecnológicos e demanda por pessoal capacitado para compreender as relações que envolvem este conjunto numérico. Há de se considerar ainda, que os avanços tecnológicos das TIC's como principais produtos a serem consumidos pela população mundial ocorreram principalmente nas últimas 4 décadas, dos primeiros computadores pessoais aos recursos atuais muitos pontos há para se destacar.

No caso das pesquisas que abordam funções de variável complexa observa-se que, a maior parte, 13 delas foram publicadas apenas na última década. Este ponto parece interessante a ser destacado, pois embora o aprimoramento dos componentes e recursos tecnológicos



físicos (hardwares) tenham ocorrido de maneira ascendente neste período, a implementação de recursos não-físicos como softwares ou a capacitação profissional também precisa acompanhar os avanços em nível de hardware. Há de se considerar que os recursos de tecnologia têm características emancipadoras para a vida humana, considerando os apontamentos de Moran (2017).

Algumas Discussões

O estudante deve saber agir e pensar de acordo com os desafios que a vida lhe impõem. Pensando a tecnologia como instrumento emancipador. De outra forma, o emprego de tecnologia não se torna emancipador, nem tão pouco humanizador como propõe Freire (1976). Para Papert (2001, p.02) “a tecnologia por si não implica em uma boa educação, mas a falta de tecnologia automaticamente implica em uma má educação.”. Neste sentido, é imprescindível a promoção de novas formas de capacitação profissional, principalmente para professores, uma vez que esta emancipação não ocorre somente quando o sujeito se coloca como usuário de uma nova ferramenta de tecnologia para facilitar o dia-a-dia. Mas também de outra forma como na modalidade em que quando o sujeito interage com os recursos disponíveis para promover melhorias no seu dia-a-dia e também no de outrem, de forma a gerar facilidades que atinjam toda uma comunidade que se beneficia de facilidades que são pensadas por aqueles que conhecem as reais necessidades. Ocorrendo assim um empoderamento tecnológico onde o sujeito é agente da transformação e não apenas usuário ou reprodutor dos mecanismos que lhe forma disponibilizados. Ao analisar a BNCC (BRASIL, 2017), é visível a preocupação em estimular o uso das tecnologias nos ambientes de aprendizagem, entretanto parece ter faltado o estímulo de promover uma formação mais aprofundada do estudante e do professor. E não apenas o preparo para assunção de novos postos de trabalho gerados pelas redes sociais ou pela automação e mecanização.

E embora os PCN's explorem possibilidades de abordagem do tema, preveem a flexibilização deste conteúdo no nível básico de educação, justificando por este conteúdo não possuir muitas aplicações, os estudantes podem vê-lo como algo sem sentido, principalmente aqueles não prosseguirão estudando nas áreas de exatas (BRASIL, 2002). E no documento oficial vigente, a BNCC (2017), o conteúdo, conjunto dos números complexos, não é descrito, assim como outros conteúdos matemáticos, o que gera um certo desconforto ao professor na hora de propor alguma interação ou promoção destes conceitos, pois não encontra apoio nos documentos oficiais vigentes.

Ao relacionar os achados nos trabalhos selecionados, pode-se destacar previamente alguns pontos mais significativos averiguados como: a necessidade de se investir na formação continuada de professores, visando promover uma maior capacitação e domínio dos recursos de tecnologia; equipar os ambientes escolares com recursos de tecnologia; promover uma



maior acesso aos softwares e demais ferramentas disponíveis na atualidade, visto que em alguns casos estes recursos de tecnologia estão disponíveis, até mesmo de forma gratuita, mas não são utilizados ou são pouco utilizados.

Esta capacitação continuada de professores não trata apenas de promover cursos para entender melhor este ou aquele software ou equipamento, mas a ideia aqui é promover um maior domínio dos recursos de tecnologia, no sentido de possibilitar ao professor uma emancipação tecnológica, para que este também seja capaz de produzir tecnologia, além de melhor selecionar os recursos que pode utilizar em sala de aula. É pensar a tecnologia como instrumento emancipador e humanizador como propõe Freire (1976). A equipagem de recursos de tecnologia, precisa ser algo constante e fazer parte dos planos de governo, pois não basta munir as escolas de computadores e acesso à rede mundial de computadores (internet), e depois esquecer aquela escola por anos, sem prover melhorias e até mesmo manutenção. Atualmente recursos como a lousa digital ou as impressoras tridimensionais podem ser itens muito atrativos no ambiente escolar. E digo isto, não pensando a escola como um laboratório de empresas que pensam no treinamento de futuros funcionários. É sim, pensando em promover a interação dos atores escolares e a comunidade a qual aquele ambiente escolar está inserido. Como estes recursos podem ser aprendidos, conhecidos dos estudantes e também como podem servir à comunidade externa. Promovendo o acesso tanto àquele que ensina, tanto ao que aprende e também àquele que faz parte do contexto social em que aquela escola pertence. Promovendo assim uma transformação social e ruptura com o modelo capitalista e extrativista. E que é algo que não ocorre numa ação despercebida ou simplista e imediata (FREIRE, 2022).

304

Considerações Finais

Colocar em prática as ações destacadas nos trabalhos revistos pode promover uma maior interação nos ambientes educacionais, tendo como consequência a emancipação dos indivíduos envolvidos no processo educacional. Pois estas ações têm como foco principal promover a capacitação de professores e estudantes para interagir melhor numa sociedade que utiliza-se cada vez mais, de maneira consciente e crítica, dos recursos de tecnologia. Prover um acesso com foco numa educação significativa promovendo a emancipação do sujeito, parece ser um caminho pertinente na busca por uma sociedade justa e igualitária.

Agradecimentos

Agradecemos às Instituições UENP Campus Jacarezinho e UNESP Campus Bauru, pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Terceira Versão**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 23/09/2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2023.

CAMPOS, Flavio Rodrigues. **Paulo Freire e Seymour Papert: educação, tecnologias e análise do discurso**. Curitiba: CRV, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MORAN, José Manuel. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. MORAN, José. *A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá*, v. 5, p. 1-232, 2017. Papirus, 5ª ed, cap. 4. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

PAPERT, Seymour. **Education for the knowledge society: a Russia-oriented perspective on technology and school**. IITE Newsletter. UNESCO, N° 1, janeiro-março 2001.

SILVA, Edvaldo Lima da. *Construção e Validação de um Objeto Tecnológico de Aprendizagem em Matemática para Funções de uma Variável Complexa*. 126 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=12#>> Acesso em 26 set. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

A PARTICIPAÇÃO ATIVA NOS JOGOS EDUCATIVOS: CONTRASTES ENTRE JOGAR E APRENDER NA ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE LÚDICA

Fabio Daniel Tavares¹
Aguinaldo Robinson de Souza²

Introdução

O professor, dentro do espaço escolar, carrega sobre seus ombros um compromisso extremamente desafiador e exigente: promover a aprendizagem. Para isto, cabe ao docente ensinar. Mas, a relação ensino e aprendizagem não é direta como muitos desejam considerar. Quando terminamos de ensinar um conceito, desconhecemos o que foi aprendido pelos alunos, a não ser se fizermos uso de estratégias a partir das quais obtemos indícios claros da maneira como cada indivíduo elucida seu conhecimento. Determinar quais usar em cada ocasião requer conhecimento teórico e também depende de questões práticas, ou seja, requer o domínio da práxis educativa.

Trabalhar com jogos na instituição escolar não difere deste contexto geral: requer relacionar os conhecimentos teóricos aos práticos por meio da práxis para a elaboração de propostas condizentes com os objetivos educacionais desejados e as teorias que as fundamentam.

Entretanto, relacionar conceitos pode se mostrar uma tarefa árdua. Neste contexto, a produção acadêmica e a recorrência de práticas lúdicas em sala de aula são essenciais para construir teorias, métodos, estratégias e recursos para o ensino por meio do lúdico tornar-se cada vez mais efetivo. Mas, como esperado em qualquer área do conhecimento, ainda há percalços a serem superados, tanto na pesquisa quanto na prática docente.

Dentre eles, nos deparamos com uma problemática que engloba o uso indevido do conceito da participação ativa, a qual é exemplificada pelo contexto da pesquisa em jogos e atividades lúdicas sintetizado no trecho abaixo:

Com relação à escrita das produções, de forma geral observou-se uma dificuldade em explorar discursivamente os resultados da proposta realizada. Existem propostas muito interessantes, mas ao socializá-las com a comunidade acadêmica, o autor não consegue expressar a riqueza da atividade desenvolvida. Verificou-se também uma tendência a conclusões “vazias” sobre o lúdico e sua influência no Ensino de Química. Por exemplo, a utilização de frases do tipo “resultado satisfatório”, “eficaz ao que esperava”, sem que o significado dessas expressões ou os parâmetros que permitem fazer essas afirmações sejam explicitados (GARCEZ; SOARES, 2017, p. 210-211).

¹ Mestrando do PPG em Educação para a Ciência, Unesp, Brasil. fabio.d.tavares@unesp.br.

² Prof. Dr. do PPG em Educação para a Ciência, Unesp, Brasil. aguinaldo.robinson@unesp.br.



Baseado neste apontamento, trabalhos com foco em descrever a aplicação de Jogos Educativos (JE's) que apresentam em seus resultados a participação ativa como justificativa da aprendizagem, e consequentemente, tidos como prova de sua eficiência, cometem graves equívocos, porque é inverossímil considerar este tipo de informação satisfatória para comprovar uma suposta aprendizagem. Argumentos plausíveis remetem a descrições que explicitem qual foi ou quais foram as mudanças conceituais pelas quais os jogadores passaram. Esta questão embasa o objetivo do trabalho, o qual consiste em demonstrar diferentes interpretações do conceito da participação ativa quando se pensa o jogo na perspectiva vigotskiana, as quais advêm da diferença entre o atuar no jogo e na possível aprendizagem durante o jogo.

Para atendê-lo, propomos apresentar algumas concepções sobre a relação jogo e aprendizagem, iniciando a discussão pela importância da participação ativa no contexto do ensino de conceitos científicos, destacando sua relevância para a esfera do lúdico.

A importância da participação ativa no processo de ensino e aprendizagem

A expressão “participação ativa na sala de aula” designa um modelo de atuação do estudante oposto as características do ensino tradicional, pois, defende a autonomia como elemento preponderante para promoção da aprendizagem. No Ensino de Ciências, diz-se que

esta é a prática que favorece a satisfação dos alunos pela cultura científica, a reconstrução do conhecimento e a tomada de consciência de que são sujeitos construtores e transformadores da realidade. Admitimos que esta participação ativa só é possível, através do trabalho com conteúdos socialmente significativos (FISCHER, 1990, p. 23).

Percebe-se que nem toda atividade proposta no ambiente escolar pode ser considerada uma estratégia fomentadora da participação ativa, porque ela precisa ser construída de forma a despertar o interesse do aluno em sua realização, fazendo-o agir por vontade própria, tornando-o predisposto a participar e desenvolvê-la. A autora destaca a necessidade de se inserir na prática docente “conteúdos socialmente significativos”. Ao mencionar este elemento, deixa-se claro que os conteúdos inseridos nas atividades em sala de aula devem ser instigantes para quem aprende, e este é um caminho para significar o ensino para todos.

Outro destaque da metodologia advêm de seus aportes teóricos. Como anunciado, esta forma de participação nas situações didáticas contribui para reconstruir o conhecimento dos indivíduos que estão aprendendo, logo, representa um rompimento completo com as concepções tradicionais de aprendizagem.



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Como alternativa ao modelo de transmissão-recepção ou centrado no professor, a literatura apresenta o ensino centrado no aluno. Neste modelo de ensino, os estudantes são estimulados a participar ativamente da construção do conhecimento através de estímulos à sua autonomia. Contudo, este é um processo e, no início, o aluno não tem tal consciência. Por isso, o professor tem papel fundamental para estimular essas experiências (CICUTO; MIRANDA; CHAGAS, 2019, p. 1037).

Nestas condições, o ensinar e o aprender devem ser compreendidos como processos, logo, requerem tempo para ocorrer, afinal, depende-se de um amadurecimento do estudante em termos da própria visão que possui sobre sua participação na aula.

Chama atenção também o fato de a participação ativa ser relacionada a um modelo de ensino estruturado sob a concepção do aluno ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, característica fundamental do construtivismo. Embora seja uma compreensão válida, acreditamos que o conceito de participação ativa possa ser levemente modificado para atender a outros referenciais teóricos de ensino, como é o caso deste trabalho, o qual se baseia na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), fundamentada, principalmente, por Vigotski. Um requisito para que uma proposta de participação ativa se mostre eficiente na prática, há de se pensar sobre outras questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. A relação entre o aluno e o professor e a abordagem dos conteúdos são dois elos determinantes do modelo de ensino praticado na instituição escolar e precisam ser discutidos para se elencar quais condições favorecem a autonomia do aluno (FISCHER, 1990).

A autora, inclusive, disserta sobre ambos os tópicos. No caso da relação entre o professor e o aluno, dissecou a categoria em subitens, os quais, embora abordados separadamente, mostram-se totalmente conectados uns aos outros, a saber: a autonomia/liberdade, a alegria na escola, a disciplina e o diálogo. Para a abordagem dos conteúdos, discute a respeito da contextualização, de alinhar aquilo que se ensina aos interesses de quem aprende, sobre a formação de professores e por fim critica o ensino memorístico (FISCHER, 1990).

Em síntese, a relação entre o professor e o aluno deve inclinar-se mais no sentido horizontal do que vertical, causando a ampliação da interação entre estas duas figuras na sala de aula e conferindo certo espaço para as turmas opinarem sobre como desejam aprender, o que implica em refletirmos na abordagem dos conteúdos, a qual deve ocorrer intermediada pelos interesses de quem aprende para alcançar a aprendizagem verdadeira (FISCHER, 1990).

Nota-se como a atuação docente é fundamental para significar o ensino e assim estimular o aprendizado. Nós, enquanto professores, precisamos buscar um estado de equilíbrio no nosso modo de ensinar, para garantir o cumprimento dos objetivos elencados pelos documentos orientadores nacionais, estaduais ou regionais e atender as demandas locais e específicas das turmas nas quais trabalhamos.

Mas, como fazer isto por meio da aplicação de jogos no ambiente escolar? A partir deste momento, saímos de um contexto geral da educação para focar no uso de um recurso



específico e que exige mais considerações para ser planejado, aplicado e avaliado. Assim, antes de inserir a questão da participação ativa no contexto do jogo, precisamos de um embasamento mínimo sobre o que é o jogo em uma perspectiva educativa.

O jogo educativo: potencialidades e limites

O uso JE's como recurso didático está se consolidando na literatura brasileira e internacional dada sua comprovada eficiência em maximizar a aprendizagem de conceitos. Inúmeros autores pontuam as vantagens de se trabalhar com jogos no ambiente escolar em suas publicações. Souza (2021), Silva e Moura (2013), e Savi e Ulbricht (2008) são exemplos de pesquisadores que explicitam algumas de suas particularidades. Dentre seus argumentos, destacamos: a compreensão do JE como recurso motivador; instrumento capaz de amenizar o peso dos erros e com potencial para desenvolver habilidades e competências concomitante ao ensino dos conceitos nele inseridos; atividade que aflora o espírito lúdico dos estudantes, aliando seus sentimentos a resolução das situações de jogo e, por consequência, culmina na elevação de seu interesse para com a atividade.

Para além dos fatos citados, outros argumentos frequentemente relacionados a aplicação de JE's ou que complementam os já mencionados são:

- a) a aprendizagem de conceitos, em geral, ocorre mais rapidamente, devido à forte motivação; b) os alunos adquirem habilidades e competências que não são desenvolvidas em atividades corriqueiras; c) o jogo causa no estudante uma maior motivação para o trabalho, pois ele espera que este lhe proporcione diversão; d) os jogos melhoram a socialização em grupo, pois, em geral, são realizados em conjunto com seus colegas; e) os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem ou de relacionamento com colegas em sala de aula melhoram sensivelmente o seu rendimento e a afetividade; f) os jogos didáticos proporcionam o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos estudantes; g) a utilização de jogos didáticos faz com que os alunos trabalhem e adquiram conhecimentos sem que estes percebam, pois a primeira sensação é a alegria pelo ato de jogar (CUNHA, 2012, p. 95-96).

As descrições citadas nos permitem fazer uma primeira associação a questão da participação ativa do aluno no JE pois, as características apresentadas remetem a estímulos capazes de intensificar e ampliar sua atuação em sala de aula, de forma a interagirem com os conceitos por vontade própria, sem depender do professor, visando avançar no JE.

Também nos mostram a existência de uma consolidada linha de raciocínio por meio da qual se constrói uma visão extremamente positiva do JE. Embora os argumentos apresentados sejam válidos, não significa que o jogo sempre representa a melhor proposta para o desenvolvimento de um conteúdo/conceito no espaço escolar. É necessário lembrar da complexidade do processo de ensino e aprendizagem e das dificuldades provenientes dos



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



sistemas de ensino de cada país. Messeder Neto (2019) confirma esta questão ao relatar o estado da produção científica brasileira sobre o lúdico:

Se tomarmos a história do rei Artur como metáfora, e fizermos uma análise da produção do lúdico no Brasil, poderemos ver que muitos trabalhos ainda entendem que as atividades lúdicas são a Excalibur para o ensino de Ciências: uma arma mágica capaz de resolver todos os problemas da sala de aula (MESSEDER NETO, 2019, p. 78).

Há autores que adotam um posicionamento crítico em relação ao uso deste tipo de recurso no ambiente escolar, os quais levantam questionamentos para se pensar em como elucidar e aplicar uma proposta lúdica educativa. Por exemplo, Schwarz (2006) identifica a necessidade de o professor ter certo controle de seu JE quando aplicado, caso contrário, os sentimentos e o espírito lúdico nascidos da atividade podem não prestar-se à aprendizagem, induzindo os alunos a adotarem caminhos e soluções para avançar no jogo insuficientes para desenvolver os conteúdos formais desejados.

A validade do jogo como instrumento que promova aprendizagem deve considerar que jogos no ensino são atividades controladas pelo professor, tornando-se atividades sérias e comprometidas com a aprendizagem. Isso não significa dizer que o jogo no ensino perde o seu caráter lúdico e a sua liberdade característica (CUNHA, 2012, p. 95).

310

Esta observação pode ser interpretada como indício do zelo do professor no momento do planejamento da atividade lúdica para garantir sua aplicabilidade visando o cumprimento de objetivos educacionais estipulados para o JE. Embasado nesta interpretação, questiona-se quais seriam os parâmetros, elementos ou cuidados imprescindíveis para se trabalhar com o lúdico no contexto educativo e como se conectam ao tema da participação ativa. Para isto, torna-se essencial discutir as concepções constituintes do JE.

Em primeiro lugar, é necessário entender o que é o jogo e reconhecer suas principais características como requisitos fundamentais para se compreender a proposta do jogo na perspectiva da educação. Portanto, o docente deve buscar e estudar referenciais sobre o lúdico e sobre jogos, para adquirir um conhecimento básico do que o jogo representa e das funções de seus elementos constituintes (SOARES, 2013).

Por meio da leitura destes referenciais, fica evidente como o jogo se mostra um artifício muito distante do cenário educativo, afinal, dificilmente nota-se a discussão do jogo enquanto recurso para promover a aprendizagem de conceitos formalizados, próprios da instituição de ensino conhecida como escola.

Para aplicação nas escolas, um jogo é considerado educativo se possuir a intenção de ensinar conteúdos sistematizados. Deste modo, enquanto é planejado, seu criador deve considerar



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



os possíveis modos de aprender permitidos pelo jogo, refletindo sobre questões pedagógicas e didáticas, aliando-as a proposta do JE (SOARES, 2013).

Neste sentido, construir um JE requer a adoção de embasamentos teóricos e metodológicos a respeito do processo de ensino e aprendizagem para orientar o docente durante o planejamento da atividade lúdica educativa e, eventualmente, assegurar que a atuação dos estudantes no JE está, de fato, propiciando a expansão de seus conhecimentos acerca dos conceitos estudados (LAPA; SANTOS, 2018).

Percebe-se que a aprendizagem se torna um elemento central do JE. *A priori*, esta observação causa a impressão da diminuição da importância da diversão, do caráter lúdico, devido ao compromisso assumido pela instituição escolar. Contudo, Kishimoto (2018) não adota esta concepção ao conceber o JE como um produto construído a partir do equilíbrio entre suas funções lúdica e educativa.

O equilíbrio entre as duas funções citadas é o objetivo do jogo educativo. Se uma destas funções for mais utilizada do que a outra, ou seja, se houver um desequilíbrio entre elas, provoca-se duas situações: não há mais ensino, somente jogo, quando a função lúdica predomina em demasia, ou a função educativa elimina toda a ludismo e a diversão, restando apenas o ensino (SOARES, 2004, p. 37).

Embora este equilíbrio se constitua no pilar principal do JE, lembramos que a construção do jogo requer uma série de definições, para as quais devemos também considerar os elementos apontados no texto (objetivos de ensino, referencial teórico e a definição dos conteúdos trabalhados) e demais parâmetros descritos na literatura da área, como o capital lúdico local (FELÍCIO, 2011), a condução da atividade pelo professor (CUNHA, 2012), a adequação das regras (SOARES, 2013), entre outros.

É justamente este o ponto central de discussão do presente trabalho. A tese defendida neste artigo pode ser resumida na inclusão da maneira como o aluno participa da atividade a esta extensa lista de elementos a serem estabelecidos pelo criador do JE. Assume-se que, dependendo de sua atuação no jogo, pode vir a aprender ou não. Por isto, a figura docente é essencial para julgar se as ações realizadas pelos jogadores na sala de aula correspondem ao trabalho efetivo dos conceitos para resolução dos empreendimentos dentro do jogo.

Para compreender a relevância do professor na mediação do JE, torna-se essencial discutir algumas das concepções principais constituintes da teoria vigotskiana, fundamentada na PHC.

Contribuições de Vigotski para pensar o JE

A teoria vigotskiana contribui muito para a formação docente em termos de se pensar em como agir durante a aplicação de recursos que exploram o lúdico e também em como planejar



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



JE's e atividades lúdicas educativas. O principal fato representativo desta aproximação remete ao modo de atuar do estudante no jogo e isto se conecta ao fazer do professor antes, durante e depois da aplicação da proposta lúdica.

Todo JE limitado a trabalhar a definição de conceitos científicos, sem explorá-los em novos contextos até então desconhecidos pelos aprendentes, não promove a mobilização do estudante para com os conteúdos, porque este tipo de proposta, em geral, exige apenas processos psíquicos simples, em especial, de memorização, insuficientes para a apropriação dos vínculos e relações dos objetos estudados (MESSEDER NETO, 2019).

Na perspectiva de Vigotski, aprender requer do aluno a capacidade de aplicar seus conhecimentos a várias situações e cenários, relacionando, quando necessário, diferentes conceitos científicos entre si, para chegar a conclusões coerentes e coesas a respeito de um fenômeno analisado. Refere-se, portanto, a um estado de conhecimento elevado, no qual, o indivíduo manipula o conhecimento a partir daquilo que conhece e domina. Todas estas manipulações têm, por de trás das ações realizadas pelos jogadores, procedimentos imateriais que são os responsáveis por mobilizar o indivíduo: estamos falando das funções do psiquismo (MESSEDER NETO, 2019).

No entanto, atingir este estado de domínio do conhecimento científico não é uma tarefa simples, e muito menos rápida. Não é porque se ensina um conteúdo em uma aula que o estudante alcança o desejado nível de conhecimento. Deve-se pensar o ensino e a aprendizagem como processos, nos quais, gradualmente, vai-se avançando (MESSEDER NETO, 2019).

312

Isso porque, pela natureza dos conceitos científicos, o sujeito precisa trazer para o nível da consciência um conjunto de complexas relações do objeto em estudo, de modo a captá-lo na essência daquilo que o caracteriza e o vincula com os outros conceitos. Para que isso se efetive são necessários diversos mergulhos e aproximações com o que se está estudando, de diferentes modos e em diferentes situações, evidenciando sempre aquilo que o estudante não aprendeu de imediato e que não está visível simplesmente pela manipulação do objeto (MESSEDER NETO, 2019, p. 81).

Tratando-se de propostas lúdicas, para que propiciem a aplicação das funções psíquicas

o professor precisa ficar atento, uma vez que os conceitos presentes precisam mobilizar o estudante exigindo dele mais do que ele é capaz de fazer sozinho. O jogo precisa ser desafiador para o estudante, não só do ponto de vista lúdico (uma fase difícil, um jogo de regras elaboradas), mas do ponto de vista educativo daquilo que a atividade se propõe a ensinar/revisar/avaliar (MESSEDER NETO, 2019, p. 82).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Neste trecho, fica evidente a importância da figura do professor não só no trabalho com o lúdico no espaço escolar, mas para o processo de ensino e aprendizagem em geral. Assim, atribui-se ao docente a adoção de uma postura crítica tanto enquanto planeja o JE quanto no momento de sua aplicação nas escolas onde leciona. Contudo, sua atuação não pode ficar limitada a avaliação da proposta antes e durante o jogo. Além de constantemente analisar o potencial educativo do JE, se o objetivo é ensinar novos conceitos aos jogadores, exige-se colocá-los em situações de aprendizagem dentro do jogo nas quais ainda não estão prontos para resolvê-las sozinhos, o que pressupõe a mediação docente. Isto porque

o ensino que promove o desenvolvimento é justamente aquele que vai exigir do estudante mobilizar processos funcionais psíquicos que não estão prontos, mas que estejam na iminência de se desenvolver e, além disso, permite que o mesmo vá além dos cárceres imediatos daquilo que acabou de aprender (MESSEDER NETO, 2019, p. 79).

Portanto, com o intuito de garantir o desenvolvimento das funções psíquicas do aluno e, por consequência, gerar as condições necessárias para a aprendizagem de conceitos científicos, espera-se do professor uma predisposição para, na medida do possível, interagir com os jogadores durante o jogo, auxiliando-os em suas empreitadas em busca da vitória.

Este posicionamento ativo do docente corresponde a outro princípio elementar da PHC, a qual ressalta a eficiência do contato entre os aprendentes e os indivíduos já experientes, isto é, que detém o domínio dos conceitos explorados nas aulas. O docente deve, enquanto figura experiente na manipulação e aplicação dos conceitos científicos, organizar-se de tal forma que lhe permita interagir com os alunos, intencionalmente, para dar as condições do desenvolvimento psíquico, precedendo-o (MESSEDER NETO, 2019).

Diante desta condição, é indiscutível que o professor reconheça qual o estágio inicial de conhecimento do aluno para planejar a atividade seguinte, elaborando um planejamento de maior prazo, no qual deve estipular quais são as evoluções esperadas a cada aula até o estudante aprender os conhecimentos científicos estabelecidos neste plano. Neste sentido, quando optamos pelo uso de um JE, este corresponde a uma etapa da aprendizagem, logo, presume-se que seja elaborado considerando as capacidades atuais do aluno, forçando-o a ir um pouco além delas por meio da mediação docente e supondo que promova o desenvolvimento dos jogadores até certo ponto, definido no momento de seu planejamento. Para garantir a coerência e nivelamento adequado de suas aulas, o docente precisa reconhecer qual é o estado de conhecimento atual de seus alunos. Isto requer a observação dos aprendentes e uso de recursos de *feedback*, os quais correspondem a qualquer material produzido pelos estudantes onde registram seus conhecimentos. Devido a impossibilidade de observar as funções psíquicas, afinal trata-se de mecanismos cerebrais internos, a única maneira de avaliarmos a aprendizagem ocorre por meio do fazer do aluno, e é por isto que analisar os procedimentos realizados por ele enquanto o jogo se desenrola torna-se uma das

313



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



principais preocupações do professor. Também responde a importância da participação ativa nas aulas: quanto mais o aluno se esforça para completar a atividade, mais indícios de seu estado de conhecimento obtemos.

Embora a discussão tenha sido suficiente para destacar o insubstituível papel do docente no desenvolvimento cognitivo das futuras gerações, verifica-se a existência de alguns questionamentos ainda em aberto. Mencionamos o ponto de partida do planejamento docente, mas, não foi abordado de forma satisfatória o ponto final deste processo. Em outras palavras, quando pode-se afirmar que o estudante aprendeu os conceitos e expandiu suas habilidades e capacidades cognitivas?

Quando o sujeito aprende conceitualmente a Química, a Física e a Biologia, por exemplo, o modo como ele age, pensa e sente o mundo também muda; uma vez que, esses conhecimentos, retroagem sobre o psiquismo do sujeito, fazendo-o ir além dos resultados imediatos que aprendeu (MESSEDER NETO, 2019, p. 80).

A resposta está no fazer do aluno. Diante deste fato, não restam dúvidas da importância da aproximação entre o aluno e o professor, a partir da qual atuamos efetivamente na aprendizagem, fornecendo as bases de conhecimento necessárias para angariar seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, obtemos maior quantidade de informações sobre o estado cognitivo particular de cada indivíduo.

Portanto, precisamos de estratégias para obter *feedbacks* dos procedimentos protagonizados por cada jogador enquanto atua no JE. Porém, de nada adianta elaborar mecanismos para se avaliar a participação dos alunos se forem escolhidos critérios ineficientes para análise da aprendizagem no jogo. Neste contexto, torna-se fundamental pensarmos em quais são os fazeres dos estudantes nos jogos e quais critérios são factíveis para julgar sua aprendizagem na perspectiva vigotskiana.

O fazer do aluno no JE: indícios da aprendizagem e o mérito da participação ativa

Antes de discutir sobre a questão da participação ativa na esfera do JE, é oportuno fazermos uma breve descrição dos possíveis comportamentos realizados pelos jogadores e sobre a importância de se tentar prevê-los nas etapas de planejamento e testes.

Durante o jogo, espera-se que sejam manifestadas reações lúdicas, caracterizadas pela externalização dos sentimentos do jogador diante de algum acontecimento ou resultado de uma ação no andamento da partida na qual está participando. São esperadas mudanças na feição e movimentos corporais comumente relacionados ao estado de espírito do jogador. Todos estes comportamentos são válidos para se avaliar o divertimento do jogo, mas, inválidos para avaliar a aprendizagem, pois, não fornecem subsídios necessários para se analisar o modo o qual os jogadores manipulam/aplicam os conceitos.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Além destas manifestações, os jogadores executam procedimentos manuais com os objetos/recursos que constituem o JE. A manipulação deles pode fornecer os indícios desejados para identificarmos o que cada aluno mobiliza em termos de conhecimento para sua tomada de decisão e assim avaliarmos se a abordagem dos conceitos inseridos no jogo é suficiente para fazê-los ir além de seus conhecimentos prévios.

No entanto, não é qualquer ação do jogador que pressupõe o uso de suas funções psíquicas. Por isso, mostra-se imprescindível, na etapa de planejamento do JE, dedicarmos algum tempo para refletir e determinar o que cada decisão assumida pelo jogador pode representar em termos da apropriação dos conceitos. Por exemplo, supondo um JE estruturado sob a forma de tabuleiro, no qual dar-se-á a possibilidade de o aluno escolher mais de um caminho para prosseguir, devemos pensar se a decisão exige dele mobilizar seus conhecimentos. Se a resposta for positiva, refletimos no que sua decisão por um ou outro caminho nos revela sobre a linha de raciocínio imaginada por ele.

Na realidade, este assunto é mais complexo do que aparenta e, além disso, discutir quais elementos devem ser levados em consideração para fazer este tipo de análise foge do escopo deste trabalho. Entretanto, a apresentação desta questão nos é útil para demonstrar uma relação primordial para uso de jogos na educação. Quando deseja-se estabelecer critérios coerentes para avaliar a eficiência do JE em conformidade aos objetivos educativos definidos para ele, é lógico considerar as ações realizadas pelos alunos enquanto assumem a posição de jogadores o principal elemento de *feedback* para eventual análise do desenvolvimento psíquico gerado, ou não, por meio da atividade lúdica educativa.

Em relação aos critérios para avaliação, o caminho mais viável, por estar bem fundamentado, resume-se na apropriação de conceitos da área da Educação para auxiliar o professor a promover sua análise. Um destes conceitos usados como argumento para defender a eficiência do uso de JE's é a participação ativa. E, de fato, há sentido em sua associação a um contexto de aplicação de jogos e atividades lúdicas, afinal, como já explorado, o florescimento do espírito lúdico incentiva o estudante a mover-se na resolução dos problemas oferecidos pelo jogo. Entretanto, mesmo constituindo-se um critério adequado para mensurar o fazer do jogador, surgem problemas devido a seleção de ações inadequadas para se obter indícios sobre a aprendizagem. Neste caso, o erro crucial consiste em reconhecer as atitudes lúdicas como ações suficientes para atestar a suposta participação ativa.

Quando a participação ativa no JE é mensurada apenas pelo nível de divertimento da atividade, não se analisa a função educativa do jogo, logo, não se obtém indícios sobre a aprendizagem. Neste contexto, o conceito de participação ativa está limitado a quanto o aprendente participa do jogo; existe um grave problema no significado atribuído a esta expressão. Participar do jogo não significa, exatamente, jogar o jogo. Imagine um JE colaborativo (todos os integrantes do grupo jogam juntos em prol da vitória coletiva) realizado em pequenos grupos (4 a 5 alunos). Suponha que o professor tenha optado por



passar pelos grupos a cada período de tempo determinado e no restante do tempo observa, ao longe, o desenvolvimento do jogo. Ao notar todos os membros conversarem com afinco entre si e identificar manifestações lúdicas, conclui que todos participaram ativamente da atividade e a interpreta como forte indício de que houve aprendizagem. Todavia, nenhuma das ações por ele presenciadas lhe fornecem informações sobre quais foram as conversas estabelecidas, qual a contribuição de cada membro do grupo para a compreensão dos conceitos, quantos exploraram as possibilidades oferecidas pelo jogo, quais foram as dificuldades encontradas, entre outras. Isto não só torna impossível avaliar a capacidade educativa do JE, como também é prova de falhas ocorridas na etapa de planejamento da proposta de aula.

Na teoria, quando se fala em participação ativa, espera-se o envolvimento dos estudantes com os conteúdos e conceitos. Se ele não ocorre ou se dá de maneira incoerente diante dos objetivos traçados para a aula, significa que a proposta aplicada não contribuiu para o desenvolvimento das funções psíquicas da turma. Por outro lado, na prática do JE, averigua-se o emprego da terminologia em referência ao maior envolvimento do estudante no jogo, sem constatar se esta participação mais efetiva reflete no desenvolvimento cognitivo dos jogadores.

Outro exemplo consiste no emprego de um JE elaborado e aplicado sem atenção ao nível atual de conhecimento da turma. Nele, a abordagem dos conceitos ocorre de maneira muito próxima da qual já haviam sido trabalhados em aulas anteriores. Mesmo assim, os alunos, por conta da novidade, o jogam muito motivados. Porém, toda a participação ativa no jogo promove nenhum desenvolvimento e nem amplia o conhecimento atual daqueles que o jogaram. Diferente do exemplo anterior, no qual as evidências escolhidas mostraram-se equivocadas, aqui o erro se deu devido a negligência ou desconhecimento de um referencial teórico de aprendizagem para convencer o docente a preocupar-se com o estado de conhecimento de seus alunos.

O cenário nos leva a pensar na possibilidade de interpretar o conceito da participação ativa de duas maneiras totalmente distintas quando aplicado a jogos e atividades lúdicas. Na primeira modalidade, é usado exclusivamente para demarcar o nível de envolvimento do jogador para com o jogo, mostrando-se um parâmetro adequado para aferir a eficiência da função lúdica da prática proposta. Na segunda perspectiva, pensa-se a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, ação a qual pressupõe a existência de condições reais para obtenção de *feedbacks* suficientes para se determinar o quanto o aluno ampliou e/ou evoluiu seus conhecimentos a respeito dos conceitos.

Considerações finais

Atribuir a participação ativa o *status* de comprovante da aprendizagem é uma ideia que não se sustenta no campo teórico em virtude dos apontamentos traçados ao longo deste trabalho.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Portanto, concordamos que o uso do termo quando associado a práticas lúdicas pode cair na mesma situação evidenciada por Garcez e Soares (2017). Nota-se também que a crítica construída no presente trabalho não tem o objetivo de desconsagrar o conceito em si, muito porque este modelo de atuação do aprendente corresponde a um elemento de intensificação da interação do aluno com o conhecimento, podendo maximizar a aprendizagem. Apenas destacamos o uso incorreto da expressão como dificuldade a ser superada tanto na esfera acadêmica quanto no ambiente escolar.

Para superar o evidente problema, recomenda-se, ao fazer alusão ao conceito, além de defini-lo teoricamente, é preciso complementar sua descrição por meio da adição de comentários que tornem explícito para o leitor o seu vínculo à função lúdica ou à função educativa, fornecendo as devidas comprovações para justificar a correlação.

Além disso, entende-se que as discussões promovidas ao longo do texto não encontram-se finalizadas, pois alguns pontos continuam em aberto e possuem enorme potencial de contribuir para a formalização de conceitos para a área de jogos e atividades lúdicas na educação. Destacamos a necessidade de uma discussão mais prolongada e embasada em outros referenciais sobre os fazeres do aluno no JE, para melhor qualificá-los; e também a publicação de estudos focados na etapa de planejamento do JE, abordando tanto questões teóricas quanto práticas, objetivando detalhar quais critérios devem ser analisados para considerá-lo uma proposta apta para aplicação em sala de aula e também explicar como relacionar a teoria à prática para orientar o trabalho docente.

Por fim, é válido mencionar que, embora exista um certo contraste entre o previsto pelo conceito de participação ativa, dada sua constante vinculação ao construtivismo, e a concepção de aprendizagem defendida por Vigotski, não há problemas em correlacionar os conceitos, se, e somente se, tomemos os devidos cuidados para impedir o reducionismo teórico da PHC.

317

Agradecimentos

Agradeço a CAPES/PROEX pela bolsa de estudos.

Referências

CICUTO, C. A. T.; MIRANDA, A. C. G.; CHAGAS, S. S. Uma abordagem centrada no aluno para ensinar química: estimulando a participação ativa e autônoma dos alunos. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Ghcb5MGHshwP6R9PSR73PKd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012. Disponível em http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

FELÍCIO, C. M. **Do compromisso à responsabilidade lúdica**: ludismo em ensino de química na formação básica e profissionalizante. Tese (Doutorado em Química). Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>. Acesso em: 26 out. 2023.

FISCHER, B. O. **Pensando o fazer pedagógico no ensino de ciências**: participação ativa do aluno. Dissertação (Mestre em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 1990. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111437/80912.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 out. 2023.

GARCEZ, E. S. C.; SOARES, M. H. F. B. Um estudo do estado da arte sobre a utilização do lúdico em Ensino de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 183-214, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4438>. Acesso em: 06 ago. 2023.

KISHIMOTO, T. M. Reflexões sobre a didática lúdica no ensino de química/ciências. *In*: CLEOPHAS, M. G.; SOARES, M. H. F. B. **Didatização lúdica no ensino de química/ciências**: teorias de aprendizagem e outras interfaces. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

LAPA, W. P. F. M.; SANTOS, W. P. Os jogos e outras atividades lúdicas no contexto educacional: o que é preciso para proporcionar atividades que tenham rigor educativo? *In*: Lapa, W. P. F. M.; Santos, W. P. **Jogos no ensino de química**: fundamentos e aplicações. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 19-36.

MESSEDER NETO, H. S. O jogo é a exalibur para o ensino de ciências? Apontamentos para pensar o lúdico no ensino de conceitos e na formação do professor. **Actio: Docência em Ciências**, v. 4, n. 3, p. 77-91, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341496180_O_jogo_e_a_exalibur_para_o_ensino_de_ciencias_apontamentos_para_pensar_o_ludico_no_ensino_de_conceitos_e_na_formacao_do_professor. Acesso em: 28 out. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405>. Acesso em: 26 out. 2023.

SCHWARZ, V. R. K. **Contribuição dos jogos educativos na qualificação do trabalho docente**. Dissertação (Mestre em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3514#:~:text=Jogos%2C%20segundo%20eles%2C%20driblam%20o,em%20sala%20de%20aula%20pode>. Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, L. M.; MOURA, R. W. S. O jogo e a aprendizagem significativa. Encontro de Iniciação a Docência da Universidade Estadual da Paraíba, 3, 2013, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, p. 1-9, 2013. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/4774>. Acesso em: 26 out. 2023.

SOARES, M. H. F. B. **O lúdico em química: jogos e atividades aplicados ao ensino de química**. Tese (Doutorado em Ciências). Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia. Universidade Federal de São Carlos, 2004. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6215?show=full>. Acesso em: 26 out. 2023.

319

SOARES, M. H. F. B. **Jogos e Atividades lúdicas para o ensino de Química**. Goiânia: Kelps, 2013.

SOUZA, A. P. B. A importância dos jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem no século XXI. **Revista Acadêmica Pensar Além**, v. 6, n. 2, p. 31-41, 2021. Disponível em <https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/revistapensaralem/article/view/49>. Acesso em: 26 out. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O PLANEJAMENTO REVERSO COMO ORGANIZADOR DO ENSINO PARA A APRENDIZAGEM DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Joyce Frade Alves do Amaral¹
Marcelo Diniz Monteiro de Barros²

Introdução

Este trabalho é um relato de experiência de uma oficina realizada durante a semana pedagógica em uma escola da rede estadual no município de Duque de Caxias – RJ, para a formação inicial docente de nível médio.

O objetivo da oficina foi abordar a temática das metodologias ativas, em específico o planejamento reverso, por meio de reflexões acerca do conceito de professor reflexivo e o que se espera da atuação desse professor em sala de aula. Além de promover esse debate, foi realizado um estudo de caso com o método a aprendizagem baseada em problemas (SOUZA & DOURADO, 2015) e como atividade final, cada participante elaborou um planejamento reverso (WIGGINS & MCTIGUE, 2019).

Nesse estudo, especificamente, será demonstrado como foi o planejamento dessa oficina, utilizando o recurso do planejamento reverso como organizador do ensino.

320

Referencial Teórico

As metodologias ativas têm se destacado como um importante recurso na formação inicial docente (DA SILVA ET AL. 2020). Essas práticas pedagógicas inovadoras têm como objetivo central tornar o aprendizado mais significativo, participativo e contextualizado, promovendo a construção do conhecimento de forma ativa e colaborativa.

A importância de aprender as metodologias ativas na formação inicial docente está em proporcionar aos futuros educadores a oportunidade de experimentar novos métodos de ensino, agregando novas formas de ensino que não fiquem centradas apenas as tradicionais abordagens passivas, que muitas vezes limitam o engajamento dos alunos e a compreensão dos conteúdos.

Ao utilizar metodologias ativas (MORÁN, 2015) como por exemplo a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas, a sala de aula invertida e outras, os professores em

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





formação têm a chance de vivenciar diferentes práticas pedagógicas que estimulam o protagonismo dos estudantes e valorizam suas experiências e saberes prévios.

Ademais, as metodologias ativas podem permitir que o processo de aprendizagem seja mais contextualizado e relacionado com a realidade dos alunos, contribuindo para uma maior significância dos conteúdos. Dessa forma, os docentes em formação tem a possibilidade de aprender a articular os conteúdos curriculares com situações-problema do cotidiano, favorecendo a compreensão conceitual e a aplicação prática do conhecimento.

Dessa forma, ao utilizar essas metodologias, os futuros professores também podem desenvolver habilidades de grande valia para sua atuação profissional, como o domínio de ferramentas tecnológicas, a capacidade de organização de projetos educacionais e a habilidade de solucionar problemas de forma criativa e colaborativa.

Vale ressaltar que a aprendizagem das metodologias ativas não deve se restringir apenas à teoria, mas também deve contemplar a vivência prática dessas experiências pedagógicas. Isso implica em uma formação inicial docente que promova o trabalho em equipe, a reflexão sobre as práticas e a experimentação de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem (DA SILVA ET AL. 2020).

Nesse sentido, pode-se dizer que aprender as metodologias ativas na formação inicial docente é de extrema importância, pois proporciona aos futuros educadores a oportunidade de se atualizarem e experimentarem novas práticas pedagógicas. Além disso, pode contribuir para a criação de uma cultura de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1992) e participativa nas escolas, em benefício de todos os envolvidos no processo educativo.

321

A facilitação da aprendizagem por meio das metodologias ativas

Uma das principais contribuições das metodologias ativas é a promoção da autonomia e do protagonismo do aluno (MORÁN, 2015). Ao invés de ser somente receptor de informações, o estudante é incentivado a ser um agente ativo na busca pelo conhecimento. Isso ocorre por meio de práticas que estimulam a reflexão, a investigação e a resolução de problemas, permitindo que ele seja o construtor do seu próprio aprendizado.

Essas metodologias também valorizam a interação e a colaboração entre os estudantes. Ao trabalhar em grupos, eles têm a oportunidade de compartilhar ideias, discutir diferentes pontos de vista e construir conhecimento de forma coletiva. Essa interação social contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a capacidade de ouvir e respeitar o outro, o trabalho em equipe e a empatia (AUSUBEL, 1992).

Outro aspecto relevante é a contextualização dos conteúdos e a sua aplicação prática (AUSUBEL, 1992). As metodologias ativas buscam relacionar os conceitos teóricos com situações reais, aproximando o aprendizado da vida cotidiana dos estudantes. Dessa forma, eles conseguem perceber a importância e a relevância dos conteúdos, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora (AUSUBEL, 1992).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Desse modo, vale ressaltar que as metodologias ativas também podem contribuir para a formação de cidadãos mais participativos e conscientes, ou seja, ao estimular a reflexão crítica e a análise de diferentes perspectivas, elas ajudam a desenvolver o pensamento ético e a capacidade de tomar decisões fundamentadas. Isso é fundamental para que os estudantes se tornem agentes de transformação na sociedade em que estão inseridos (MORÁN,2015) .

Assim, pode-se concluir que as metodologias ativas são válidas para o processo de facilitação da aprendizagem. Ao promover a participação ativa dos estudantes, a colaboração, a contextualização dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, elas são capazes de proporcionar um ambiente educativo mais dinâmico, motivador e relevante.

Dessa forma, os estudantes se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado, preparando-se para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma mais qualificada e consciente.

O planejamento reverso como organizador do ensino e facilitador da aprendizagem

O planejamento reverso (WIGGINS & MCTIGUE,2019) é uma abordagem pedagógica que tem se mostrado eficiente como organizador do ensino e facilitador da aprendizagem. Essa metodologia parte do princípio de que o planejamento das aulas deve ser estruturado a partir dos objetivos de aprendizagem desejados, ou seja, o ponto de partida é definir quais são as habilidades e competências que se pretende desenvolver nos estudantes ao final do processo educativo.

Esse tipo de planejamento inverte a lógica tradicional de ensino, em que os conteúdos são definidos e depois os objetivos de aprendizagem são adaptados para eles. Com essa abordagem, o professor começa o planejamento pela definição dos resultados de aprendizagem esperados, identificando quais são as habilidades e competências que os estudantes devem adquirir ao final do processo.

A partir desses objetivos, o professor pode planejar as atividades, recursos e estratégias de ensino que serão necessários para alcançá-los. Dessa forma, o planejamento reverso permite uma maior coerência entre os objetivos de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Uma das principais vantagens do planejamento reverso é que ele coloca o foco no processo de aprendizagem dos estudantes (BORRÉ, 2015). Ao definir claramente quais são os resultados esperados, o professor consegue direcionar suas ações pedagógicas de forma mais precisa, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e alinhada com as necessidades dos alunos (MOREIRA,2006).

Partindo dessa premissa, pode-se dizer que o planejamento reverso também tem a possibilidade de facilitar a avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2022). Ao partir dos objetivos de aprendizagem, o professor consegue definir critérios claros para avaliar se os



estudantes atingiram ou não as habilidades e competências esperadas. Isso permite uma avaliação mais formativa e orientada para o desenvolvimento do aprendizado, em vez de se basear apenas em testes e provas.

Outro aspecto importante do planejamento reverso é que ele estimula a reflexão e a adaptação constante das práticas pedagógicas. Quando define-se os objetivos de aprendizagem de forma clara, o professor pode avaliar se as estratégias utilizadas estão sendo efetivas na promoção do aprendizado. Caso necessário, ele pode realizar ajustes e modificações no planejamento, buscando sempre melhorar a qualidade do ensino e consequentemente proporcionar uma aprendizagem que seja impactante ao cotidiano e formação do estudante enquanto indivíduo ativo e crítico.

Metodologia

O objetivo da oficina foi apresentar conceitos das metodologias ativas, em específico o planejamento reverso aos estudantes de nível médio na formação inicial docente. Sendo assim o trabalho é de aspecto qualitativo (TAQUETTE, 2021) e foi utilizado o planejamento reverso como método para a construção do planejamento didático a ser utilizado durante a oficina pedagógica.

A oficina foi planejada para ser ministrada de forma ativa para que os estudantes fossem protagonistas no processo de construção do próprio conhecimento. Para esse fim, o planejamento foi elaborado com base nas premissas do planejamento reverso (WIGGINS & MCTIGUE, 2019) que é uma abordagem pedagógica que tem se destacado como uma metodologia ativa no ensino. Essa metodologia parte do princípio de que o planejamento das aulas deve ser estruturado a partir dos objetivos de aprendizagem desejados, invertendo a lógica tradicional de ensino.

Ao adotar o planejamento reverso como metodologia ativa, o professor coloca o estudante como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. A partir dos objetivos de aprendizagem definidos, o professor cria situações de aprendizagem desafiadoras e significativas, que estimulam a participação ativa dos estudantes.

O planejamento reverso como metodologia ativa pode permitir que os estudantes se envolvam de forma mais ativa e responsável na construção do conhecimento. Eles são incentivados a refletir sobre o que já sabem, quais são suas dificuldades e como podem superá-las. Dessa forma, os estudantes se tornam mais engajados e motivados em seu processo de aprendizagem.

Além disso, o planejamento reverso como metodologia ativa valoriza a aprendizagem colaborativa e o trabalho em equipe. Os estudantes são estimulados a compartilhar ideias, discutir conceitos e resolver problemas em conjunto. Isso promove a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, o trabalho em grupo e a resolução de conflitos.





Outra característica do planeamento reverso como metodologia ativa é a utilização de recursos e tecnologias educacionais. O professor busca incorporar ferramentas e materiais que possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, como vídeos, jogos, simulações, entre outros. Esses recursos estimulam a criatividade, a autonomia e a experimentação por parte dos estudantes.

Uma das grandes vantagens do planeamento reverso como metodologia ativa é que ele proporciona uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ao partir dos objetivos de aprendizagem, o professor consegue relacionar os conteúdos com situações reais e do cotidiano dos estudantes, tornando o aprendizado mais relevante e aplicável (MOREIRA,2006)..

A construção de um planeamento reverso

A elaboração de um planeamento reverso (WIGGINS & MCTIGUE,2019) para o ensino envolve algumas etapas importantes que são:

1. Definição dos objetivos de aprendizagem: O primeiro passo é identificar claramente quais são os objetivos que se deseja alcançar com os estudantes. Eles devem estar alinhados com as competências e habilidades que se pretende desenvolver nos estudantes.
2. Identificação das evidências de aprendizagem: Após definir os objetivos, é necessário determinar quais serão as evidências que demonstrarão que os estudantes alcançaram esses objetivos. É importante que essas evidências sejam autênticas e reflitam a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.
3. Elaboração das atividades e recursos: nesta etapa, o professor deve planejar as atividades e selecionar os recursos que serão utilizados para promover a aprendizagem dos estudantes. As atividades devem ser desafiadoras, estimulantes e relacionadas aos objetivos de aprendizagem.

324

O planeamento reverso desenvolvido para a realização da oficina

De acordo com os critérios citados acima, os quais são pertinentes para a elaboração de um planeamento reverso, ou seja, o que eu quero que meu aluno aprenda? Qual evidência de aprendizagem meu aluno precisa demonstrar? O que eu como docente preciso fazer para meu aluno aprender o que foi determinado e demonstrar as evidências esperadas?

Nessa perspectiva, segue abaixo a organização do ensino para a oficina a qual foi ministrada aos estudantes de formação inicial docente, conforme exposto no quadro I.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Quadro I – Planejamento – Oficina semana pedagógica para futuros docentes

Oficina pedagógica planejamento reverso como facilitador do ensino		
Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
O que eu quero que aprendam?	Quais evidências de aprendizagem serão demonstradas?	O que farei para que os alunos aprendam e evidenciem a aprendizagem?
<p>O conceito de professor reflexivo;</p> <p>A contribuição das metodologias ativas para a facilitação da aprendizagem;</p> <p>Entender a dinâmica de construção do planejamento reverso e sua contribuição para como organizador do ensino.</p>	<p>A construção de um mapa mental em grupo e participação ativa na discussão sobre a temática;</p> <p>Execução do relatório de uma atividade baseada em problemas relatando acerca na necessidade de inovação dos métodos de ensino na atualidade;</p> <p>Construção e apresentação de um planejamento reverso para o primeiro segmento do ensino fundamental;</p> <p>Preenchimento da tabela SIAR com relatos do conhecimento construído durante a oficina</p>	<p>Preenchimento de uma tabela SIAR a fim de identificar os conhecimentos prévios acerca da temática da oficina</p> <p>Introdução do assunto acerca das características que requer um professor reflexivo, induzindo a um debate em sala de aula;</p> <p>Construção de um mapa mental em duplas sobre os conceitos que permeiam um professor reflexivo;</p> <p>Debate aberto sobre os conceitos apresentados no mapa mental;</p> <p>Resolução de uma atividade de aprendizagem baseada em problemas sobre a necessidade de formação docente para métodos mais ativos de ensino;</p> <p>Apresentação do relatório;</p> <p>Debate sobre as premissas do planejamento reverso (docente);</p> <p>Construção e apresentação do planejamento reverso (alunas);</p> <p>Finalização do preenchimento da tabela SIAR para fins de avaliação.</p>



Resultados

Pode-se dizer que planejamento reverso é um potencial organizador de ensino. Conforme exposto no quadro I, foi possível notar que há uma interação entre as três etapas do planejamento, ou seja, não é um processo engessado e isso permite ao professor uma maior liberdade na elaboração das aulas e um processo de aprendizagem que pode ser mais significativo e impactante aos aprendizes.

Com isso, o docente pode ter uma visão mais holística sobre o que se quer ensinar, o que os alunos precisam aprender e como fazer com que isso aconteça por meio de instrumentos metodológicos que estejam de acordo com os objetivos traçados no planejamento.

Como relato de experiência, posso dizer que a oficina ficou bem organizada e fluida, os conteúdos tiveram conexão entre eles, os alunos participaram ativamente e houve pouca interferência do docente ministrante da oficina, ou seja, os alunos foram protagonistas, realizaram atividades colaborativas, trocaram significados e experiência e fizeram a exposição do conhecimento construído durante toda a oficina, a docente realizou uma mediação durante o processo, conversando com os alunos acerca das questões que foram surgindo durante o processo de aprendizagem.

Dessa forma, pode-se dizer que o planejamento reverso pode ser de grande valia para a organização do ensino, pois permite ao professor visualizar o que se pretende como objetivos de ensino e aprendizagem de forma clara, dinâmica e com pertinência para o impacto de suas aulas e transformação no cotidiano do aluno.

326

Considerações finais

O planejamento reverso como metodologia ativa é uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes, a aprendizagem colaborativa, o uso de recursos tecnológicos e a contextualização dos conteúdos. Essa metodologia promove uma aprendizagem mais significativa, estimula o desenvolvimento de habilidades e competências e prepara os estudantes para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.

Este tipo de planejamento se mostra como um organizador do ensino e facilitador da aprendizagem, pois coloca o foco nos objetivos de aprendizagem, proporciona uma maior coerência entre os conteúdos e as práticas pedagógicas, facilita a avaliação da aprendizagem e estimula a reflexão e a adaptação constante das práticas docentes. Essa abordagem contribui para uma educação mais direcionada, significativa e efetiva.

Referências

AUSUBEL, David Paul. A aprendizagem significativa. São Paulo, 1982.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BORRÉ, Franciele Novaczyk Kilpinski. Aluno protagonista e professor mediador da aprendizagem. Salão do Conhecimento, 2015.

DA SILVA, Maria do Socorro Oliveira et al. A utilização das metodologias ativas na formação inicial dos educadores: uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 5, p. 29771-29783, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro. Cortez Editora, 2022.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 2006.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. Pesquisa qualitativa para todos. Editora Vozes, 2021.

SOUZA, Samir Cristino; DOURADO, Luís Gonzaga Pereira. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. 2015.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. Planejamento para a Compreensão-: Alinhando Currículo, Avaliação e Ensino por Meio da Prática do Planejamento Reverso. Penso Editora, 2019.

327



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



AVANÇOS E RETROCESSOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRAS

Rosana Mendes Maciel Moreira¹
Fabiane Santana Previtali²

Introdução

O estudo consiste no recorte de uma etapa de uma pesquisa em andamento de doutorado acadêmico em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior.

As políticas públicas educacionais têm passado por profundas modificações sob debates que discutem a melhoria da Educação Básica no Brasil (BAZZO; SCHEIBE, 2019). Com enfoque na relação entre formação inicial docente e qualidade na educação percebe-se um movimento de reformulação nos instrumentos normativos da Educação.

Oliveira (2019) afirma que as políticas possuem trajetórias que não devem ser compreendidas de modo linear e ordenado. É importante considerar os avanços e retrocessos de cada legislação, além das concepções dos governos e os interesses envolvidos nos atores que moldam seus os textos.

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente (DCN's) está diretamente ligada à lógica capitalista, que, segundo Ghedin (2009) coloca o professor apenas como reprodutor de ideologias e teorias propostas pela sociedade econômica ou imposta pelo próprio capitalismo ao professor e à sociedade. Esse processo de construção justifica a criação de 3 versões de DCN's, pautadas na renovação dos objetivos nos moldes capitalistas (CINTRA; COSTA, 2020).

A presente pesquisa consiste na Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough (2001). Segundo o autor, através da exposição de ideologias implícitas a um discurso ocorre-se no processo de conscientização de que o senso comum nem sempre é natural, mas pode ser naturalizado por convenções sociais e tradições intrínsecas que denotam relações desarmônicas de poder (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, esses discursos passam a ser percebidos como construções socialmente impostas, eles podem ser questionados e enfraquecidos no quesito de sustento de práticas sociais pautadas nas desigualdades.

O presente estudo objetiva realizar um do balanço das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica pautadas na Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002, na Resolução n° 2, de 1 de julho de 2015, na Resolução n° 2, de 20 de dezembro de 2019 e da Resolução n° 2 de 30 de agosto de 2022.

¹ Doutoranda em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista CAPES.

² Docente do curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.





Mais especificamente: analisar criticamente as dimensões de distribuição de carga horária, tipo de formação e gestão propostas em cada uma das DCN's supracitadas.

O recorte temporal (2002-2019) justifica-se pelo processo de reformulação das políticas públicas, sob a égide neoliberal, iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. A regulamentação da nova LDB transferiu às Universidades o processo de regulação dos cursos de graduação. Essas instituições educacionais colaboraram com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002

A Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Essa resolução foi publicada no segundo mandato de governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002). Essa normativa representou um avanço no modelo de formação docente no Brasil, que, até então, apresentava como foco a priorização de conteúdos específicos, adotando o que Scheibe e Bazzo (2016) definiram como Modelo “3+1”. Esse modelo era definido pelo acréscimo de 1 ano de disciplinas voltadas às habilidades pedagógicas, somado aos 3 anos de formação específica.

Na DCN/2002 percebe-se que o governo “cedeu” aos interesses das instituições privadas, contemplando o que Freitas (2002) definiu como foco no desenvolvimento das competências.

Os conteúdos, das DCN's/2002 abordam “desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras” (FREITAS, 2002, p. 150).

A estrutura curricular da DCN/2002 é definida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Ela define a carga horária de integralização do curso de licenciatura deve ser de, no mínimo 2.800 horas, divididas em:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002, p. 1).



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Essa DCN é concebida visando a formação inicial e continuada dos professores de educação básica. Porém, apenas o artigo 14, no parágrafo 2º, cita sobre a oferta da formação continuada, conforme demonstrado a seguir: § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2002, p. 6).

Não há, portanto, um direcionamento de condução dessa formação continuada do professor de educação básica.

Na DCN/2002 fica claro que a dimensão prática deve perpassar toda a formação docente, não ficando “reduzida a um espaço isolado que a restrinja ao estágio, desarticulado no restante do curso” (BRASIL, 2002, p. 6).

Apesar da centralidade no processo de formação continuada, Gatti *et al.* (2019) afirmam que grande parte dos cursos de licenciaturas não modificaram suas estruturas curriculares e mantiveram os processos de formação voltados aos conteúdos específicos de área de formação.

No aspecto da utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de formação docente, a DCN/2002 cita que a mesma deve preparar para o uso de TIC's e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, além de assegurar, em seu artigo 13º, a garantia de recursos de TIC's nas escolas de formação e incentiva sua utilização para enriquecimento das práticas profissionais.

Quanto à valorização profissional, Nóvoa (2017) afirma que as reformas educacionais neoliberais intensificaram os processos de precarização do trabalho docente. O autor defende que ocorreu uma desvalorização material, promovida pela negação da importância da formação docente e a desvalorização simbólica, através da proposta de acelerar a formação docente.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 951) afirmam que, nesse contexto, a DCN/2002 deixa claro que a valorização profissional depende de políticas que definam "jornada de trabalho", "planos de carreira" e "níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho".

Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015

O ano de 2003 é marcado como o início de um novo ciclo político, com os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), inicialmente com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e posteriormente com Dilma Rousseff (2011-2016). Esse período representou muitos avanços no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras. Dentre eles destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que define metas para a formação inicial e continuada dos professores (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 representa um marco do Governo do PT, com a promulgação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015). Essa nova DCN agrega fundamentos voltados à regulamentação, gestão, avaliação e políticas, não encontrados na DCN/2002. A DCN/2015 revela uma concepção de uma “sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais”, assim como um “espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015, p. 5).

Essa DCN é fundamentada em um discurso direcionado para a formação pautada nas “práxis como articulação entre teoria e prática permeando o trabalho educativo” (CINTRA; COSTA, 2020, p. 11). Bazzo e Scheibe (2019) defendem que o conteúdo da DCN/2015 está relacionado às questões políticas de formação docente, representando uma síntese das lutas históricas da categoria.

A DCN/2015 define o tempo de integralização mínimo em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, dividido em:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

331

A DCN/2015 trata, além das diretrizes da formação inicial, da formação continuada dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e de cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015). Sua resolução define as diretrizes como

[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 2).

Sobre a formação continuada a DCN/2015 define, em seu artigo 17, como deve ser ofertada essa formação e quais as atividades devem ser envolvidas nesse processo. Dentre elas, encontram-se desde cursos de atualização e extensão até cursos de doutorado. A resolução enfoca a importância da articulação entre políticas, gestão e atuação profissional em toda a educação básica (BRASIL, 2015).



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Quanto ao aspecto da articulação entre teoria e prática, a DCN/2015 define, em seu artigo 3º, que a formação docente deve ter uma articulação entre teoria e prática, pautada no aprofundamento dos conhecimentos didáticos e científicos, associando ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015). No que tange à gestão educacional, o artigo 7º define que a formação docente inicial e continuada deve permitir ao egresso uma educação plural de conhecimentos, que lhe permita atuar, além de todas as áreas da educação básica, na gestão de processos educativos e gestão e organização de instituições de educação básica. Segundo Brasil (2015), o profissional de educação básica deve estar apto a

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2015, p. 8).

Quanto à diversidade na formação profissional, a DCN/2015 define, em seu artigo 14º, parágrafo 2º, que deve haver a garantia de conteúdos relacionados aos fundamentos educacionais e suas metodologias. Além de conteúdos voltados para direitos humanos, Língua Brasileira de Sinais, diversidade de gênero, étnico-racial, religiosa, sexual e direitos educacionais de adolescentes em situação de cumprimento de medidas socioeducativas. No aspecto de valorização profissional, essa DCN define em seu artigo 18º, parágrafo 3º que

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;

III - orientação e acompanhamento de estudantes;

IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;

V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;

VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;

VII - atividades de desenvolvimento profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (BRASIL, 2015, p. 15).



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Além da progressão através dos planos de carreira, a DCN⁷/2015 define que deverá ser garantido ao profissional a garantia de formas de acesso e provimento ao cargo, pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, com revisão salarial anual, programas de formação e aperfeiçoamento profissional e licenças remuneradas (BRASIL, 2015).

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 951) afirmam que deve ocorrer uma "concepção ampla e valorização entendida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho".

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

Após o Golpe Parlamentar, contra a então presidenta Dilma Roussef, em maio de 2016, houve várias mudanças significativas que impactaram diretamente nas políticas públicas educacionais (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

No ano de 2017, com o final do prazo para adequação à DCN/2015, o governo federal publica a Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017, ampliando o prazo de adequação dos cursos de formação de professores para 3 anos (BRASIL, 2017).

Em dezembro do mesmo ano, o governo comunica uma nova Política Nacional de Formação de Professores, através do programa Residência Pedagógica e do aumento de disponibilidade de vagas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (CINTRA; COSTA, 2020). Ainda em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental (BRASIL, 2017) e em 2018 para o ensino médio (BRASIL, 2018).

Esse cenário desencadeou várias manifestações de entidades reconhecidas no campo das políticas públicas educacionais, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd). Essas entidades publicaram a “Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015”, através de um documento “contra a descaracterização da Formação de Professores”³ (ANFOPE, 2019). O documento solicitava o arquivamento das propostas de atualização e revisão da DCN/2015, sob a justificativa de que as instituições de ensino superior brasileiras ainda estavam em processo de implementação dessa DCN, o que não possibilitou a avaliação dos resultados da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (ANFOPE *et al.*, 2019).

Mesmo em meio às manifestações, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 foram aprovadas unanimemente pelos membros do Conselho Pleno do CNE (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 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).

³ <https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>





A BNC-Formação caracteriza-se como um anexo à Resolução nº 2/2019 que está organizado nas três dimensões propostas à ação docente, em seu Artigo 4º, a saber

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas

Essa nova DCN representa uma ruptura nos moldes do Governo do PT, com a entrada de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 (DCN/2019), diferentemente da DCN/2015, demonstra uma concepção voltada para uma “[...] sólida formação básica, com conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 2019, p. 3).

A DCN/2019 rompe com a formação continuada e foca apenas na formação inicial, sendo importante enfatizar que essa DCN “[...] tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018” (BRASIL, 2019, p. 2).

A DCN/2019, ao contrário da DCN/2002 e DCN/2015, denota processos formativos excludentes da práxis docente, conforme descrito no artigo 6º, ao “considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2019, p. 3).

Essa DCN contempla a carga horária total mínima de 3.200 horas, que deve ser dividida em três grupos, a saber:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No grupo I, percebe-se uma base comum à todas as licenciaturas, contemplando 800 horas voltadas às questões pedagógicas gerais, com foco nas “competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 6).

No grupo II nota-se a priorização da resolução pelos conteúdos específicos, ao determinar 1.600 horas destinadas à aprendizagem desses conteúdos, o que Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 949) definem como o foco “no campo de conhecimento específico de cada licenciatura”.

O grupo III é destinado à prática pedagógica, que deve estar presente desde o início do curso e englobar ainda, os estágios curriculares supervisionados (BRASIL, 2019, p. 9).

Um tópico relevante é a reorganização da formação dos gestores pedagógicos. As DCN/2002 e DCN/2015 incluíam essa formação na carga horária mínima proposta. A DCN/2019, amplia para 3.600 h a carga horária para profissionais que demonstrarem interesse na formação em atividades pedagógicas e gestão para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2019).

Silva (2022) afirma que essa discussão deve ser realizada devido à possibilidade de reformulação do curso de Pedagogia, que hoje “é responsável pela formação inicial do gestor escolar, a implementação de novas políticas de formação de professores e as discussões em torno da nova gestão pública, introduzida no Brasil a partir dos anos de 1990” (SILVA, 2022, p. 2).

Nesse viés, as políticas públicas educacionais promovem a percepção de que o progresso é diretamente proporcional à eficácia da gestão escolar, através da regulação e avaliação eficientes no processo de acompanhamento da aprendizagem (OLIVEIRA, 2015, p. 627).

335

Balanco comparativo das Resoluções

É fundamental a compreensão da política em sua totalidade, desde a elaboração dos textos das legislações e definição das agendas até os processos de implementação dessas leis e resoluções.

Nesse contexto realizou-se uma análise da DNC de 2002, 2015 e 2019, nas seguintes dimensões: (i) distribuição de carga horária (ii) tipo de formação e (iii) gestão.

Quando analisados os principais pontos convergentes e divergentes das DCN's de 2002, 2015 e 2019, percebe-se que, nas duas primeiras, o foco encontra-se na prática como componente curricular, enquanto na DCN/2019, o foco passa a ser na aplicação da Base Nacional Curricular Comum.

A distribuição de carga horária disposta nas DCN's 2002, 2015 e 2019 apresentam-se no quadro 1:



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Quadro 1- Distribuição de carga horária DCN/2002, DCN/2015 e DCN/2019

Legislação	CH de integralização	CH das práticas como componentes curriculares	CH do estágio curricular supervisionado	CH da BNC	CH conteúdos curriculares	CH de AAC C
Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002.	2.800 h	400 h	400 h	-	1800 h	200 h
Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.	3.200 h	400 h	400 h	-	2.200 h	200 h
Resolução CNE/CP, nº2, de 20 de dezembro de 2019.	3.200 h	400 h	400 h	1600 h	800 h	-

Fonte: Autoria própria.

CH = carga horária

Pereira e Mohr (2017) afirmam que o aumento de integralização de carga horária para primeira licenciatura, ampliando de 2.800 h (DCN/2002) para 3.200 h (DCN/2015 e DCN/2019) representa uma concepção ampliada de prática profissional como precursora de formação de conhecimento para a formação docente. Na DCN/2015, o professor deixa de ser um mero reproduzidor de teorias e técnicas e passa a ser agente de conhecimento no âmbito educacional.

A ampliação proposta na DCN/2015, pautada nos conteúdos curriculares demonstra, de acordo com Silva *et al.* (2016), o objetivo de proporcionar ao acadêmico um contato com a profissão docente através de elaboração e planejamento de propostas curriculares pedagógicas, prática de ensino, através da investigação sistematizada dessa prática e promover uma transposição didática conteudista.

Fica claro que o enfoque no aumento de integralização de carga horária modificado na DCN/2015 visava promover uma superação entre a dicotomia teoria/prática que

proporcionasse a extrapolação dos desafios existentes na prática docente, através do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.

Porém, a DCN/2019, apesar de manter a carga horária de integralização da primeira licenciatura em 3.200 h, denota um caráter praticista, reducionista e tecnicista, por reduzir o foco de formação docente apenas à atuação na Educação Básica. Além de redirecionar a carga horária de conteúdos curriculares e atividades acadêmico científico curriculares para a aplicação da BNCC, propondo uma formação padronizada para um país diverso e desigual, desconsiderando o contexto docente (Marques *et al.*, 2021).

Gamboa (1995) defende que não deve existir uma teoria solta, mas sim, a teoria vindo de uma prática. Essa prática existindo enquanto prática de uma certa teoria. E que a relação entre ambas possibilita a sua existência. Assim, fica claro a necessidade de articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, visto que elas não encontram-se isoladas por si mesmas.

No quadro 2, apresenta-se os componentes de tipos de formação, e gestão das respectivas DCN's.

Quadro 2 – Componentes analisados nas DCN's 2002, 2015 e 2019

Legislação	Tipos de formação	Gestão
Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Formação inicial e continuada	- Não específica a formação em gestão educacional
Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015.	Formação inicial e continuada	A atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.
Resolução CNE/CP, n°2, de 20 de dezembro de 2019.	Formação inicial	Ampliação da carga horária para 3.600 h para cursar as disciplinas de gestão

Fonte: Autoria própria.

Quanto ao tipo de formação, as DCN's 2002 e 2015 corroboram na interligação entre a formação inicial e continuada, sendo que ambas são contempladas nas resoluções.

Dantas (2007) explica que a formação inicial deve estar pautada em um processo formativo, que vem antes do desenvolvimento profissional, devido aos estudos e práticas simuladas sobre a realidade docente. Segundo o autor, a proposta da formação inicial consiste na formação do sujeito enquanto professor enquanto propulsor de saberes, competências e conhecimentos próprios da profissão.



Pimenta (1999, p. 30) afirma que é fundamental pensar na formação docente como um projeto de formação inicial e contínua, que engloba a (reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam”.

Já a DCN/2019 promove um desmonte na articulação entre formação inicial e continuada ao segregar ambos os processos de formação e focar somente na formação inicial. Em 27 de outubro de 2020 a Resolução CNE/CP nº 1 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Continuada).

Nesse sentido, Porteirinha (2021) afirma que

No campo acadêmico e nos movimentos sociais, ressalta-se a necessidade de elaborar e implementar uma política pública de formação de professores capaz de não dissociar a formação e o trabalho docente. Considerada como o desenvolvimento do ser humano histórico-social, a formação constitui-se de um conjunto de saberes e conhecimentos requeridos ao desempenho de funções sociais, no caso o trabalho docente. O trabalho, concebido em sua dimensão ontológica – de criação histórico-social da vida humana –, equivale a toda atividade orientada a um fim, articulado à problematização da divisão social e técnica do trabalho (PORTEIRINHA, 2021, p. 219).

338

A DCN/2019 é um documento normativo que desordena a formação docente de intelectual para técnico, enquanto executor de um currículo pronto, desarticulado com a formação continuada.

Em contrapartida às definições da DCN/2019 sobre a formação continuada, Marcolan e Maldaner (2015) defendem que o processo de formação continuada é fundamental para atendimento às necessidades de formação demandadas pelo profissional da educação, já inseridos no contexto de atuação profissional. A formação continuada é uma formação sempre e cada vez mais necessária devido às mudanças que ocorrem nas orientações curriculares e nas necessidades socioculturais (p. 214).

No que tange à formação docente para os cargos de gestão educacional, a DCN/2002 direciona-se somente à formação profissional de educadores que exercem a docência em diferentes etapas e modalidades da educação básica. Já a DCN/2015 abrange todas as atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional das unidades de ensino, reafirmando a articulação do trabalho docente para além da sala de aula.

A DCN/2019 prevê uma carga horária mínima de 3.200 h para atividades de competências e habilidades previstas na BNCC e um mínimo de 3.600 h caso o estudante deseje atuar em planejamento, inspeção, orientação e/ou supervisão da educação básica, ressaltando um aumento de 400 h às 3.200 h já definidas.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Assim, ao desarticular ensino e gestão, a DCN/2019 desconsidera experiências e projetos formativos pautados na “unidade da docência-gestão e pesquisa” (Portelinha, 2021).

Enfim, vale destacar que a DCN/2019 revogou a DCN/2015, que apresentava avanços importantes para a formação inicial e continuada. Nesse contexto, percebe-se que o Conselho Nacional de Educação desconsiderou, ao homologar diretrizes distintas para formação inicial e continuadas, os quase 20 anos de pesquisa e estudos sobre formação docente.

Considerações Finais

Importante ressaltar que a compreensão do cenário político econômico existente nos processos de elaboração desses documentos é uma ferramenta fundamental para o estudo das concepções e trajetórias que amoldam essas políticas. Especificamente no estudo das DCN's, emoldura-se uma trajetória de mais de 20 anos de formação docente no Brasil. As diretrizes analisadas nesse período, aparentam uma rede emaranhada no tempo, o que denota a produção de efeitos disseminados nos cursos de licenciatura brasileiros.

Ao examinar as DCN's de formação docente, nota-se a urgência de que a formação docente esteja estruturada no sentido da práxis, com foco na articulação entre teoria e prática, pautadas no contexto educacional.

A BCN- Formação proposta na DCN/2019 fragmenta um processo educativo de formação docente que fragiliza os avanços obtidos com a DCN/2015, impedindo a formação de um profissional humano, crítico e emancipatório.

É fundamental pensar nos cursos de licenciatura voltados para um processo formativo pautado nos aspectos teóricos e metodológicos da ação docente. Assim, os cursos de licenciatura devem perceber as DCN's enquanto ferramentas que auxiliam na compreensão da formação integral do estudante.

Com o rompimento dos avanços atingidos com a DCN/2015, que se encontrava ainda em processo de implementação, a DCN/2019 configura a fragilização do princípio de gestão democrática, causada pela discussão vertical e reduzida da implementação dessas novas diretrizes. Ressalta-se a importância de novos estudos sobre a temática, com a finalidade de desenvolver outros olhares e vertentes a respeito das alterações promovidas pelas mudanças nas diretrizes de formação docente brasileira.

Referências

ANFOPE. **A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**, [página online], 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-seposiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acessado em: 18 maio 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BAZZO, Vera Lúcia; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 26, 10 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 09, 04 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

CINTRA, Paula C. S.; COSTA, Renata L. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, 2020. p.1-22.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente / Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas - Natal, 2007.144 f.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, São Paulo, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Berynner Ricardo; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iEsp.1.14930>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKlX7RjvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2018.

GAMBOA, Silvio Sanches. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 39-46, 1995.

GATTI, Bernadete *et al.* A trajetória das políticas em formação de professores e professoras. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. p. 45-78

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. 4 CONPEF, 4., **Anais[...]** Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MARCOLAN, Simone Gobi; MALDANER, Otavio Aloisio. Espaços de formação continuada de professores em escolas pequenas e isoladas: uma lacuna a ser preenchida. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 214-223, 2015.

MARQUES, Nelson Luiz Reis *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica: avanços ou retrocessos? **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, A. C. P. 2019. Implementação das políticas educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v.4, p.1-6, 2019.

OLIVEIRA, Breyne Ricardo *et al.* Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



OLIVEIRA, Breyne Ricardo; SOUZA, Walerka Medeiros; PERUCCI, Leidilaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018.

OLIVEIRA, Dalila. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação Social**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul-set 2015.

OLIVEIRA, Radígia. **Gestão democrática na educação**, 2010. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/RPINovembro2010.pdf>. Acesso em 18 maio 2023.

PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Origem e contornos da prática como componente curricular. In: MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (Orgs.) **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, p. 19-38.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set. 2021.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Talis Augusto de Souza. A formação do gestor no contexto da nova gestão pública e da resolução CNE nº 2/2019. **Anais [...]**. Reunião Regional ANPED Sudeste, 15., Belo Horizonte, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclefindmkaj/http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11836-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO ENSINO DE MATEMÁTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Josiane Marques Duarte Almeida ¹
Maria José Costa dos Santos ²

Introdução

O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) provocou importantes modificações na forma como as pessoas trabalham, se comunicam e interagem. Gradualmente, essas tecnologias estão entrando e se tornando parte do espaço escolar com uma proposta de transformar e dinamizar as relações de ensino e aprendizagem.

Essas mudanças exigem, cada vez mais dos professores, um processo contínuo de aperfeiçoamento do fazer pedagógico para que aprendam a utilizar e aplicar de forma efetiva as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em seu planejamento pedagógico buscando enriquecer as situações de aprendizagem.

Dessa forma, tem-se aberto um importante debate sobre a relevância da formação continuada no desenvolvimento das habilidades e competências digitais necessárias para que as TIC se transformem em importantes aliadas no ensino de matemática.

Mesmo estando cada vez mais presentes no âmbito escolar, e ao longo dos anos, diferentes iniciativas terem sido desenvolvidas com o intuito de proporcionar aos professores a formação continuada necessária para o uso das TIC de forma efetiva, ainda há um caminho considerável a ser percorrido pelos professores que ensinam matemática, pois ainda não há a plena oferta de formação para desenvolvimento das competências digitais necessárias aos professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), documento normativo do ensino no Brasil, apresenta quais os conhecimentos essenciais devem ser adquiridos pelos alunos até o fim da educação básica. O texto traz, ao todo, dez competências gerais e dentre elas o uso de diferentes tipos de linguagens, adicionando a linguagem digital voltando a um importante debate sobre como as TIC podem ser importantes aliadas no ensino de matemática.

¹ Mestranda em Educação, eixo Ensino de Matemática pela Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará Brasil. E-mail: josianealmeida082@gmail.com

² Professora Associada de matemática no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: mazzesantos@ufc.br.



Entendemos que, com o avanço e a implementação das TIC em nosso cotidiano e a inserção delas na escola, abriu-se uma nova lacuna em que “o professor continua em sua sala de aula, tradicional, sem saber como transformar essa nova ferramenta de (in)formação em atividade de ensino e aprendizagem” (BORGES NETO, 1999, p. 136).

Nessa perspectiva, a formação continuada tem papel fundamental, uma vez que o aperfeiçoamento contínuo buscando o desenvolvimento das competências digitais se apresenta como uma necessidade frente às novas demandas presentes na escola.

A importância do processo de formação se dá por ser durante o processo de formação continuada que o professor tem a oportunidade de refletir sobre seu fazer docente, sobre sua prática resignificando-a e tornando-a mais efetiva.

Nessa perspectiva, o presente artigo visa compreender quais as principais dificuldades e benefícios de se agregar as TIC ao ensino de matemática na percepção de professores, para isso usamos os dados levantados durante o curso de extensão e formação continuada *Professor Pesquisador: teoria e prática*, realizado no primeiro semestre de 2022 onde modelagem matemática e tecnologias associadas ao ensino de matemática, tema referente ao módulo 5 do curso, figuraram como parte da formação dos professores.

O curso em questão, foi ofertado pelo grupo de pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/UFC/CNPq) pertencente a Universidade Federal do Ceará, que semestralmente lança editais referentes a cursos de formação continuada para professores que ensinam matemática.

O curso Professor-Pesquisador: Teoria e Prática foi ministrado tendo carga horária de 120 horas na modalidade de ensino à distância com encontros virtuais e atividades complementares assíncronas, sendo estas, desenvolvidas a partir da plataforma TelEduc Multimeios. A escolha da plataforma TelEduc Multimeios se deu por ser uma plataforma consolidada e gratuita.

Buscamos, ainda, discutir sobre como a formação continuada pode auxiliar os professores no desenvolvimento das competências necessárias para o uso das TIC ampliando as possibilidades de trabalho em sala de aula, bem como compreender quais as percepções que os professores participantes do curso Professor Pesquisador têm do uso das TIC no ensino de matemática.

A coleta de dados aqui apresentada se deu por meio de observação participante e fóruns de discussão bem como uma pesquisa documental e bibliográfica. Os dados levantados passaram por uma análise discursiva embasada teoricamente pelos estudos de Galiazzi (2006), Vaillant (2020), Perrenoud (1999), (2000), Valente (2002), Bairral (2021) Borges Neto (2007) dentre outros.

O artigo está dividido em seções, sendo a primeira delas a introdução, seguida dos capítulos relativos ao referencial teórico, uma explanação sobre o conceito de competências tecnológicas, metodologia, análise de dados, discussões dos resultados e as considerações finais.



Competências e tecnologias: primeiras considerações

Durante a pesquisa aqui apresentada, fez-se necessário um aprofundamento sobre o conceito de competências e como desenvolvê-las através das tecnologias, dessa forma apresentaremos agora, uma discussão sobre o desenvolvimento das competências digitais. Esse tema tem se tornado de relevante importância ao longo dos anos, pois levando em consideração às mudanças que o advento das TIC causou no modo como as pessoas interagem com o conhecimento e a dinamização do acesso a informação surge, então, uma nova demanda social que não fica alheia ao âmbito escolar.

As mudanças sociais causadas pelo acesso em massa a dispositivos digitais, plataformas de ensino e interação síncrona especialmente durante o período da pandemia do corona vírus passaram a exigir, um novo olhar para a formação de professores, pois os alunos que agora são público da escola estão imersos nesse contexto digital, muitas vezes, superando seus professores.

Esse processo de formação, deve estar pautada em proporcionar aos professores suporte e embasamento teórico-prático condizentes com as mudanças causadas pelas TIC no âmbito escolar. Sobre isso, Philippe Perrenoud (2000) destaca em seu livro “10 competências para ensinar” as competências profissionais que permeiam o fazer docente, especialmente, as que emergiram nas últimas décadas frente às mudanças sociais que também afetam a dinâmica escolar e, dentre essas competências, está a competência digital.

Isso significa que, os professores precisam ter não apenas a capacidade de utilizar determinadas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, mas serem capazes de se apropriar de forma significativa das TIC conseguindo mobilizar esses conhecimentos para a resolução de situações diversas, dessa forma Bairral (2021, p. 9) considera que os “programas de formação docente devem colocar os futuros professores em constante reflexão crítica sobre o que eles próprios aprendem (ou não) quando estão imersos e, contextos mediados por tecnologias e impregnados dela”.

Assim, uma formação inicial e continuada que dê subsídios para o desenvolvimento das competências digitais é necessária para um maior aproveitamento das TIC no ensino de matemática.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2000) afirma que as competências são um novo horizonte dentro das mudanças que vem se delineando no contexto da escola elementar e que pensar no desenvolvimento de competências dentro do processo de formação continuada é fundamental, pois faz-se necessário “orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo” (PERRENOUD, 2000, p. 12).

O ser e o fazer docente não são processos estanques, sendo assim é sempre necessário o desenvolvimento de novas competências e isso pode ser desde a mudança de postura quanto à forma de ensinar, seja no desenvolvimento de novas estratégias de avaliação das crianças, dia após dia é exigido do professor uma contínua reciclagem de seu conhecimento.

Perrenoud (2000, p. 16), aborda a questão das competências do professor como sendo “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” já



a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), documento que será referência em nossa discussão, define competências a serem desenvolvidas pelos alunos como sendo a mobilização de conhecimentos para a resolução de demandas no cotidiano.

Percebemos que existe um importante ponto de interseção entre as competências dos professores e as que ele precisará desenvolver em seus alunos, por isso a formação continuada apresenta uma importância fundamental na preparação desse professor para atuar de forma efetiva ao inserir as TIC em suas aulas de matemática.

A BNCC (BRASIL, 2017) que, como documento normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos apresenta as competências gerais que os alunos devem ter desenvolvidas até o fim da educação básica, especialmente as de número 4 e 5, a necessidade da implementação das tecnologias destacando que é necessário formar os alunos de forma que sejam capazes de utilizar, criar e compreender de forma significativa e crítica às tecnologias digitais agregando as atividades cotidianas.

Junto à proposta da BNCC de uma formação de alunos pautada no desenvolvimento de competências, algumas políticas de formação de professores foram implementadas dentre elas, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica-BNC Formação, (BRASIL, 2019), homologada, em 19 de dezembro, por meio da Portaria nº 2.167 que apresenta diretrizes sobre a formação inicial e continuada de professores aborda também a questão das competências.

Dentre elas, destacamos o artigo 6º que versa especificamente sobre a formação continuada (BRASIL, 2019, p. 03)

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente.

Podemos perceber que existe um elo entre as competências que os professores precisaram trabalhar com seus alunos e as que, eles próprios, precisarão desenvolver em seu processo de formação continuada. Destaca-se, também, que esse processo de formação precisa estar em consonância com o cotidiano escolar ajudando os professores a ressignificar o uso das TIC em seu fazer docente, visando potencializar as situações de aprendizagem de matemática.

De acordo com o relatório da Teaching and Learning International Survey (TALIS), divulgado em 2009, em nosso país, uma das maiores demandas por desenvolvimento profissional apresentada pelos professores está relacionada às habilidades em TIC para o ensino, com 35,6%. (BRASIL, 2009).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Entendemos que, não basta que os professores, tenham acesso a ferramentas tecnológicas, é necessário que se apropriem de forma efetiva e sejam capazes de agregar esse conhecimento a seus planejamentos uma vez que, como afirmam Vaillant, Zidán & Biagas (2020) a competência matemática do professor também se vincula à capacidade de pôr em ação uma série de habilidades tecnológicas que se referem ao raciocínio matemático propondo aos alunos resolução de situações do mundo próximas a realidade dos alunos.

Diante dessas reflexões, percebemos que existe uma necessidade de formação para o uso das TIC e é nessa perspectiva que os cursos de formação ofertados pelo grupo G-TERCOA/CNPq, dentre eles, o curso e extensão Professor Pesquisador, são idealizados tendo como intuito à oferta para a comunidade de professores da educação básica de Fortaleza-Ceará-Brasil, momentos formativos que proporcionem aos professores novas perspectivas do fazer docente quanto ao ensino de matemática.

Metodologia

Apresentaremos a seguir, a metodologia utilizada para levantamento e análise de dados que serão discutidos no presente artigo.

A pesquisa realizada é de caráter bibliográfico que, como ressaltam Bodgan & Biklen (1994, p.16) é rica em “pormenores descritivos” e se dá através da coleta de dados em um contexto em específico onde “o objetivo principal do investigador é construir conhecimentos [...] sobre determinado contexto (BODGAN & BIKLEN, 1994, p. 67) e a análise dos dados é feita a partir de uma abordagem qualitativa.

O lócus da pesquisa foi o curso Professor Pesquisador ofertado pelo grupo G-TERCOA/CNPq no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), mais especificamente o módulo e o fórum de número 5 em que foi discutido o tema TIC e o ensino de Matemática com os sujeitos da pesquisa que foram os professores da educação básica regularmente inscritos e participantes do curso.

As reflexões aqui apresentadas partiram do levantamento bibliográfico relativo aos documentos normativos que, atualmente, versam sobre a formação de professores, competências e tecnologias como a BNC-Formação (2019) e a BNCC (2017), documento que versa sobre a formação dos alunos por toda a educação básica, bem como as competências, habilidades e uso das TIC.

Dessa forma, a pesquisa passou pelas seguintes etapas, a primeira consistiu na escolha da bibliografia a ser utilizada dando a pesquisa maior subsídio teórico e um arcabouço em que reforce e relacione objeto e experiência, ou seja, buscando responder quais as concepções que os professores têm sobre o uso das TIC no ensino de Matemática, bem como quais as competências necessárias para um aproveitamento efetivo das TIC no ensino de matemática.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Finalizada a busca da fundamentação teórica e revisão documental, foi realizada a reunião sistemática do material escolhido, fichamento e transcrição dos dados que foram sendo destacados ao longo das leituras.

Num segundo momento a pesquisa passou para o campo empírico, durante o encontro do Módulo 5 realizado de forma remota, assistemática e participante onde fizemos uma observação atenta da interação dos professores com o tema e suas considerações.

Finalizado o encontro, a interação se deu viu fórum dentro da plataforma AVA Teleduc Multimeios, onde foi possível selecionar e analisar as interações de formadores e alunos em um processo dinâmico de aprendizagem, essa análise se deu através de uma análise discursiva onde, de acordo com Moraes & Galiazzi (2006) buscando separar os dados coletados em unidades de significado em que podem “gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador” (MORAES & GALIAZZI 2006, p.118).

A partir disto, foi realizado o confronto das falas e interações dos professores com os textos que formaram o arcabouço literário, bem como os pressupostos trazidos pela BNCC (BRASIL, 2017).

A seguir, os resultados dessas análises serão apresentados.

Análise do fórum de discussão: concepções sobre o uso das TIC

348

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados que refere-se ao fórum 5 do curso de formação continuada para professores que lecionam matemática, intitulado *Professor pesquisador: Teoria e prática* que aconteceu de forma online no primeiro semestre de 2022. Esse curso, é ofertado pelo grupo G-TERCOA/CNPq no âmbito da Universidade Federal do Ceará, por meio de um curso de extensão com foco na comunidade docente.

Esclarece-se que foi realizado um questionário de conhecimentos prévios composto por 31 questões aplicadas aos professores que fizeram parte do curso de extensão. Dessas questões, destacam-se duas perguntas que foram do nosso interesse por apresentarem as informações importantes quanto as competências digitais dos professores que fizeram parte da formação às perguntas foram e de números 29 e 30, a saber:

Quadro 1. Perguntas relacionadas ao fórum 5.

Pergunta 29	Pergunta 30
No que trata de tecnologias da informação e comunicação (computadores, tablets, celulares, softwares, realidade virtual etc) como tem sido o uso dessas ferramentas em sua prática de ensino de matemática?	Você tem familiaridade com uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?

Fonte: Google forms (2022)



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



De acordo com as respostas dos professores, apresentadas no quadro acima, com relação à pergunta (29) 23,5% dos professores não utilizam nenhuma ferramenta digital em suas aulas de matemática. E com relação à questão (30) 20,9% dos professores não tinham familiaridade com a plataforma AVA. Durante o andamento do curso, foi possível perceber a acentuada dificuldade dos professores em utilizar, interagir e explorar as funcionalidades do TelEduc Multimeios.

O fórum foi realizado para a discussão do texto: As contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação para o desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática na Educação Básica: um estudo a partir de trabalhos disponíveis no CREMM (RAMOS & ANDRADE 2014), além disso, o fórum também buscou promover a continuidade e a exploração das discussões realizadas durante o encontro síncrono em que os alunos deveriam fazer comparações entre o texto lido e a aula fazendo analogias e refletindo sobre sua prática pedagógica.

Dessa forma, realizamos uma análise do discurso detendo-nos no uso amplo e geral da linguagem dentro e entre grupos específicos de pessoas, no caso, os professores-alunos participantes do curso de formação. Buscando compreender como um objeto simbólico (texto) produz sentidos e como este objeto está cheio de significância. Nesse caso, durante a análise das participações no fórum, buscamos perceber e analisar qual o entendimento dos alunos sobre o uso das TIC e modelagem para o ensino de matemática.

Foi possível perceber que alguns alunos apresentaram uma visão bem rasa sobre o que vem a ser modelagem matemática, uma vez que, a maioria associou a modelagem ao uso de “modelos” para o ensino de matemática. Foi possível perceber também uma acentuada dificuldade entre os alunos de fazerem relação entre a aula e o conteúdo do texto, não sendo possível perceber um aprofundamento sobre o assunto tendo como base a bibliografia básica do curso.

Dentro das discussões e comentários dos professores cursistas sobre o uso das TIC para o ensino de matemática realizados no fórum foi possível elencar três categorias para análise dos discursos sendo elas: a) Tecnologia responsável pela motivação e interesse dos alunos; b) Importância do planejamento; e, c) Importância da formação continuada.

Quadro 2. Resultados das análises

PROFESSOR	CATEGORIA DE ANÁLISE	ANÁLISE DISCURSIVA
[...] a importância de aliar as duas (modelagem e TIC) acaba por auxiliar o trabalho do professor e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, isso gera no aluno interesse pelo processo. (PROFESSOR A, 2022, on-line).	<i>Categoria a</i>	Nessa perspectiva, Valente (2002, p. 11) reafirma a “importância de mostrar a importância da diversidade de práticas pedagógicas, usando diferentes dinâmicas, como meio de promover a construção do conhecimento pelo aprendiz”. Ou seja, uma aprendizagem centrada no desenvolvimento de competências busca diferentes formas de apresentar aquele conhecimento aos alunos, nesse sentido, as TIC se mostram como ferramentas importantes de potencialização desses processos de aprendizagem.
[...] torna as aulas mais dinâmicas e dá significado e aplicabilidade aos conteúdos, acabando de uma vez com a velha indagação “esse conteúdo, serve para quê? Vou usar aonde?” (PROFESSOR B, 2022, on-line)	Categoria a	Em consonância com a perspectiva do aluno mencionado acima, Valente (2002) afirma que o professor deve estar preparado bem como deve ter as habilidades para saber intervir no processo de aprendizagem transformando-as em atividades que envolvam ação reflexiva.
[...] as tecnologias da informação e comunicação, a modelagem e o ensino de matemática em dias atuais são um conjunto que formam uma parceria extremamente necessária a novos caminhos do aprender. É bem mais divertido e dinâmico, melhora as explicações e a noção	Categoria a	Nesse sentido, podemos considerar que, por si só, essas Tecnologias não manterão os alunos motivados, é necessário preparo e “assumir que a apropriação dos meios tecnológicos deve ser constantemente problematizada” (BAIRRAL, 2021, p. 6) apesar de se sentirem instigados pelas ferramentas e softwares não

da aprendizagem é mais ampla, facilita o processo de aprendizagem e aprendizagem enquanto o discente fica mais interessado. (PROFESSOR C, 2022, on-line)		havendo uma interação significativa, não se consolida o processo de aprendizagem.
[...] muito já se viu de mudanças, os professores estão recebendo informações sobre o uso das tecnologias, há uma preocupação nos planejamentos. (PROFESSOR D, 2022, on-line)	Categoria b	Pois além de ter acesso às tecnologias o que torna sua inserção em sala de aula efetiva, é a realização de um planejamento eficiente, com intencionalidade pedagógica em que, o professor deve estar preparado para planejar e executar esse planejamento em sala de aula da melhor maneira possível.
[...] não existe uma ordem certa para aplicar, mas é preciso que esteja estabelecida no plano de aula. (PROFESSOR E, 2022, on-line)	Categoria b	Dessa forma, podemos inferir que os professores compreendem ser o planejamento esse meio que possibilita a reflexão sobre a prática bem como a associação de novas tecnologias e conceitos relativos à modelagem para dinamizar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.
De fato, as TIC são sim uma realidade, irão nos ajudar muito, tornará as aulas mais interessantes [...] porém, precisamos nos atentar às capacitações que nós, enquanto docentes, precisamos ter, pois pior do que não ter as ferramentas é não saber usá-las adequadamente. (PROFESSOR F, 2022, on-line).	Categoria c	Mais uma vez podemos destacar a importância do desenvolvimento das competências digitais para potencialização do ensino de matemática.

<p>[...] as TIC's são uma realidade cada vez mais presentes em nossa sociedade e o auxílio dessas ferramentas no desenvolvimento do trabalho do professor e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos é inegavelmente importante, cabe ao professor saber utilizar essa ferramenta de forma adequada para o desenvolvimento dos educandos. É importante que sejamos formados para isso (PROFESSOR G, 2022, on-line)</p>	<p>Categoria c</p>	<p>Nessa perspectiva, afirma Valente (2002, p. 11-12) que “este professor precisa estar preparado para recriar sua prática, articulando diferentes interesses e necessidades dos alunos, o contexto, a realidade e a sua intencionalidade pedagógica”.</p>
---	--------------------	--

Fonte: elaboração própria

Como podemos verificar no quadro acima, os professores têm concepções diferentes, porém complementares, sobre o uso das TIC no ensino de matemática. Ainda é muito presente no discurso dos professores o entendimento das ferramentas digitais como mera complementação lúdica, e, apesar de compreenderem as TIC como uma realidade da qual não é mais possível se desvincular, os professores ainda tem dificuldades em agregar essas ferramentas a seu fazer pedagógico.

O planejamento também surge como esse elo que pode proporcionar ao professor o momento de reflexão e ação sobre sua prática docente, dando a possibilidade de se agregar de forma efetiva ferramentas digitais que possam proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem com maior grau de protagonismo e significado.

Por fim, podemos verificar que os professores percebem a formação continuada como um ponto importante para um trabalho efetivo ao somar as TIC a prática docente, uma vez que não basta apenas ter um aparato tecnológico na escola, mas é necessário que os professores estejam aptos a compreender o funcionamento, saibam refletir e avaliar os benefícios desse uso em sala e, para tanto, o professor precisa ter capacidade de avaliar sua prática em um processo crítico-reflexivo de formação.

Considerações finais

Foi possível perceber que, apesar de as Tecnologias digitais serem uma realidade presente no cotidiano dos professores que lecionam matemática, é possível perceber uma lacuna significativa no processo de formação dos mesmos, fazendo com que suas concepções sobre o uso das TIC para o ensino de matemática sejam relativamente superficiais.



Detalhe importante de salientar foi à dificuldade encontrada ainda pelos professores quanto à utilização da plataforma AVA que serviu como suporte principal do curso. Podemos considerar que, isso se dá, por uma falta de acesso mais sistemático a essas plataformas apresentando que, mesmo após o período de pandemia em que, muitas dessas plataformas foram largamente utilizadas ainda encontramos defasagem por parte dos professores.

Diante do aqui exposto, consideramos que é necessário um maior aprofundamento quanto aos estudos referentes ao uso das TIC e o desenvolvimento de competências digitais tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, uma vez que as demandas sociais exigem, cada vez mais que a dinamicidade das tecnologias estejam agregadas a nossa vida cotidiana e nossa forma de se relacionar com o conhecimento matemático.

Nessa perspectiva, o curso Professor Pesquisador, possibilitou aos professores-alunos a chance de conhecerem e manipular algumas ferramentas para o ensino de matemática, possibilitando aos professores uma reflexão sobre suas práticas com o intuito de melhorar a interação dos alunos com a disciplina.,

Destaco ainda a relevância de um aprofundamento quanto ao estudo da BNCC, pois proporciona um vislumbre do que precisamos agregar na formação do cidadão integral a partir da ampliação do uso das tecnologias no ensino de matemática visando uma formação docente de qualidade.

Referências

A, Professor. Curso de extensão: Professor pesquisador: Teoria e prática. [repositório de fórum e portfólio]. Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc: UFC, 2022. Disponível em:http://teleduc4.multimeios.ufc.br/cursos/aplic/forum/ver_forum.php?cod_forum=6&cod_curso=258&status=A. Acesso em: 23 maio. 2023.

B, Professor. Curso de extensão: Professor pesquisador: Teoria e prática. [repositório de fórum e portfólio]. Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc: UFC, 2022. Disponível em:http://teleduc4.multimeios.ufc.br/cursos/aplic/forum/ver_forum.php?cod_forum=6&cod_curso=258&status=A. Acesso em: 23 maio. 2023.

BAIRRAL, Marcelo. Encontros com Ubiratan D'Ambrosio: memórias que inspiram políticas de currículo em educação matemática com tecnologias digitais. *Bolema: Boletim de Educação Matemática* [online]. 2021, v. 35, n. 70 [Acessado 09 Novembro 2022] , pp. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70e01>. Epub 04 Ago 2021. ISSN 1980-4415. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70e01>.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 15 de novembro de 2020.

Brasil no PISA 2015 : análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/ OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo :Fundação Santillana, 2016.

BORGES NETO, Hermínio. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 21, n. 37, p. 135-138, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24440>

C, Professor. Curso de extensão: Professor pesquisador: Teoria e prática. [repositório de fórum e portfólio]. Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc: UFC, 2022. Disponível em: http://teleduc4.multimeios.ufc.br/cursos/aplic/forum/ver_forum.php?cod_forum=6&cod_curso=258&status=A. Acesso em: 23 maio. 2023.

D, Professor. Curso de extensão: Professor pesquisador: Teoria e prática. [repositório de fórum e portfólio]. Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc: UFC, 2022. Disponível em: http://teleduc4.multimeios.ufc.br/cursos/aplic/forum/ver_forum.php?cod_forum=6&cod_curso=258&status=A. Acesso em: 23 maio. 2023.

E, Professor. Curso de extensão: Professor pesquisador: Teoria e prática. [repositório de fórum e portfólio]. Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc: UFC, 2022. Disponível em: http://teleduc4.multimeios.ufc.br/cursos/aplic/forum/ver_forum.php?cod_forum=6&cod_curso=258&status=A. Acesso em: 23 maio. 2023.

F, Professor. Curso de extensão: Professor pesquisador: Teoria e prática. [repositório de fórum e portfólio]. Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc: UFC, 2022. Disponível em: http://teleduc4.multimeios.ufc.br/cursos/aplic/forum/ver_forum.php?cod_forum=6&cod_curso=258&status=A. Acesso em: 23 maio. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. Talis: teaching in focus: enseñar con tecnologías. Paris, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. 2 ed. Porto Alegre. Artmed. 2000.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre. Artmed. 1999.

VAILLANT, Denise, ZIDÁN, Eduardo Rodríguez y BIAGAS, Gustavo Bentancor. Uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza de la Matemática. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2020, v. 28, n. 108 [Accedido 19 Noviembre 2022], pp. 718-740. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802241>. Epub 22 Abr 2020. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802241>.

VALENTE, José Armando. Repensar as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender. Série “Tecnologia e Educação: Novos tempos, outros rumos”- Programa Salto Para o Futuro, setembro, 2002.

355



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: DAS RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS ÀS MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS

Chirley Domingues¹
Júlia das Neves Mateus²
Aracilba Aparecida Serafim Rodrigues³

Apesar de inúmeras previsões contrárias, chegamos ao século XXI. Com ele, surge uma realidade que não pode ser ignorada, há uma nova forma de nos relacionarmos com o mundo da escrita e novos hábitos de leitura, resultantes da evolução da textualidade digital. Não precisamos sequer sair de nossas casas para nos depararmos com essa “(r)evolução”. Cotidianamente, testemunhamos nossos filhos, sobrinhos ou netos conectados o tempo todo, ouvindo, lendo e escrevendo textos em seus computadores, tablets, smartphones e notebooks. Os dispositivos móveis ampliaram em todos os sentidos a comunicação, o acesso à informação e ao entretenimento, promovendo novas formas de interação.

Imersos no universo digital, as crianças e os jovens interagem com os artefatos tecnológicos com agilidade e competência, demonstrando domínio não apenas da leitura e da escrita, mas da hipermídia, linguagem do nosso tempo, que se liberta da linearidade e gesta “seres humanos cognitivamente transformados”. (SANTAELLA, 2014, sp). São esses alunos, também conhecidos como nativos digitais, que estão hoje frequentando as instituições de ensino de todo o mundo. Muitas escolas, porém, ainda são predominantemente analógicas, o que talvez explique a resistência de muitos alunos, como ocorre na realidade brasileira, às atividades de leitura e de escrita propostas nesses espaços, marcados, quase que exclusivamente, pelo texto impresso, pela leitura linear e sequencial, pelas imagens estáticas, pela voz do professor e pelo livro didático como únicos meios de acesso à informação e ao conhecimento.

No que se refere mais especificamente ao ensino da Língua Portuguesa, ainda há como agravante a presença, em muitas salas de aula do Brasil, de um ensino que valoriza sobremaneira a norma padrão da língua portuguesa, está centrado no ensino da gramática sem qualquer abordagem reflexiva, reduzido à memorização de regras rígidas e fixas, e limita a produção textual à mera atividade escolar, longe, portanto, de se aproximar dos usos e práticas sociais da linguagem. Mas, como alerta Rojo (2013, p. 8), “Se os textos da

356

¹ Doutora em Educação pela UFSC. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisul. Pesquisadora do Instituto Ânima. E-mail: chirley.domingues@animaeducacao.com.br

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. Professora de Língua Portuguesa. E-mail: julia_nevesmateus@outlook.com

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisul. Professora de História da rede pública estadual de Santa Catarina. E-mail: ararodrigues2000@yahoo.com.br





contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção textual exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”.

Há muito que as pesquisas e discussões na área da Língua Portuguesa, como as apresentadas por Geraldi (1984) e Rojo (2000), bem como documentos norteadores do ensino que surgiram no final do século XX, como os PCNs (1998), e início do século XXI, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), já assinalavam para a necessidade de mudanças significativas nas práticas de leitura e de escrita no contexto escolar brasileiro. Os discursos convergiam em defesa de uma ruptura com o que estava em vigência naquele momento, quando a ênfase no ensino de língua ficava por conta dos exercícios de correção gramatical, ou de atividades de produção de textos cujo objetivo principal se resumia em verificar o uso correto da estrutura do próprio gênero ou da língua padrão. Ou seja, estratégias limitadoras e limitadas ao âmbito dos letramentos escolares (ROJO, 2009). No que se refere ao ensino da literatura, não era diferente, uma vez que o contato com o texto literário estava restrito às leituras dirigidas, baseadas em interpretações fechadas, definidas por questões disponíveis nos manuais didáticos. Assim sendo, era privilegiado um saber sobre a literatura, não sendo oportunizado aos alunos a leitura do literário propriamente dito.

Estudiosos e pesquisadores da área passam a defender, então, um ensino de língua mais significativo que proporcionasse um “Debruçar-se sobre a língua em funcionamento, lendo textos, debatendo temas, esquematizando intervenções, fazendo anotações, revisando conceitos e concepções” (GERALDI, 2010, p. 167). Ou seja, atividades que levasse os alunos a ler e escrever de modo competente e adequado, nas mais variadas situações sociais. Mas, para que essa meta fosse alcançada era necessário, ainda, levar em conta um aspecto de suma importância, a sofisticação dos letramentos, que, por sua vez, exigia “[...] novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação” (ROJO, 2010, p. 23), que iam muito além do que a cultura do impresso solicitava.

As referências citadas são claras, o contexto da educação brasileira vinha dando indícios que o letramento escolar, voltado para a prática de textos escolares e de gêneros escolarizados advindos de outros contextos, não estava sendo suficiente para que os alunos pudessem fazer uso das múltiplas linguagens com as quais se deparavam fora da escola. Era necessário, portanto, “[...] ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam”. (ROJO, 2009, p.108). Ao que tudo indica, a sugestão é que a escola incorpore ao seu cotidiano um ensino de língua profícuo no mundo contemporâneo que incluía

a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimentos, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na tv], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc). Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a *digitalização é o futuro da informação e da comunicação*. (ROJO, 2009, p. 119. Grifo meu).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Avançamos alguns passos, mas os estudos e as discussões na área continuam alertando, não há justificativa para manter um ensino limitado apenas à escrita linear e ao contato instrumental com a língua, em contextos habitados por alunos que interagem cotidianamente com a tecnologia digital que, por sua vez, proporciona “[...] novas práticas discursivas, nas quais emergem novos gêneros textuais ou mesmo redimensionam os gêneros já existentes. (ASSIM, 2017, p. 209). Diante dessa realidade, é oportuno reconhecer que as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) têm gestado novos leitores e escritores “[...] que se caracterizam pelas sensibilidades desenvolvidas na relação com os artefatos tecnológicos de seu tempo e que têm suas formas de pensar, agir e se expressar marcadas, hoje, pelas dinâmicas da cultura digital em rede”. (OSWALD, FERREIRA, 2012, p. 60).

Como ignorar outras possibilidades dialógicas? Dar as costas para a realidade seria insistir em um formato de educação que amplia em todos os sentidos o fracasso escolar. Torna-se urgente reconhecer, então, como destaca Citelli, que

as práticas educativas formais estão circundadas por uma realidade maior do que aquela voltada apenas a gêneros e formatos discursivos didáticos-pedagógicos, demais canônicos, calcados em assimetrias entre discentes e docentes, apoiados quase exclusivamente no plano verbal, na hierarquização liminar dos conteúdos, no princípio disciplinar do enquadramento nas grades curriculares, na orientação para princípios pragmáticos que mais atendem a uma ideia de progressão do estudante do que à sua formação propriamente dita. (CITELLI, 2012, p. 19 e 20).

358

Muitas experiências Brasil afora apontam para outros caminhos possíveis. Um trabalho exitoso nesse sentido foi realizado por alunos do curso de Letras da Univali – Universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Em artigo publicado em 2016, Neitzel apresentou o resultado do projeto desenvolvido com alunos do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Barra Velha, norte do estado, que teve por objetivo proporcionar vivências de leitura e de produção textual em meio digital, que aliava leitura e produção de hipertextos. Foram desenvolvidas várias atividades que incluíram a leitura individual e silenciosa de textos literários na tela do computador, ou em grupo e em voz alta. A produção textual também se diferenciou das que costumeiramente eram realizadas em sala de aula. Uma das atividades mais ousadas solicitou a produção compartilhada de um texto multimídia com links que “expandissem a narrativa ao se abrir para novos textos, imagens e vídeos”. (NEITZEL, 2016, p.728).

O resultado da experiência evidenciou uma questão importante com relação à participação dos alunos. Houve uma adesão total do grupo tanto no que se refere às atividades de leitura, quanto nas propostas de produção textual. Como relatam os pesquisadores, o grupo, “[...] cuja maioria não tinha hábitos de leitura, viveu uma experiência literária que o tocou, atraiu, afetou, que o convidou a ver o texto literário em outra ótica.” (NEITZEL, 2016, p.730).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Segundo a coordenadora da pesquisa, o projeto mostrou-se exitoso, sobretudo porque sustentou a hipótese de que “[...] uma prática regular de leitura de obras em meio digital, na escola, resultará na aquisição de competências leitoras” (NEITZEL, 2016, p.726) condizentes com o nível esperado de alunos do Ensino Médio. Outro aspecto positivo que merece ser destacado refere-se ao fato de “[...] os estudantes aprenderam a lidar com a quantidade enorme de informações que a Internet disponibiliza, selecionando, analisando, questionando, avaliando o que os permitiu serem mais participativos nas aulas.” (NEITZEL, 2016, p.731).

Além de apresentar uma proposta factível, a leitura em tela comprovou um aspecto de singular importância, o contato com o universo digital naquele contexto de ensino revelou um dos mais importantes papéis da escola na atualidade, preparar o aluno para se posicionar criticamente diante do arsenal de informações disponíveis virtualmente. Como assinala Lúcia Santaella (2013), a oferta desmedida de informações nas redes virtuais não vem acompanhada de orientações que resultem em formas eficientes de seleção, avaliação e utilização eficaz dos conteúdos ali disponíveis. “Sem o suporte da formação, que só a educação formal pode fornecer, torna-se difícil avaliar rapidamente o resultado de uma busca”. (SANTAELLA, 2013 p. 27).

A pesquisadora chama a atenção para outro aspecto a ser considerado, recursos como whtasApp, e-mail, tweets e redes sociais como facebook e instagram estão criando “[...] uma cultura institucionalizada de interrupções”. (SANTAELLA, 2019, p. 27). Nesse sentido, a educação formal se torna ainda mais necessária, pois, se não for na escola, em que espaços as atividades que exigem “[...] concentração mental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas que só a leitura do livro pode trazer” (2019, p.29) serão realizadas?

Ademais, levando em conta os graves acontecimentos ocorridos no Brasil após as eleições de 2022, é fato que a facilidade de acesso aos milhares de conteúdos disponíveis na rede, sem qualquer filtro, tem se revelado um grande problema, haja vista a onda de fake news alimentadas por gestores públicos e extremistas que colocaram em risco real a democracia brasileira. Diante disso há uma necessidade urgente

[...] que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p. 69)

Ou seja, é inegável que estamos diante de um novo desafio, elaborar estratégias de integração entre os processos educativos anteriores e o acesso aos mecanismos de aprendizagem



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



resultantes da inserção dos usuários nos espaços da cibercultura. Encontrar o caminho para essa integração pode ser a oportunidade para tornar o ensino mais rico e próximo dos alunos. Esta conclusão se coloca em diálogo com a BNCC, na medida em que o referido documento advoga que "[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2017, p. 61)

Entendemos que a discussão proposta é interessante e relevante, no entanto, ela não pode ser feita sem levarmos em conta uma questão crucial rediviva no nosso país, que incide sobremaneira em muitos contextos de ensino, a desigualdade socioeconômica ultrajante que priva a maior parte das crianças e jovens do pleno acesso a direitos como alimentação, moradia, saúde, segurança e até mesmo educação de qualidade, para citar apenas os básicos. A desigualdade se tornou ainda mais sensível no país nos últimos anos quando, em função do isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, o ensino remoto foi a única alternativa para que milhões de estudantes pudessem manter algum contato com a escola. No Brasil, seguindo a tendência mundial, de um dia para o outro, professores e alunos migraram para o novo modelo de ensino. A mudança repentina, no entanto, desnudou inúmeras fragilidades da escola brasileira, principalmente das instituições públicas. A precariedade dos recursos e equipamentos, aliados à falta de qualificação profissional resultaram em entraves de toda ordem. A pandemia escancarou, então, o que grande parte dos professores da Educação Básica já sabia, não são poucos os alunos privados do acesso à tecnologia digital.

A migração repentina dos ambientes de ensino presenciais para os remotos deixou evidente, também, que os cursos de licenciatura no Brasil ainda não incorporaram o que as diretrizes orientam sobre a inserção das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) na atuação docente. Um bom exemplo diz respeito à Resolução 002 de 1 de julho de 2015. Já no Art. 2, o documento indica a necessidade de os professores da Educação Básica terem “[...] domínio e manejo de conteúdos e metodologias, *diversas linguagens, tecnologias e inovações*, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.” (BRASIL, 2015, p.3. Grifo nosso). Além disso, a mesma resolução, no inciso V do no Art 8º, destaca que, no exercício da docência, o professor deve ser capaz de “[...] relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem”. (BRASIL, 2015, p. 8)

Este deve ser, portanto, um ponto central nos debates sobre tecnologia e educação, pois, como alerta Ribeiro (2021), não se trata apenas de equipamentos e recursos, mas de concepções de ensino e aprendizagem específicas que precisam ser incorporadas com clareza pelos professores. Ou seja, promover a interação nos ambientes virtuais exigem práticas e metodologias diferentes das que usamos presencialmente. Nesse sentido, os problemas

360



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



descortinados pela pandemia com relação à educação são de três ordens: i) infraestrutura, ii) formação docente e iii) condições de trabalho. (RIBEIRO, 2021).

Não há dúvida que a pandemia deixa um resultado preocupante, pois “Se a experiência de uma virada repentina e compulsória, dadas as condições sanitárias, foi abrupta, a saída dessa experiência não será.” (RIBEIRO, 2021, p.7). Concordamos que as angústias são muitas e precisam ser encaradas com celeridade e seriedade, porque são diversos e numerosos os problemas que precisam ser resolvidos a médio e curto prazo, como o número de alunos que voltaram para a escola com defasagens preocupantes no processo de alfabetização, de leitura e de escrita. Além disso, os dados mostram que muitos alunos não retornaram à escola, aumentando o já preocupante quadro de evasão escolar no país.

O período mais crítico da pandemia parece ter findado, haja vista a liberação dos protocolos sanitários que foram por mais de dois anos exigidos em todo o mundo. Quanto ao que ela trouxe de resultados para a educação, vamos precisar de muitas pesquisas na área para ter alguma ideia. Mas, até o momento, os resultados divulgados em revistas e eventos acadêmicos, bem como os comentários de professores e alunos nas salas de aula de cursos superiores no âmbito da graduação e da pós-graduação, além das notícias divulgadas por diversos meios midiáticos demonstram que houve algum ganho e muitas perdas. Um passo importante foi dado pelos professores, pois parte deles, antes reticentes e resistentes quanto ao uso das TDIC como recursos em contextos de ensino, aderiram a elas e perceberam o quanto podem contribuir para ampliar a interação em sala de aula e a participação efetiva dos alunos. Governos municipais e estaduais, por outro lado, reconheceram a necessidade e investiram em mais tecnologia para as escolas. Além disso, muitos países compreenderam que a escola, bem como o ensino sistematizado e organizado é fundamental para que seus filhos tenham acesso à educação e ao conhecimento.

O desnudar da desigualdade social presente na educação do país foi amplamente divulgado, criticado e discutido, durante a pandemia da Covid-19, não sendo mais possível manter em voga afirmações infundadas que negam a necessidade de políticas públicas no nosso país, como as que investem em distribuição de livro didático, possibilitam a ampliação dos acervos literários nas escolas, ou garantem com as cotas o acesso às universidades públicas. A desigualdade social e econômica desse país está, de fato, mais exposta, mas para encará-la de frente não basta apenas olhar, é preciso ver e reparar. (SARAMAGO, 2002).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



GERALDI, João Wanderley. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

NEITZEL, Adair de Aguiar. A leitura e a escrita em mutação: experiências no meio digital. In: *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, SP v.18 n.3 p.719-735 jul./set.2016.

OSWALD, Maria Luiza; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Educação e Cibercultura: ler e escrever na contemporaneidade. In: AMARILHA, Marly. (org) *Educação e Leitura: novas linguagens, novos leitores*. Campinas, SP: Mercado de Letras. Natal, RN: UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky>.

REZENDE, Neide Luzia de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas. In: SANTINI, Juliana. *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt01_artigo_8.pdf

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-16.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letorando? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*, 2010. 200p.: il. (Coleção Explorando o Ensino. v. 19)

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. In: *Revista Ensino Superior Unicamp*. n. 9, abri/jun, 2013.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE FRAÇÕES: RE(DESCOBRINDO) SEU PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM A PARTIR DE SITUAÇÕES-PROBLEMAS

Raphael Pereira¹

Introdução

Tanto nos livros didáticos como na sala de aula, a introdução aos números racionais geralmente é iniciada com a ideia de fração. Em geral, as frações são ensinadas de modo bastante rígido, através de ilustrações nas quais uma grandeza é repartida em partes iguais. Em seguida à conceituação de frações, surgem os algoritmos das operações com frações, todos ensinados a partir de regras, sem grandes referências ao conceito que realmente é fundamental, levando o estudante a decorar regras.

Nesse sentido, para a aprendizagem ser significativa, deve-se partir dos conhecimentos que os/as estudantes já sabem para ancorar as novas ideias (AUSUBEL, 2003). É muito importante, no início do trabalho com frações, que os indivíduos tenham oportunidade de manipular materiais variados, em vez de ficar apenas colorindo figuras.

Desse modo, eles poderão realizar experiências como: repartir quantidades em porções iguais, buscando seus próprios caminhos, verificar se as porções obtidas são realmente iguais, por meio de comparação de quantidades e conferir se a partição está completa, recompondo a figura inicial (MOMETTI, 2021).

Nesse contexto, chama-se a atenção para uma questão: “Por que os/as estudantes têm dificuldade em aprender o conceito de fração?” e “Como a formação de professores/as pode impactar no ensino e na aprendizagem desse conteúdo?”

No Ensino Superior, todas as deficiências dos conteúdos sobre frações ainda persistem e, por isso, são necessários debates e o desenvolvimento de metodologias para qualificar a formação inicial dos graduandos em Licenciatura em Pedagogia.

O objetivo desse estudo foi de identificar os conhecimentos prévios de estudantes sobre o conceito de fração e suas contribuições para a aprendizagem significativa.

¹Doutorando em Educação com especialidade em pesquisa pela Universidad Internacional Iberoamericana (UNiB), Mestre 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. Sívio Rocio. E-mail: raphaelpharma@hotmail.com





A definição de fração e o desafio dos métodos para seu ensino-aprendizagem

A fração é uma forma de organização numérica utilizada para representar partes de algo inteiro. Além disso, ela é a representante dos números racionais, logo possuem as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão muito bem definidas. Esses números também podem ser escritos na forma de números decimais e porcentagem (TOLEDO; TOLEDO, 1997).

Os métodos de ensino do conceito de fração podem variar de acordo com a proposta: no início, a indicação é a manipulação de materiais concretos para desenvolver ideias de dimensão, divisão e agrupamento, por exemplo.

Após esse momento de imersão, há a necessidade de se desenvolver os algoritmos tradicionais, mas essa transição deve ser qualitativa para não prejudicar o processo, sempre oportunizando nesses momentos (iniciais e finais) atividades de resolução de problemas para o desenvolvimento de competências, envolvendo conhecimentos já sabidos e desconhecidos, assim como habilidades únicas e combinadas, sempre acompanhadas por atitudes e tomada de decisões individuais e coletivas. (TOLEDO; TOLEDO, 1997; POLYA, 1995).

Metodologia

A pesquisa mista se baseou na captação dos conhecimentos prévios sobre o conceito de fração para a identificação das potencialidades, fragilidades e contribuições relacionadas à experiência com esse conteúdo. Participaram do estudo 25 estudantes do 4º período do curso de Licenciatura em Pedagogia ($n = 25$) na disciplina de Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino da Matemática no primeiro semestre de 2019.

A coleta dos dados ocorreu em quatro etapas, conforme apresentada no Quadro 1:

Quadro 1 - Etapas para a coleta de dados, instrumentos e métodos utilizados, e seus objetivos

ETAPAS	INSTRUMENTOS E MÉTODOS	OBJETIVOS
1ª	Aplicação da escala de atitudes de frações (Tabela 1).	Inferir se o indivíduo tem atitude positiva ou negativa em relação à aprendizagem de frações.
2ª	Situação Matemática I: Desenvolvimento de uma atividade experimental envolvendo noções iniciais práticas sobre frações (Quadro 2).	Identificar as noções iniciais práticas sobre o conceito de fração.
3ª	Situação Matemática II: Aplicação de uma lista de exercícios com questões referentes ao conteúdo sobre fração (Quadro 3).	Analisar o conhecimento e a capacidade de apresentar algoritmos sobre as frações.
4ª	Situação Matemática III: Desenvolvimento de uma atividade experimental envolvendo a percepção e a criatividade com o uso do Tangram (Quadro 4).	Verificar a capacidade perceptiva e criativa sobre frações pela identificação, composição e decomposição de figuras a partir do uso do Tangram

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Tabela 1 - Escala de atitudes de frações

Instrução: Cada uma das frases (afirmações) a seguir expressa sentimentos que as pessoas apresentam com relação a frações. Você deve comparar o seu sentimento com aquele expresso em cada frase, assinalando apenas uma dentre as quatro opções apresentadas, de modo a indicar com maior exatidão possível o seu sentimento com relação a frações.

Eu fico sempre sob uma terrível tensão quando resolvo problemas que envolvem frações.

01 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

Eu não gosto de frações e me assusta ter que trabalhar esse conceito.

02 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

03 **Eu acho “frações” muito interessante e gosto das aulas sobre isso.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

04 **Frações é um conceito fascinante e divertido.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

05 **Problemas com frações me fazem sentir seguro (a) e é, ao mesmo tempo, estimulante.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

06 **"Dá um branco" na minha cabeça e não consigo pensar claramente quando resolvo problemas com frações.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

07 **Eu tenho sensação de insegurança quando me esforço para resolver problemas de frações.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

08 **Conteúdos com frações me deixam inquieto (a), descontente, irritado (a) e impaciente.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

09 **O sentimento que tenho com relação a Frações é bom.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

10 **Problemas com frações me fazem sentir como se estivesse perdido (a) em uma selva de números e sem encontrar a saída.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

11 **“Frações” é um conteúdo que eu aprecio grandemente.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

12 **Quando eu ouço a palavra Fração, eu tenho um sentimento de aversão.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

13 **Eu encaro problemas sobre frações com um sentimento de indecisão, que é resultado do medo de não ser capaz de solucionar problemas.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

14 **Eu gosto realmente de frações.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

15 **“Frações” é um dos conteúdos que eu realmente gosto de estudar na escola.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

16 **Pensar sobre a obrigação de resolver um problema com frações me deixa nervoso (a).**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

17 **Eu nunca gostei de solucionar problemas sobre frações e esse é o conteúdo que me dá mais medo.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

18 **Eu fico mais feliz em aulas sobre frações que em aulas de qualquer outro conteúdo.**
 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

Eu me sinto tranquilo (a) quando soluciono problemas sobre frações e gosto muito desse conteúdo.

- 19 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

Eu tenho uma reação definitivamente positiva com relação a frações: eu gosto e aprecio problemas com esse conteúdo.

- 20 Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

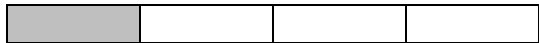


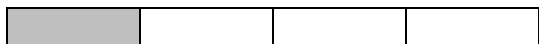
Fonte: Adaptada de Proença (2018).

Quadro 2 - Atividade experimental envolvendo noções iniciais práticas sobre frações (Situação Matemática I)

Nº	ATIVIDADE	PRINCIPAIS OBJETIVOS COGNITIVOS
A01	Reparta uma folha retangular em duas partes iguais, de todos os modos que você conseguir.	- Lembrar: Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos.
A02	Reparta uma folha retangular em duas partes iguais, de outras formas (diferentes do primeiro momento).	
A03	Reparta um hexágono em duas partes iguais, de todos os modos que você conseguir.	
A04	Reparta igualmente duas folhas de papel entre cinco pessoas.	- Lembrar: Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos.
A05	Reparta igualmente cinco folhas de papel entre duas pessoas.	
A06	Reparta igualmente duas folhas de papel entre duas pessoas.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quadro 3 - Lista de exercícios com questões referentes ao conteúdo sobre frações (Situação Matemática II)

Nº	QUESTÕES	PRINCIPAIS COGNITIVOS	OBJETIVOS
B01	<p>Represente a figura hachurada apresentada no formato de fração, decimal e percentual.</p> 	<p>- Lembrar: Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos.</p> <p>- Entender: Relacionado à tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas, dentre outras) ou contexto.</p>	
B02	<p>Represente a figura hachurada apresentada no formato de fração, decimal e percentual.</p> 		
B03	<p>Represente a figura hachurada apresentada no formato de fração, decimal e percentual.</p>  		
B04	<p>Represente a fração $\frac{2}{4}$ no formato de figura hachurada.</p>		
B05	<p>Represente o número decimal 0,75 no formato de figura hachurada.</p>		
B06	<p>Represente a porcentagem 25% no formato de figura hachurada.</p>		
B07	<p>Analise as frações $\frac{5}{2}$ e $\frac{3}{6}$. Identifique qual delas apresenta o maior valor e justifique sua resposta.</p>		

		<p>- Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes.</p>
B08	Quanto é 70% de 200? Justifique sua resposta.	<p>Aplicar: Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova.</p>
B09	Na sala de aula, a professora descobriu que 40% dos estudantes são corintianos, 30% torcem para o São Paulo, 20% são palmeirenses e o restante torce para o Santos. Sabendo que existem 40 estudantes na sala, quantos torcem para o Palmeiras? Justifique sua resposta.	<p>Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes.</p>
B10	João e Maria compraram uma TV. Sabendo que o preço do produto é R\$ 1.500,00, o preço total a prazo passa a ser R\$ 1.725,00 e o preço à vista tem desconto de 10%. Então, se João pagou a prazo e Maria à vista, qual foi o percentual de acréscimo em relação ao produto que João comprou e qual foi a quantia total que Maria pagou? Justifique sua resposta.	<p>Avaliar: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quadro 4 - Atividade experimental envolvendo a percepção e a criatividade com o uso do Tangram

Nº	ATIVIDADE	PRINCIPAIS OBJETIVOS COGNITIVOS
C01	Compor todas as figuras geométricas que você conseguir e classificá-las a partir da combinação das peças do Tangram (utilizar dois Tangrans completos).	<p>- Aplicar: Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também</p>

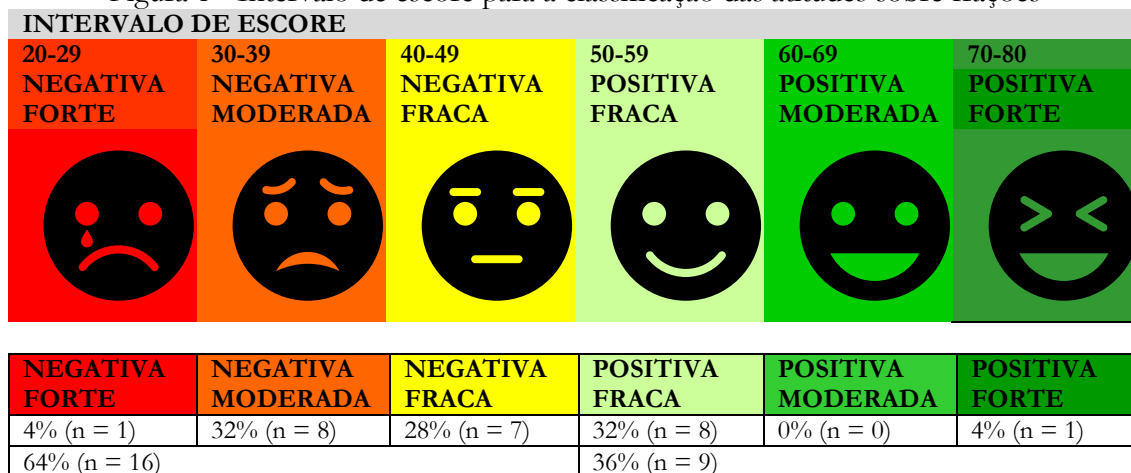
C02	Construir o quadrado, o trapézio e o paralelogramo, utilizando as peças geométricas do Tangram de todas as formas que você conseguir (contar e classificar as peças geométricas utilizadas para compor cada forma geométrica).	abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. - Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes.
C03	Construir todas as figuras geométricas que você conseguir a partir da combinação das peças do Tangram para representar a fração $\frac{1}{2}$.	Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes.
C04	Formar as figuras geométricas casa e pato apresentadas por meio de silhuetas, utilizando todas as peças geométricas do Tangram sem que haja sobreposição delas.	Avaliar: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Análise e discussão dos dados

Os resultados evidenciaram que (Figura 1), em relação à escala de atitudes, 64% (n = 16) dos indivíduos possuem uma atitude negativa e 36% (n = 9) dos indivíduos possuem uma atitude positiva em relação à aprendizagem de frações.

Figura 1 - Intervalo de escore para a classificação das atitudes sobre frações






Fonte: Elaborado pelo autor (2023).


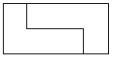




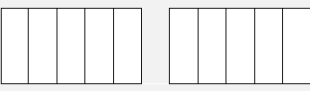
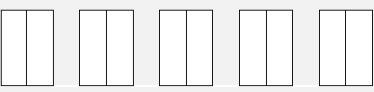
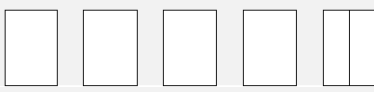
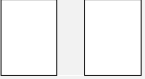
Em relação à Situação-Problema I, as respostas (Quadro 5), em sua grande maioria, ficaram “presas” a situações mais simples, de acordo com experiência até o Ensino Médio, não explorando outras formas de pensamento.

372

Quadro 5 - Perfil das respostas referente ao desenvolvimento de uma atividade experimental envolvendo noções iniciais práticas sobre frações (Situação Matemática I)

Nº	ATIVIDADE	PERFIL DA RESPOSTA		
		Reta vertical	Reta horizontal	Reta diagonal
A01	Reparta uma folha retangular em duas partes iguais, de todos os modos que você conseguir.	 100% (n = 25)	 100% (n = 25)	 80% (n = 20)



<p>A02</p> <p>Reparta uma folha retangular em duas partes iguais, de outras formas (diferentes do primeiro momento).</p>	<p>Reta diagonal</p>  <p>32% (n = 8)</p>	<p>Retas vertical e horizontal combinadas</p>  <p>8% (n = 2)</p>	<p>Curvas</p>  <p>0% (n = 0)</p>
<p>A03</p> <p>Reparta um hexágono em duas partes iguais, de todos os modos que você conseguir.</p>	<p>Reta vertical</p>  <p>100% (n = 25)</p>	<p>Reta horizontal</p>  <p>100% (n = 25)</p>	<p>Três triângulos</p>  <p>0% (n = 0)</p>
<p>A04</p> <p>Reparta igualmente duas folhas de papel entre cinco pessoas.</p>	<p>Divisão com o corte de todas as folhas</p>  <p>96% (n = 24)</p>		
<p>A05</p> <p>Reparta igualmente cinco folhas de papel entre duas pessoas.</p>	<p>Divisão com o corte de todas as folhas</p>  <p>40% (n = 10)</p>	<p>Divisão com o corte de apenas uma folha</p>  <p>60% (n = 15)</p>	
<p>A06</p> <p>Reparta igualmente duas folhas de papel entre duas pessoas.</p>	<p>Divisão sem o corte de folhas</p>  <p>100% (n = 25)</p>		

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Já em relação à Situação-Problema II (Tabelas 2, 3, 4, 5, 6 e 7): Representação parte-todo, quociente e porcentagem: 75% ($n = 19$) representaram a fração como parte-todo, 15% ($n = 4$) representaram a fração como quociente e 10% ($n = 2$) representaram a fração como porcentagem. Uso de algoritmos para a resolução das questões: 8% ($n = 2$) não apresentaram algoritmo, 12% ($n = 3$) não apresentaram um critério definido, 32% ($n = 8$) apresentaram a técnica do quociente, 48% ($n = 12$) apresentaram a técnica da proporção e 0% ($n = 0$) apresentaram a técnica da multiplicação com base no número inteiro 1 (100%). Isso significa que os indivíduos não exploraram formas mais complexas do pensamento matemático e muitas vezes não conseguem desenvolver um raciocínio para iniciar a questão.

Tabela 2 - Perfil das respostas referente à representação em números

QUESTÃO	CLASSIFICAÇÃO	CONCEITO	PERFIL DA RESPOSTA		
			ACERTO	ERRO	NÃO FEZ
B01	Fração Própria	<i>Parte-Todo</i>	76% ($n = 19$)	12% ($n = 3$)	12% ($n = 3$)
		<i>Quociente</i>	16% ($n = 4$)	0% ($n = 0$)	84% ($n = 21$)
		<i>Porcentagem</i>	8% ($n = 2$)	4% ($n = 1$)	88% ($n = 22$)
B02	Fração Própria	<i>Parte-Todo</i>	68% ($n = 17$)	16% ($n = 4$)	16% ($n = 4$)
		<i>Quociente</i>	12% ($n = 3$)	4% ($n = 1$)	84% ($n = 21$)
		<i>Porcentagem</i>	4% ($n = 1$)	4% ($n = 1$)	92% ($n = 23$)
B03	Fração Imprópria	<i>Parte-Todo</i>	0% ($n = 0$)	80% ($n = 20$)	20% ($n = 5$)
		<i>Quociente</i>	0% ($n = 0$)	12% ($n = 3$)	88% ($n = 22$)
		<i>Porcentagem</i>	0% ($n = 0$)	8% ($n = 2$)	92% ($n = 23$)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Tabela 3 - Perfil das respostas referente à representação em figuras hachuradas

QUESTÃO	CLASSIFICAÇÃO	CONCEITO	PERFIL DA RESPOSTA		
			ACERTO	ERRO	NÃO FEZ
B04	Fração Própria	<i>Parte-Todo</i>	80% (n = 20)	8% (n = 2)	12% (n = 3)
B05	Fração Própria	<i>Quociente</i>	16% (n = 4)	24% (n = 6)	60% (n = 15)
B06	Fração Própria	<i>Porcentagem</i>	48% (n = 12)	20% (n = 5)	32% (n = 8)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Tabela 4 - Perfil das respostas referente ao algoritmo apresentado na comparação e equivalência de frações

QUESTÃO	ALGORITMO	PERFIL DA RESPOSTA		
		ACERTO	ERRO	NÃO FEZ
B07	<i>Sem Algoritmo</i>	12% ($n = 3$)	0% ($n = 0$)	52% ($n = 13$)
	<i>Sem Critério Definido</i>	0% ($n = 0$)	0% ($n = 0$)	0% ($n = 0$)
	<i>Quociente</i>	8% ($n = 2$)	4% ($n = 1$)	0% ($n = 0$)
	<i>Proporção</i>	0% ($n = 0$)	8% ($n = 2$)	0% ($n = 0$)
	<i>Figura Hachurada</i>	0% ($n = 0$)	16% ($n = 4$)	0% ($n = 0$)
	<i>Fração Própria e Imprópria</i>	0% ($n = 0$)	0% ($n = 0$)	0% ($n = 0$)
	<i>Mínimo Múltiplo Comum (MMC)</i>	0% ($n = 0$)	0% ($n = 0$)	0% ($n = 0$)
	TOTAL	20% ($n = 5$)	28% ($n = 7$)	52% ($n = 13$)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Tabela 5 - Perfil das respostas referente ao algoritmo apresentado no cálculo básico de percentagem

QUESTÃO	ALGORITMO	PERFIL DA RESPOSTA		
		ACERTO	ERRO	NÃO FEZ
	<i>Sem Algoritmo</i>	40% (<i>n</i> = 10)	8% (<i>n</i> = 2)	12% (<i>n</i> = 3)
	<i>Sem Critério Definido</i>	4% (<i>n</i> = 1)	4% (<i>n</i> = 1)	0% (<i>n</i> = 0)
B08	<i>Quociente</i>	12% (<i>n</i> = 3)	0% (<i>n</i> = 0)	0% (<i>n</i> = 0)
	<i>Proporção</i>	20% (<i>n</i> = 5)	0% (<i>n</i> = 0)	0% (<i>n</i> = 0)
	TOTAL	76% (<i>n</i> = 19)	12% (<i>n</i> = 3)	12% (<i>n</i> = 3)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

377

Tabela 6 - Perfil das respostas referente ao algoritmo apresentado no cálculo de percentagem considerando a ideia de totalidade

QUESTÃO	ALGORITMO	PERFIL DA RESPOSTA		
		ACERTO	ERRO	NÃO FEZ
	<i>Sem Algoritmo</i>	32% (<i>n</i> = 8)	8% (<i>n</i> = 2)	32% (<i>n</i> = 8)
	<i>Sem Critério Definido</i>	8% (<i>n</i> = 2)	0% (<i>n</i> = 0)	0% (<i>n</i> = 0)
B09	<i>Quociente</i>	4% (<i>n</i> = 1)	0% (<i>n</i> = 0)	0% (<i>n</i> = 0)
	<i>Proporção</i>	16% (<i>n</i> = 4)	0% (<i>n</i> = 0)	0% (<i>n</i> = 0)
	TOTAL	60% (<i>n</i> = 15)	8% (<i>n</i> = 2)	32% (<i>n</i> = 8)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Tabela 7 - Perfil das respostas referente ao algoritmo apresentado no cálculo de percentagem considerando a tomada de decisão a partir da resolução de problemas

QU EST ÃO	ALGORITMO	PERFIL DA RESPOSTA					
		1ª RESPOSTA			2ª RESPOSTA		
		ACER TO	ERRO	NÃO FEZ	ACER TO	ERRO	NÃO FEZ
B10	<i>Sem Algoritmo</i>	8% (n = 2)	4% (n = 1)	44% (n = 11)	8% (n = 2)	4% (n = 1)	44% (n = 11)
	<i>Sem Critério Definido</i>	4% (n = 1)	20% (n = 5)	0% (n = 0)	8% (n = 2)	4% (n = 1)	0% (n = 0)
	<i>Quociente</i>	0% (n = 0)	8% (n = 2)	0% (n = 0)	16% (n = 4)	4% (n = 1)	0% (n = 0)
	<i>Proporção</i>	12% (n = 3)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	12% (n = 3)	0% (n = 0)	0% (n = 0)
	<i>Multiplificação com Base no Número Inteiro 1 (100%)</i>	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)
	TOTAL	24% (n = 6)	32% (n = 8)	44% (n = 11)	44% (n = 11)	12% (n = 3)	44% (n = 11)

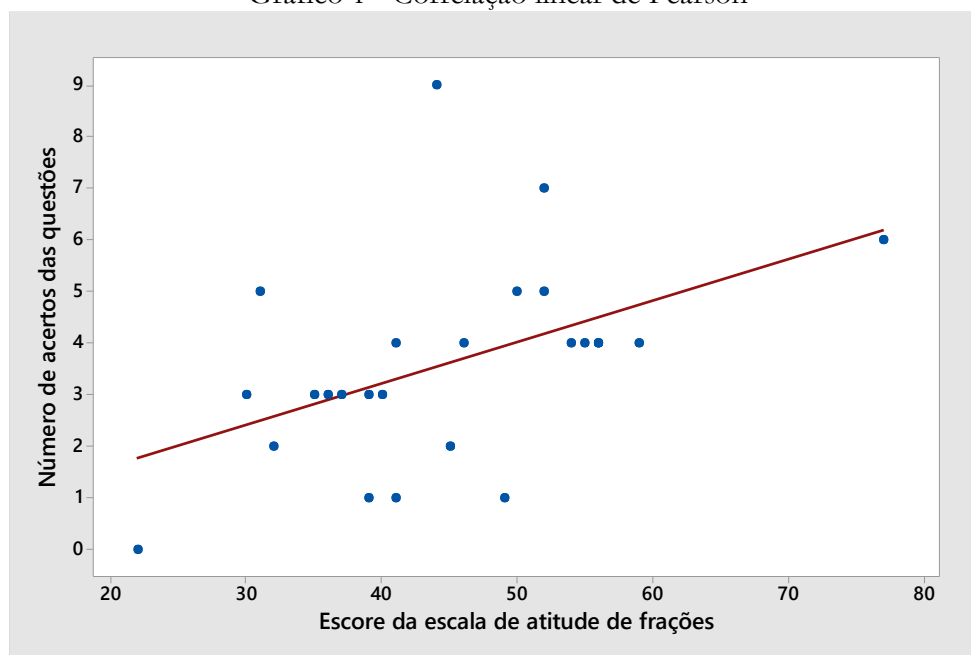
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em relação à Situação-Problema III, houve uma dificuldade em manipular as peças e construir (compor e decompor) as figuras propostas, com desistência de alguns indivíduos. Os indivíduos relataram que poucas vezes tiveram contato com o Tangram desde o Ensino Médio e não aprenderam sobre frações utilizando materiais desse tipo.

No intuito de verificar a existência de alguma relação entre o escore da escala de atitudes de frações e o número de acertos das questões propostas, o valor do coeficiente de correlação linear de Pearson foi de 0,476 (Gráfico 1), indicando uma relação moderada positiva, ou seja,

à medida que o indivíduo tem uma atitude positiva em relação à aprendizagem de frações, ele acerta mais questões.

Gráfico 1 - Correlação linear de Pearson



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Conclusão

Assim, foi possível verificar que os indivíduos investigados não tem uma noção clara do que significa fração em sua mente, grande parte por aprenderem o conceito de fração com o uso de metodologias de ensino que priorizam os algoritmos tradicionais, em que se entrega o conceito pronto e não utilizam materiais concretos.

Ainda assim existe uma vontade de aprender, pois não conseguiram de alguma forma desenvolver algumas habilidades inerentes ao conceito de fração. Isso é importante, pois serão futuros/as professores/as.

Referências

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.



MOMETTI, Carlos. O ensino de frações nos anos iniciais: um estudo cultural com professores polivalentes. **HISTEMAT, SBHMat**, v. 7, p. 1-32, 2021.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto do método matemático. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

PROENÇA, Marcelo Carlos de. O conceito e a resolução de problemas de fração: análise da aprendizagem de atitudes positivas de estudantes concluintes de curso de Pedagogia, **REnCiMa**, v. 9, n.5, p. 153-168, 2018.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Didática de Matemática**: a construção da Matemática. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Conteúdo e Metodologia)



WIKIPÉDIA: ELABORAÇÃO DE UM GUIA INTRODUTÓRIO PARA DOCENTES

Andressa Algayer da Silva Moretti¹
Daniela Melaré Viera Barros²
Aguinaldo Robinson de Souza³

Introdução

A Wikipédia é um projeto enciclopédico online multilíngue escrita em licença livre por uma comunidade de voluntários ao redor do mundo, conhecidos como *wikipedistas*, que disponibilizam gratuitamente informações e conteúdos gerais e científicos na Internet para que todos possam ter acesso ao conhecimento de forma livre e ética.

Fundada no ano de 2001 por Larry Sanger e Jimmy Wales, inicialmente como um braço do projeto Nupédia, o termo Wikipédia teve origem na etimologia da palavra havaiana “wikiwiki” que significa “rápido” ou “rapidamente” com o sufixo da palavra “enciclopédia”, resultando no termo Wikipédia. Atualmente esta plataforma, administrada pela *Wikimedia Foundation*, conta com cerca de 61 milhões de artigos, está disponível em 321 idiomas (WIKIPÉDIA, 2023) e está entre os dez sites mais acessados do mundo (FORBES, 2023; SIMILARWEB RANK, 2023; MARTINEAU; BOISVERT, 2011; LI; LOVITT; McNEIL; SHUYLER, 2016).

O objetivo principal desta entidade filantrópica é o de “desenvolver e manter conteúdo aberto, por meio de projetos baseados no sistema *wiki* e fornecer o conteúdo completo desses projetos ao público gratuitamente.” (WIKIPÉDIA, 2023; MARTINEAU; BOISVERT, 2011).

Nesse contexto, tendo em vista o crescimento exponencial desse projeto principalmente em termos de acessos diários aos verbetes, recentemente tem ampliado as discussões no que concerne ao uso dessa ferramenta no meio acadêmico, seja como uma fonte de consulta ou como um instrumento de ensino e aprendizagem.

Um dos fatores que pode ter contribuído para que a Wikipédia se aproximasse do ambiente acadêmico pode estar relacionado aos investimentos provenientes da *Wikimedia Foundation* em projetos vinculados às Universidades espalhadas pelo mundo, como o *Wikipedia Education Program*, *India Education Program*, Programa Wikipédia na Universidade, entre outros, cuja a

381

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciências. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. *Campus* de Bauru. *E-mail*: andressa.algayers@gmail.com

² Professora do Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal. *E-mail*: daniela.barros@uab.pt

³ Professor do Departamento de Química. Universidade Estadual Paulista. *Campus* de Bauru. *E-mail*: aguinaldo.robinson@unesp.br





finalidade é proporcionar cursos e criar projetos para que docentes possam fazer uso desta ferramenta digital nas Universidades e, conseqüentemente, nas salas de aula.

Sendo assim, nos últimos anos a Wikipédia, aparentemente, vem deixando de ser utilizada apenas como fonte de consulta informal e tem ganhado credibilidade e notoriedade como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, em especial, devido à diversidade de possibilidades que um docente tem de trabalhar com este recurso, o que pode ocasionar em oportunidades inovadoras de ensino e aprendizagem no contexto educacional bem como contribuir com a divulgação do conhecimento científico para sociedade.

Contudo, essa percepção exige, principalmente do docente e em segundo momento do aluno, uma mudança de atitude, ou seja, de um agente passivo – aquele que acessa informações na Wikipédia e tem uma aprendizagem passiva –, para um agente ativo – aquele que ensina a editar e a criar conteúdo e, portanto, proporciona oportunidades de uma aprendizagem ativa, colaborando com processos inovadores de educação e democratização dos conhecimentos científicos.

Por outro lado, na literatura foram evidenciados poucos trabalhos no idioma português que abordassem sobre o uso da Wikipédia em sala de aula com finalidades pedagógicas (PESCHANSKI; DIELO; CARRERA, 2015) principalmente no campo das ciências da natureza, como a química, a física, a matemática e a biologia (MORETTI, BARROS, SOUZA, 2023, *no prelo*).

Esse padrão também foi relatado em estudos realizados por Martineau e Boisvert (2011, p.769), quando relataram que os tópicos de ciências sociais possuem uma frequência de debates maiores na Wikipédia quando comparados às áreas de ciências exatas. Nas palavras dos autores:

Social science topics are often vigorously debated on Wikipedia and have a considerable history of modifications. To a lesser extent, exact sciences such as mathematics, physics, chemistry, biology are also being debated and modified (MARTINEAU e BOISVERT, 2011, p.769).

Nesse contexto, entende-se que há a necessidade de se fomentar pesquisas sobre a temática para que um número maior de docentes possa ter o conhecimento desse recurso tecnológico e pedagógico e de sua viabilidade quando utilizado intencionalmente na educação científica. Esse trabalho constitui-se como uma parte integrante de um dos capítulos da pesquisa de doutoramento, em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* Bauru – SP.

O objetivo deste artigo é o de motivar e facilitar a prática pedagógica da Wikipédia, aos educadores, principalmente do ensino superior. Para isso, será apresentado um guia denominado “Wikipédia: Guia introdutório aos docentes” que foi elaborado de forma a contribuir para que os docentes tivessem um primeiro contato com esse recurso. Entende-se que isto será alcançado exemplificando-se como realizar o acesso e edições, inicialmente,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



mais simples neste ambiente *wiki*, bem como demonstrando os principais benefícios, desafios e possíveis soluções de empregá-lo em sala de aula.

Benefícios e desafios do emprego da Wikipédia em sala de aula

Conforme os estudos sobre os usos pedagógicos da Wikipédia avançam, na literatura são encontrados artigos que argumentam sobre a importância dos docentes em adotar a Wikipédia nas aulas como uma ferramenta tecnológica educacional, ou seja, o de fornecer diretrizes para usá-la em cursos, considerando a criação de tarefas de edição da Wikipédia para futuro envolvimento – ao invés de desencorajar ou proibir seu uso pelos alunos (LI. *et al.*, 2017; KONIECZNY, 2016; PETISKA; MOLDAN, 2021).

Assim, na literatura, foram encontrados alguns estudos da área das ciências exatas que relatam os benefícios e desafios como também experiências dos docentes ao empregar a Wikipédia em sala de aula.

Moy *et al.*, (2010), trabalharam com dois cursos diferentes de pós-graduação em química na Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, e implementaram um projeto de aula que permitiram aos alunos explorar conceitos avançados em química e aprenderem como comunicar a ciência para um público diversificado, ao editarem de forma colaborativa na Wikipédia.

Dentre os resultados observados sobre os objetivos de aprendizagens, os autores relataram que os alunos pareceram avaliar o material a ser adicionado nos artigos da Wikipédia mais criticamente em comparação quando eles estavam simplesmente estudando em sala de aula, associando à justificativa talvez da natureza visível da Wikipédia, isso porque os alunos tendem a desenvolver um nível mais alto de conhecimento explicativo quando estão explicitamente conscientes da necessidade de se dedicarem ao ensino. De acordo com Moy *et al.*, (2010, p. 1161), “it is reasonable to think that editing a Wikipedia entry carries a comparable, if not higher, awareness about a future teaching event while learning is taking place.”

Matineau e Boisvert (2011), descreveram nesse estudo, realizado no Canadá, que após aplicarem a Wikipédia como ferramenta de ensino e aprendizagem para mostrar aos alunos como ler criticamente um artigo científico da Wikipédia na área de Química e como corrigi-lo adequadamente obtiveram bons resultados.

Dentre as habilidades trabalhadas com os alunos, os autores destacaram: o desenvolvimento de habilidades analíticas na identificação de erros em um artigo; o desenvolvimento de habilidades para escrever um texto científico sobre química, além dos tradicionais relatórios de laboratório; o aprendizado em procurar referências literárias em livros e textos tradicionais, não apenas na *Internet*; a percepção por parte dos alunos da importância da escolha de terminologias adequadas; o respeito aos direitos autorais sobre as imagens publicadas na *Internet* e também da criação de imagens próprias; a possibilidade de

383



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



oportunizar ao aluno a ler e pesquisar mais profundamente sobre um tópico de química geral apresentado em sala de aula.

Mandeler (2017) em seu estudo realizado nos Estados Unidos, destacou que os artigos de Química na Wikipédia são amplamente utilizados por alunos do fundamental à graduação e como resultado disso professores têm incorporado a Wikipédia no currículo de Química. Contudo, o autor identificou erros persistentes no verbete de Química Orgânica, principalmente nas imagens representativas das reações químicas, alguns identificados há cerca de 5 cinco anos, em 2012, nos históricos de discussões e não corrigidos. O autor concluiu seu estudo destacando o desafio observado de se ter mais especialistas da área de exatas envolvidos na verificação dos conteúdos de forma a reduzir possíveis erros conceituais aos alunos e ao público em geral.

Li. *et al.*, (2017), nos Estados Unidos, apresentaram em seu artigo dois estudos de caso que descrevem em detalhes como os bibliotecários e professores de química de duas universidades envolveram os alunos na redação de artigos da Wikipédia sobre tópicos de química planejado para enfatizar os resultados da aprendizagem em química e de alfabetização informacional.

Em relação aos alunos, os autores relataram, além do aprendizado do conteúdo de química e de habilidades relacionadas à alfabetização informacional identificadas no documento *Information Literacy for Higher Education by the Association of College and Research Libraries (ACRL)*, que alguns dos conteúdos que os alunos editaram foram alterados e/ou removidos pela comunidade de wikipedistas, o que se assemelha muito a um processo de revisão por pares, por exemplo. Os autores destacaram que a comunidade de wikipedistas que são ativas preocupam-se profundamente com o trabalho de edições, e eles podem criticar as mudanças realizadas nos artigos. Nas palavras dos autores:

Some of the students' contributions to Wikipedia were criticized or overwritten by established "Wikipedians". Ultimately, this process is similar to science, with new knowledge changing our understanding over time, and somewhat similar to the academic world, in which peers comment publicly on each others' work (LI. *et al.*, 2017, p. 257).

Em relação aos aprendizados pelos educadores e bibliotecários que contribuíram com a criação do projeto, os autores descreveram algumas dicas como: para os educadores iniciantes nas edições é importante fazer parceria com um editor *wikipedista* experiente antes de trazer os alunos para a comunidade; aprender e respeitar a cultura da Wikipédia e ensinar os alunos a fazê-lo; apresentar guias aos alunos para aprofundarem o conhecimento sobre as funcionalidades da Wikipédia, como o *Wikipedia Manual of Style for Chemistry*; ensinar os estudantes como encontrar e usar fontes confiáveis de referências para serem usadas na Wikipédia, entre outras.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No Brasil, Gonsalves, Andrezza, Bublitz (2021) desenvolveram um projeto de pesquisa denominado “Matemática na Wikipédia: avaliando e melhorando a qualidade do conteúdo disponível” das páginas da Wikipédia lusófona e tiveram como objetivo no artigo o de relatar os procedimentos e resultados obtidos.

Dos 491 artigos classificados com necessidade de melhorias, 38,7% dos artigos continham problemas de verificabilidade, ou seja, ou não apresentavam referências ou apresentavam poucas referências sobre as informações dadas. Os autores descrevem como sendo um índice elevado tendo em vista que a verificabilidade é um dos pilares da Wikipédia.

Em relação ao observado nas experiências de aprendizagem dos alunos os autores mencionam a necessidade de se estudar tópicos mais avançados dos conteúdos da matemática; identificaram relações entre as formas de se abordar um conteúdo nas diferentes etapas do ensino, o que em disciplinas mais teóricas torna-se um pouco mais difícil de se perceber e o contato dos alunos com conteúdos que não são tratados na maioria dos cursos de graduação em Licenciatura em Matemática, o que ilustrou a imensidão do conhecimento matemático disponível atualmente. Por fim, os autores mencionaram a necessidade de se continuar com o projeto tendo em vista que as páginas da Wikipédia possuem elevado número de acessos e que há muito conteúdo para ser melhorado e aperfeiçoado.

Santos (2009), realizou um estudo durante a disciplina de História e Epistemologia da Física, no Brasil, com o objetivo de verificar se a concepção de Ciência como uma construção humana teria sido assimilada pelos estudantes e se ela se veria refletida nas contribuições à Wikipédia. A atividade consistiu em realizar edições nas biografias de eminentes cientistas no âmbito de 7 categorias – biografia, obra, pessoal, polêmica, correção, informação e estética. O autor considerou ter alcançado bons resultados no que concerne à conscientização, por parte dos estudantes, da Ciência como um processo humano de construção de conhecimento, além de incentivá-los a se tornarem autores ativos e produtores de material didático para um vasto público, que ultrapassa os limites da sala de aula ou mesmo do ambiente de aprendizagem.

Simões, Imasato e Rodrigues Filho (2016), no Brasil, publicaram um poster sobre a análise das páginas da Wikipédia referentes a diferentes elementos químicos. A atividade, adaptada do trabalho de Moy *et al.*, (2010), consistiu em analisar os artigos de 38 elementos químicos, dividido em grupos de alunos, verificando noções de plágio, escrita científica, escolha de referências bibliográficas adequadas e leitura crítica. As maiores contribuições realizadas foram em relação à inclusão de conteúdos aos verbetes e inclusão ou atualização de referências. Os autores destacaram que os principais resultados observados se referiram ao desenvolvimento de competências complementares nos alunos, como a capacidade de leitura crítica e busca de bibliografia adequada, adequação de escrita científica e remoção de plágio, e o aprendizado dos conteúdos teóricos trabalhados no decorrer da disciplina.

Moretti, Barros e Souza (2023), em pesquisas no Brasil, descreveram sobre práticas colaborativas na Wikipédia que incentivam práticas de internacionalização e



interculturalidade mediante conteúdos científicos de Química. No contexto, por meio de um estudo de caso do verbete ‘átomo’, os autores demonstraram como o conteúdo de átomos da página principal e o conteúdo do histórico de discussões favorecem e oportunizam práticas de internacionalização e interculturalidade.

Metodologia

Buscou-se, inicialmente, na literatura metodologias científicas que norteassem como elaborar um guia, folheto ou manual de instruções. Contudo, não foi possível encontrar artigos e livros científicos que dissertassem especificamente sobre esse tema, tendo em vista que cada manual ou guia é elaborado com objetivos específicos.

Entretanto, nas pesquisas iniciais foi encontrado no site da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC orientações para elaboração de um manual de instruções para usuários. De acordo com o site “a função de um manual do usuário é fornecer instruções sobre como fazer algo ou utilizar algum produto”.

A elaboração do guia foi norteada pela seguinte questão de pesquisa: Quais informações e elementos são necessários para orientar um docente a iniciar com contribuições colaborativas na Wikipédia? Para isso foram utilizadas as orientações gerais de elaboração de um manual de usuários contidas na página em questão com algumas adaptações. Também foram consultados e estudados outros guias, nacionais e internacionais, como modelo de referência. Assim, a estruturação do guia foi dividida em 3 etapas, conforme segue: um passo a passo, os principais elementos que compõem o guia e algumas dicas para o desenvolvimento da diagramação.

386

Primeira etapa: passo a passo

- Definição do usuário: Defina para quem será elaborado o guia. Leve em consideração onde e como o usuário utilizará o guia e a experiência que o usuário tem com a ferramenta;
- Descreva as necessidades do usuário de modo que ele possa compreender: O texto deve conter explicações simples, claras e ser organizado de modo a facilitar a compreensão de como utilizar a ferramenta;
- Explique o problema que o usuário pode encontrar demonstrando como solucionar:

Segunda etapa: os principais elementos que compõem o guia

- Capa e páginas de título: Crie uma capa para o guia e desenvolva uma página de título (deverá conter informações necessárias ao usuário para identificar o conteúdo);



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



- Sumário: Caso o manual tenha mais que 10 páginas, inserir sumário;
- Instruções e materiais de referência no corpo do manual: O conteúdo e instruções devem estar dispostos de forma clara e concisa. Alguns materiais de referência podem ser acrescentados como forma de facilitar o acesso do usuário a informações complementares;
- Imagens para apoio: Podem ser utilizadas imagens para ilustrar melhor o conteúdo;
- Referências: As referências utilizadas devem ser referenciadas no documento.

Terceira etapa: dicas para o desenvolvimento da diagramação

- Escolha fontes legíveis: A função de um guia é facilitar a leitura para o usuário. Por isso escolha um número reduzido de fontes e fontes legíveis;
- Avalie bem o layout da página: Escolha a diagramação de tudo que será inserido na página, bem como tamanho dos textos e cores.
- Crie um modelo para o guia: Existem softwares e sites que podem auxiliar no processo de criação de um guia.

Os tópicos e o conteúdo foram delineados e diagramados utilizando para isso a plataforma *online* de design e comunicação visual *Canva*. A seguir serão apresentados os resultados referentes ao guia introdutório aos docentes.

387

Resultados e discussões

Como mencionado, o guia denominado “Wikipédia: Guia introdutório aos docentes” foi elaborado de forma a contribuir para que os docentes tivessem um primeiro contato com a Wikipédia, considerando-o um recurso tecnológico educacional a ser empregado em sala de aula. Nesse sentido, foram consultados guias nacionais e internacionais para elaborá-lo de modo a incentivar e facilitar a prática pedagógica com a Wikipédia em sala de aula.

Esse guia, Figura 1, ainda em construção, será disponibilizado na Wikipédia para que todos possam ter o acesso a ele, sejam docentes ou outros profissionais da educação. No Guia, há um sumário com os principais tópicos abordados, de forma bem objetiva, incluindo: recomendações para editar com a Wikipédia; os 5 pilares da Wikipédia; uma ambientação e começo na página da Wikipédia; como editar; outras edições; propostas de se trabalhar e avaliar com a Wikipédia; proposta de edição de um verbete na Química, entre outros.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

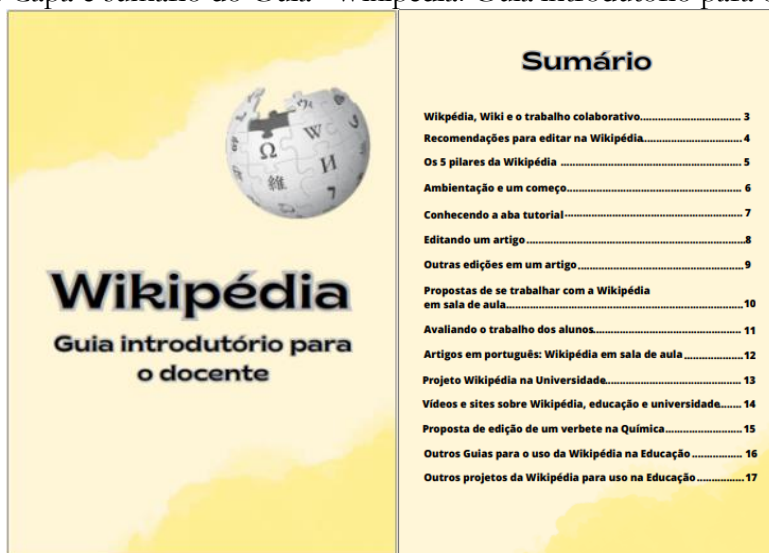
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Figura 1: Capa e sumário do Guia “Wikipédia: Guia introdutório para o docente”.



Fonte: autoria própria

Nos tópicos ‘ambientação e um começo’, ‘conhecendo a aba tutorial’, ‘editando um artigo’ e ‘outras edições em um artigo’ optou-se por organizar as informações no estilo tutorial, em que recortes da página da Wikipédia demonstrassem um passo a passo de uma primeira edição na Wikipédia, Figura 2.

Isso porque, inicialmente o docente passa por uma fase de adaptação com o funcionamento interno da Wikipédia, de forma a conhecer suas funcionalidades e o processo interativo e colaborativo com a comunidade mais antiga de *wikipedistas*, antes de ensinar sua operação em sala de aula.

Sobre isso, Li *et al.*, (2016) escreveram que ao repetir atividades da Wikipédia ao longo dos semestres os educadores puderam aprender sobre como projetar tarefas eficazes relacionadas à Wikipédia com base na avaliação da aprendizagem dos alunos. Nas palavras dos autores,

By repeating Wikipedia activities over time, the educators [...] were able to learn about designing effective Wikipedia-related assignments based on their assessment of student learning as well as their informal observations of the activities and interactions with the students. Applying an iterative design approach, they updated the Wikipedia assignments over time, based on their new knowledge.

Assim, estabelecer um bom começo com essa ferramenta torna-se uma etapa indispensável aos docentes que estão iniciando nos processos de edições de verbetes na Wikipédia.



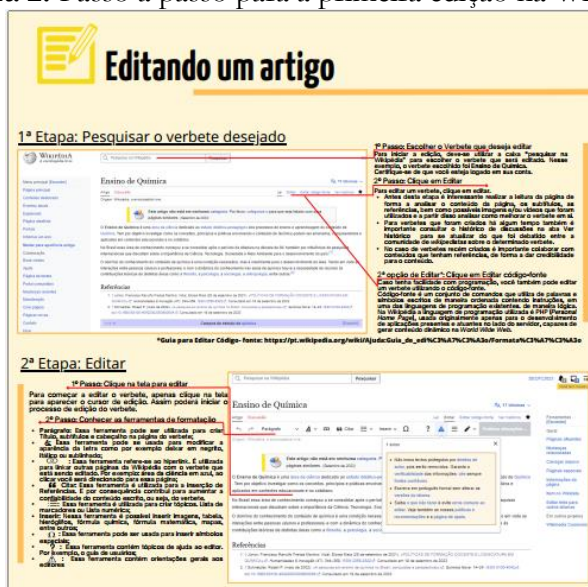
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 2: Passo a passo para a primeira edição na Wikipédia



Fonte: autoria própria

Outro tópico adicionado no guia, foi uma relação de 26 artigos em português que abordam sobre a aplicação pedagógica da Wikipédia em sala de aula, Figura 3. Este estudo faz parte de um dos capítulos da tese de doutoramento cujo título é ‘A Wikipédia como recurso tecnológico e educacional no idioma português: uma revisão sistemática da literatura’. Entende-se que a partir da consulta a esses artigos, os docentes podem ter ideias e parâmetros para desenvolver projetos e distintas atividades com os alunos.



Essa proposta descrita no guia faz parte de artigos científicos publicados que demonstram a viabilidade de se trabalhar em conjunto essas três temáticas: práticas de internacionalização e interculturalidade, práticas colaborativas na Wikipédia e ensino de Química (MORETTI; BARROS; SOUZA, 2022; 2023).

Existem outros guias em português (e também em inglês) que podem auxiliá-los na compreensão da Wikipédia e demais projetos que ela fornece. Dentre os guias, pode-se citar: 'Wikipédia de A a Z' – apresenta dicas, ferramentas e os projetos vinculados a Wikipédia de forma explicativa facilitando assim a compreensão para quem está iniciando no trabalho colaborativo –; 'Wikimídia na sala de aula' – Apresenta propostas e ideias para trabalhar com a Wikipédia em sala de aula, principalmente voltado ao Ensino Médio –; 'Princípios básicos para professores: como usar a Wikipédia como uma ferramenta de ensino' – Apresenta dicas para os professores e propostas de planejamento de trabalhos, durante e após o período letivo. E em específico para área da Química, na Wikipédia é descrito o 'Wikipedia:Manual of Style/Chemistry', que abordam diretrizes gerais e os principais tópicos a serem observados nas edições dos verbetes de química.

Conclusão

Conforme identificado na literatura existem atualmente poucos trabalhos da área das ciências da natureza que utilizam a Wikipédia como um recurso tecnológico educacional nas salas de aula no idioma português.

Esse artigo teve como objetivo fomentar práticas docentes no âmbito de considerar a Wikipédia como uma possibilidade de ensino em suas aulas destacando, conforme a literatura, benefícios e desafios encontrados, por docentes que já experienciaram o uso da Wikipédia em suas aulas.

A proposta do guia 'Wikipédia: Um guia introdutório para o docente', ainda em elaboração, tem por objetivo facilitar o contato e a adaptação do docente com esse recurso. Ao final da elaboração, pretende-se disponibilizar o guia por meio da licença *creative commons* na Wikipédia, tornando-o um recurso educacional aberto (REA) para que docentes e outros profissionais da área da educação possam usá-lo e adaptá-lo para novas necessidades pedagógicas.

Referências

COMO CRIAR UM MANUAL DE USUÁRIO. Universidade Federal de Santa Catarina. s/a. Disponível em: <https://www.inf.ufsc.br/~jean.hauck/guias/29110/index.htm>. Acesso em: 24 de set. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FUNDAÇÃO WIKIMEDIA. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Wikimedia. Acesso em: 24 set. 2023.

GONSALVES, G.; ANDREAZZA, N. S.; BUBLITZ, C. Matemática na Wikipédia: avaliando e melhorando a qualidade do conteúdo disponível. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11. 2020. p.127-150. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/27671/>. Acesso em: 29 set. 2023. doi: <https://doi.org/10.37001/ripem.v11i3.2717>.

KONIECZNY, P. Teaching with Wikipedia in a 21st-century classroom: Perceptions of Wikipedia and its educational benefits. **Journal of Association for Information Science and Technology**. v. 67, 2016. p. 1523–1534. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/298899568_Teaching_with_Wikipedia_in_a_21st_century_classroom_Perceptions_of_Wikipedia_and_its_educational_benefits. Acesso em: 30 set. 2023.

LI, Y.; LOVITT, C. F.; McNEIL, A.; SHUYLER, K. Improving Information Literacy through Wikipedia Editing in the Chemistry Classroom: Lessons Learned. **American Chemical Society**. 2016. p. 247 – 264. Disponível em: <https://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/bk-2016-1232.ch013>. Acesso em: 28. set. 23. doi: 10.1021/bk-2016-1232.ch013.

MANDLER, M. D. Glaring Chemical Errors Persist for Years on Wikipedia. **Journal Chemical Education**. v. 94. 2017. p. 271 – 272. Disponível em: <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.jchemed.6b00478>. Acesso em: 29. set. 2023. doi: 10.1021/acs.jchemed.6b00478

MARTINEAU, E.; BOISVERT, L. Using Wikipedia to develop students' critical analysis skills in the undergraduate chemistry curriculum. **Journal of Chemical Education**, v. 88. 2011. p. 769–771. Disponível em: <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/ed100017k>. Acesso em: 29 set. 2023.

MORETTI, A. A. S.; BARROS, D. M. V.; SOUZA, A. R. A Wikipédia como recurso tecnológico e educacional no idioma português: uma revisão sistemática da literatura. (*no prelo*).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MORETTI, A. A. S.; BARROS, D, M, V.; SOUZA, A. R. Práticas colaborativas de escrita na Wikipédia como incentivo às experiências de internacionalização e interculturalidade em sala de aula: um estudo de caso. *In: XIX Reunião Técnica do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência.. Anais Eletrônico: [...]* São Paulo. 2022. p.238-243. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/EducacaoparaaCiencia/anais_xix-rt-2022.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

MORETTI, A. A. S.; BARROS, D, M, V.; SOUZA, A. R. Práticas colaborativas de escrita na Wikipédia como incentivo às experiências de internacionalização e interculturalidade no ensino de química: um Estudo de caso. **Eccos - Revista Científica**, v. 65. 2023. p.1-21. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/24565>. Acesso em: 30 set. 2023. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.24565>.

MOY, C. L.; Locke, J. R.; COPPOLA, B. P.; McNEIL, A. J. Improving Science Education and Understanding through Editing Wikipédia. **Journal of Chemical Education**, v. 87. 2010. p. 1159-1162. Disponível em: <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/ed100367v>. Acesso em: 29 set. 2023. doi:<https://pubs.acs.org/doi/10.1021/ed100367v>.

OS 7 SITES MAIS ACESSADOS DO MUNDO EM 2023. **Forbes**, 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/06/os-7-sites-mais-acessados-do-mundo-em-2023/>. Acesso em: 24 set. 2023.

393

PETISKA, E.; MOLDAN, B. Indicator of quality for environmental article on Wikipédia at the higher education level. **Journal of Information Science**. v. 47, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165551519888607>. Acesso em: 30 set. 2023. doi: <https://doi.org/10.1177/0165551519888607>

PESCHANSKI, J. A.; DIELO, M.; CARRERA, M. Wikipédia em sala de aula: uma revisão bibliográfica. Em B. Santana e M. Prazeres. **Tecnologias Digitais no Ensino Superior**, Faculdade Cásper Líbero. 2015. Disponível em: https://neuromat.numec.prp.usp.br/static/media/uploads/artigos/Wikipédia_em_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA PROFESSORES: COMO USAR A WIKIPÉDIA COMO UMA FERRAMENTA DE ENSINO. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ca/Principios_basicos_professores.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



SANTOS, R. P. A Wikipédia e a construção de conhecimento no ensino de História da Física. **Acta Scientiae**. v. 11. 2009. p.119-133. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231557035_A_Wikipedia_e_a_construcao_de_conhecimento_no_ensino_de_Historia_da_Fisica. Acesso em: 28 set. 2023.

SIMÕES, M. B.; IMASATO H.; RODRIGUES FILHO, U. P. Análise e Edição de Artigos do Wikipédia como Ferramenta para o Ensino de Química dos Elementos Representativos. *In: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino*, 2016. São Carlos. Anais [...] São Carlos, 2016. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/result.php?filter\[\]=author.person.name:%22Sim%C3%B4es,%20Mateus%20Batista%22](https://repositorio.usp.br/result.php?filter[]=author.person.name:%22Sim%C3%B4es,%20Mateus%20Batista%22). Acesso em: 28 set. 2023.

WIKIPEDIA.ORG. **Similarweb**, 2023. Disponível em: <https://www.similarweb.com/pt/website/wikipedia.org/#overview>. Acesso em: 24 set. 2023.

WIKIPÉDIA. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia#:~:text=A%20Wikip%C3%A9dia%20come%C3%A7ou%20como%20um,uma%20empresa%20de%20portal%20web>. Acesso em: 24 set. 2023.

394

WIKIPÉDIA DE A a Z. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Wikip%C3%A9dia_de_A_a_Z.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

WIKIMIDEA EM SALA DE AULA. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/19/Wikimedia_Sala_de_Aula_v01.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

WIKIPEDIA:MANUAL OF STYLE/CHEMISTRY. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Manual_of_Style/Chemistry&oldid=721829852. Acesso em: 30 set. 2023.





DIÁLOGOS DECOLONIAIS: PROBLEMATIZANDO A AFASIA RACIAL DA DISCIPLINA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Erica Paula Vasconcelos¹

Introdução

Com um punhado de farinha, dá para fazer pirão, bolo, farofa e bolinho.
Dá para matar a fome².
(frase da autora)

A frase destacada no início desta introdução, representa os dois pilares deste artigo. O primeiro pilar está ilustrado na expressão *'punhado de farinha'*, em que o punhado refere-se à medida da palma da mão encolhida e a farinha é o pó resultante da moagem de raiz da mandioca. Esta expressão, está sendo colocada como contra-narrativa do campo teórico *mainstream* das Relações Internacionais (RI), pois, a intenção não é mudar a estrutura teórica da disciplina, mas, desestruturá-la com um pouco de outros saberes para matar a fome dos estudiosos que não possuem suas pesquisas dentro das temáticas *mainstreams* da disciplina. Já o segundo pilar está representado na frase *'Dá para matar a fome'*, expressando o resultado gerado através do alcance em que este artigo irá chegar, que abarca tanto o campo das RI quanto da educação, cultura e instituições. Já a frase, no sentido completo, carrega uma originalidade regional que é atravessada por processos racializados produtores do racismo, o que nos conduz a salientar que os processos de racialização, se iniciou no âmbito internacional através da escravidão e se instalou no âmbito nacional, com a colonização, se espalhando por outras regiões (SANTOS, 2023, p. 2). O que seria necessário, para interpretação destes processo, um campo de estudo voltado para estas questões, como deveria ser a disciplina das RI, porém, este campo tem sido surpreendentemente omissivo sobre as questões de raça e racismo.

Dessa forma, este artigo objetiva problematizar o campo teórico das RI por sofrer de afasia racial, que o faz omitir as questões sobre raça e o racismo na política internacional. Para assim, responder como curar a afasia racial da disciplina, através do sentido de desobediência epistêmica apontada pela corrente decolonial de Walter Dignolo e a categoria

395

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, bolsista PROBIU (PPGRI-UNILA). Graduada em Relações Internacionais e no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: vasconcelos.ericapaula@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1698626449272110>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1261-2912>

²Esta expressão é originária do Nordeste do Brasil, na sub-região do sertão, é utilizada para demonstrar como a farinha de mandioca, mesmo que em pequena quantidade, pode ser usada para fazer diversos tipos de comida sendo altamente nutritiva e eficaz para alimentar crianças, adultos e idosos.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



política/cultural da amefricanidade da Lélia Gonzalez. De modo a desenvolver o seu argumento, o artigo está estruturado em duas seções. A primeira seção aborda sobre as perspectivas teóricas que evidenciam a presença da afasia racial na conjuntura da disciplina, apontando, por exemplo, sobre a continuação do racismo na política internacional. A segunda seção, aponta, como podemos curar essa afasia racial, utilizando o sentido de desobediência epistêmica e a amefricanidade. A análise crítica das relações internacionais presente neste trabalho contribui com o debate de que a construção dessa disciplina possa ser aplicada futuramente nos currículos escolares, demonstrando que a corrente decolonial e a amefricanidade é necessária para entendimento dos processos racializados na disciplina.

Relações internacionais, uma disciplina que caiu, bateu a cabeça e sofre de afasia racial

Começamos pelo começo, para entendermos o fim entre os dois contextos. No primeiro momento, será problematizado os contextos da corrente tradicional que compõem a disciplina das Relações Internacionais, vulgarmente chamado de RI, destacando seu surgimento, estrutura do corpo teórico e objeto de análise da disciplina. Para o segundo contexto, traremos uma crítica sobre estes pontos com centralidade nas principais teorias, em que autores mais contemporâneos irão justificar porque esta disciplina sofre de afasia racial. Para iniciarmos o primeiro contexto, utilizaremos a obra de Gilberto Sarfati (2005), intitulada “*Teoria das relações internacionais*”, em que o autor afirma que a origem da primeira cadeira dentro da universidade para falar sobre a disciplina das Relações Internacionais foi em 1919, aos auspícios do filantropo David Davies, na *University of Wales*, em *Aberystwyth*, no Reino Unido, denominada Cadeira Woodrow Wilson para analisar a Política Internacional (SARFATI, 2005, p. 23).

Como pensaram a disciplina dentro desta cadeira específica, ela foi se moldando a partir do contexto em que estava se passando no Reino Unido, como aconteceu após a Primeira Guerra Mundial, os objetivos deste campo eram entender as causas das guerras e descobrir como preveni-las (SARFATI, 2005, p. 23). Isso justifica, por exemplo, a centralidade visível sobre segurança na disciplina, pois ela nasceu tentando responder a questões como: quais as causas das guerras? Como preveni-las? Como alcançar a paz? Dessa forma, desde o início, os estudiosos de nosso campo se digladiaram com questões de segurança e cooperação internacionais, entendendo como Estados se protegem de ameaças externas e como poderiam ter evitado que os conflitos se transformassem em guerras. (SARFATI, 2005, p. 23)

Dessa forma, os autores Júnior e Manoel (2006), no livro “*Introdução as relações internacionais : livro didático*”, explicam que essa busca pela explicação sobre guerra e paz, resultou nos tratados que puseram o fim na Guerra dos Trinta Anos, discutindo nas cidades de Munster e Osnabruck, na Alemanha, evento que ficou conhecido como a Paz de Westphalia em



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



1648 (JUNIOR & MANOEL, 2006, p. 43). Sobre a conclusão deste tratado, os autores destacam que “o tratado deu reconhecimento legal aos Calvinistas, três grandes potências emergiram: a Suécia, os Estados Unidos e a França. A Paz de Vestfália é frequentemente lembrada por ter iniciado a versão moderna de diplomacia, marcando a versão moderna do Estado Nação.” (JUNIOR & MANOEL, 2006, p. 43)

Por isso, o autor considera o Estado como objeto de análise central da disciplina, pois, “Historicamente, os Estados sempre foram — e continuam a ser — os principais atores das relações internacionais, independentemente da emergência de novos atores nas últimas décadas, como as OINGs, ETNs etc” (SARFATI, 2005, p. 33). O autor traz os três paradigmas principais e que são os clássicos das RI, que destacamos o realismo, sobre este, o autor afirma que os Estados são os principais atores das RIs, por serem considerados unidades de análise na disciplina, são atores unitários e racionais (SARFATI, 2005, p. 38). Apesar destas teorias tentarem dar um caminho para a disciplina, elas são muito influenciadas por visões dominantes e acontecimentos da época, o que acaba influenciado tanto nas temáticas quanto na própria forma de análise da mesma.

Partindo destes pressupostos, entraremos no segundo contexto desta sessão que irá criticar a omissão ou o daltonismo da disciplina, sobre as questões de raça e racismo, a partir dos autores mais contemporâneos. No livro de teorias das RIs, intitulado “*Teorias contemporâneas de relações internacionais*” dos autores Pereira e Blanco (2021), que evidencia um corpo teórico da disciplina nos moldes contemporâneos, estas foram desenvolvidas nos anos 1980, objetivando contrapor às teorias dominantes da RIs (PEREIRA & BLANCO, 2021, p. 10). Principalmente o realismo e ao liberalismo, ambas, no terceiro grande debate teórico, foram caracterizados como positivistas, por isso, os autores utilizam a expressão pós-positivistas, durante a explicação das teorias. (PEREIRA & BLANCO, 2021, p. 10)

Os autores Anievas, Manchada e Shilliam (2015), na obra intitulada “*Confronting the global colour line: an introduction*”, explicam que a raça é analisada enquanto elemento político, que faz interconexões íntimas entre estruturas orientalistas/raciais dos processos de elaboração de grandes estratégias, conflito interestatal e guerra, que na visão de Web Du Bois (1925), em “*Worlds of Color*”, a raça é como ponto determinante dos imperialistas da Primeira Guerra Mundial, o que a tornou um problema do século XX, por formar uma linha de cor. Esta é construída entre as raças de homens mais escuros e mais claros na Ásia e na África, na América e nas ilhas do mar (DU BOIS, 1925, p. 55). Por isso, foi utilizada como base teórica utilizada para justificar o arcabouço racista das teses evolutivas darwinistas sociais, que assumiam uma hierarquia de raças dominadas por europeus brancos, com não-brancos ocupando posições subordinadas e nada menos que negros (DU BOIS, 1925, p. 55). E da teologia evolutiva supremacista branca, que firmou as políticas domésticas e internacionais dos principais estados ocidentais e racionalizou suas políticas de dominação racial branca resumida na escravidão, conquista imperial, colonização e genocídio (DU BOIS, 1925, p. 55; ANIEVAS, MANCHANDA & SHILLIAM, 2015, p. 22).

397



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Nesta mesma coletânea, no capítulo intitulado ‘*Hidden in plain sight: racism in international relations theory*’ de Errol Henderson (2015), é levantada uma crítica direta contra as teorias do realismo e do liberalismo, a partir de dois pontos, o primeiro está alicerçado em uma racionalização para a construção de uma ordem racial hierárquica a ser imposta à anarquia oriunda de uma administração colonial racional dos brancos, como foi o imperialismo disfarçado de “fardo do homem branco” (HENDERSON, 2015, p. 48-49). O segundo ponto, a crítica do autor é sob o sentido de “progresso” e “desenvolvimento”, usados pelos realistas e liberais para distribuição racional do território e administrado pelas agências coloniais, sendo respaldados pelas consistências políticas nas esferas doméstica e internacional. (HENDERSON, 2015, p.49)

Estas, apoiaram a dominação racial branca por meio da discriminação racial de minorias não brancas em casa e o imperialismo branco por meio da dominação racial de políticas não brancas no exterior (HENDERSON, 2015, p. 49). Por isso, esse racismo da disciplina não é simplesmente fanatismo ou preconceito, mas é uma crença que operacionaliza nas práticas e políticas que acabam refletindo e sendo apoiadas pelos poderes institucionais que compõem o Estado (ANIEVAS, MANCHANDA & SHILLIAM, 2015, p.22). Em “*Why Race Matters in International Relations: Western dominance and white privilege permeate the field. It’s time to change that.*” de Zvobgo & Loken (2020), apontam que as escamas do racismo cobrem estas teorias por serem construídas sobre fundações raciais e racistas que limitam a capacidade da própria disciplina em responder questões de segurança e organização internacional (ZVOBGO & LOKEN, 2020, p. 5). Por um lado, as problemáticas que envolvem os conceitos centrais trabalhados pela disciplina, como: anarquia, hierarquia e suas implicações envolvendo desenvolvimento, não desenvolvimento, moderno e primitivo, civilizado e não civilizados, estão enraizados em discursos que se centram e favorecem a Europa e o Ocidente (ZVOBGO & LOKEN, 2020, p. 5). Enquanto, por outro lado, os líderes do Ocidente invocaram a paz democrática e usam as teorias para justificar a invasão e ocupação menos democrática em países notavelmente menos brancos. (ZVOBGO & LOKEN, 2020, p. 9) Estes pressupostos denotam que a operacionalização das RI no sistema internacional funcionam como se estivessem em um enredo de um filme, em que devem ter caído acidentalmente e batido com a cabeça e esquecido do passado racista, sofrendo da doença chamada de afasia racial. Esse fenômeno de esquecimento da disciplina em relação à raça, sendo diferente de amnésia que só obscurece o poder envolvido na evasão de forma proposital (THOMPSON, 2015, p. 44). Ela causa um esquecimento calculado, ou seja, é uma obstrução do discurso, da linguagem e da fala, formando um silêncio sistemático e evasão das problemáticas. Ann Stoler, reitera que a afasia da disciplina está relacionada com o período colonial, fazendo parte de um “desmembramento somado com uma dificuldade de falar e de gerar um vocabulário que associa palavras e conceitos apropriados a coisas apropriadas, bem como uma dificuldade - embora não necessariamente uma incapacidade - de compreender o que é falado” (STOLER, 2011, p. 82).

398



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Dessa forma, nossa incapacidade coletiva de falar sobre raça afeta nosso senso crítico enquanto pesquisadores das RI e enquanto profissionais da área da política internacional, enquanto as instituições que formam o Estado se tornam cada vez mais daltônicas, mesmo que professam compromissos normativos e legais com a igualdade racial, continuam alimentando a estratificação racial entre os mundos desenvolvidos e os desenvolvimentos. Ou seja, o silêncio, acompanhado de surdez e cegueira para as dinâmicas raciais no sistema internacional continuam. (SILVA, 2021)

Curando a afasia racial com a desobediência epistêmica e a amefricanidade

Nesta seção, partiremos de dois caminhos para articular o debate com os autores e suas devidas categorias. O primeiro faremos para entender sobre cada categoria e conforme formadas em seus contextos específicos. O segundo caminho é para dialogar sobre a relacionalidade entre ambas as correntes de pensamento e qual o ponto elas dialogam para curar a afasia racial. Começando na direção do primeiro caminho, faremos uma breve introdução sobre a teoria decolonial para depois entender como foi pensado o sentido de desobediência epistêmica. No livro de teoria contemporânea das RI, os autores afirmam que a teoria decolonial surge enquanto elemento voltado exclusivamente para os debates sobre a consequência da colonização na América Latina (PEREIRA & BLANCO, 2021, p. 175). Justificada, pelos seus principais precursores na insuficiência do pós-colonialismo para tratar dos elementos coloniais entranhados na disciplina de Relações Internacionais. (PEREIRA & BLANCO, 2021, p. 175)

Estas pesquisadoras e pesquisadores formaram um grupo denominado Modernidade/Colonialidade no fim dos anos 1990, composto por diferentes intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas (BALLESTRIN, 2013, p. 12). O intuito de evidenciar a indissociabilidade entre a modernidade e a colonialidade, o que vai contrário aos argumentos no entendimento comum, de que a modernidade é normalmente considerada um produto da Renascença europeia ou do Iluminismo europeu (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 42). A partir do fator racionalidade/modernidade, que a teoria decolonial problematiza a continuação de condição colonizada nas epistemologias, por isso, ela busca a emancipação absoluta dos tipos de opressão que essa condição produz nas diferentes áreas, seja, cultural, política, econômica, política.

Tudo isso para buscar maneiras de construir um campo totalmente inovador de um conjunto de pensamentos vindos do local que carrega legados impostos pela situação colonial. Dessa forma, a intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgressão e insurgências, já que para o decolonial a luta é contínua e não finalizada (MIGNOLO, 2008, p. 10). O decolonial também critica as teorias do liberalismo e o fator iluminismo/renascença, pois, eles são formados pelo princípio da racionalidade eurocentrada como princípio orientador da iluminação da política e da filosofia ocidental. (MIGNOLO, 2008, p. 10)



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Isso causou hierarquias nas relações de poder dentro da geopolítica utilizada pelo Ocidente para dominação. Como aconteceu na própria conferência de Westfália, considerada a protagonista da criação da disciplina de RI (MIGNOLO, 2008, p. 10). Que o autor pondera que “No entanto, a política identitária dominante não se manifesta como tal, mas mediante o conceitos universais abstratos como ciência, filosofia, Cristianismo, liberalismo, Marxismo e assim por diante.” (MIGNOLO, 2008, p. 12)

Consequentemente, a desobediência epistêmica é pensada por Mignolo (2008) a partir da leitura da concepção de Quijano (1992), quando afirma que devemos nos desprender por completo do conhecimento do Ocidente, e assim estaríamos contra o sentido de racionalidade/modernidade, que nega outras categorias, na dissolução das realidades em um discurso (QUIJANO, 1992, p. 447; MIGNOLO, 2008, p. 12). Na verdade, ela é uma forma de nos livrarmos da ligação entre racionalidade-modernidade e colonialidade, através da utilização dos instrumentos do nosso conhecimento, dos saberes da terra, dos saberes ancestrais e da própria raiz na nossa existência (QUIJANO, 1992, p. 447; MIGNOLO, 2008, p. 12). A priori, a desobediência epistêmica, causa um certo desconforto por que estamos todos afundados na modernidade/colonialidade, porque fomos atravessados pela colonização que permanece nas classes sociais e nas esferas de poder. Porém, essa dor faz parte do processo de desprendimento entre o Eu e o Outro, só que dessa vez na condição inversa, o Eu eurocêntrico que habita em nós deve ser despachado para fora, dando lugar ao Outro que não vem de raízes do Ocidente.

Seguindo em consonância com estas colocações, a desobediência epistêmica, pode cura a afasia racial da disciplina de RI, pois, ela é construída por Mignolo (2008), dentro da afirmação que esse é o caminho para podermos praticar o desencadeamento epistêmico e dessa forma poderíamos ultrapassar os conceitos modernos e eurocentrados, por exemplo, os limites do Marxismo, Freudismo e Lacanismo, os limites do Foucauldianismo; ou os limites da Escola de Frankfurt (MIGNOLO, 2008, p. 12). Em seguida, o autor argumenta que o descolonial é a própria forma de desobediência epistêmica, que resulta em construir uma identidade em política, pois, contrapõem as construções de teorias políticas e das identidades que foram alocadas. (MIGNOLO, 2008, p. 14)

Por exemplo, a negação da existência dos povos originários no continente americano, ou, a comprovação das existências dos negros só com a cegada dos espanhóis, como também, os discursos imperiais nas seis línguas da modernidade europeia, como: inglês, francês e alemão, após o Iluminismo e o italiano, espanhol e português, durante o Renascimento (MIGNOLO, 2008, p. 14). Para o autor, sem seguir este caminho, seria impossível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia construída pelo capitalismo extremamente racial. (MIGNOLO, 2008, p. 14)

Partindo destes pressupostos, a teoria decolonial não se encontra distante do contexto da amefricanidade, as duas categorias se conectam, apesar de terem recortes específicos, de um lado a teoria decolonial, levantando problematizações a partir das experiências da

400



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



colonização da América Latina, que continua sendo afetada pela continuação do colonialismo/modernidade e por isso os autores propõem a emergência da desvinculação dos conhecimentos ocidentalizados. Por outro lado, a amefricanidade trazida por Lélia Gonzalez, é uma categoria que surge da junção da política e da cultural cunhadas pela comunidade negra, indígena e afro diaspórica para reivindicar a saída destas dessas populações dos espaços marginalizados na sociedade brasileira.

Esta categoria pode ser utilizada para curar a afasia racial das teorias das RI, pois, ela é pensada a partir do 'tripé', que representa as contribuições ameríndias, africanas e europeias (GONZALEZ, 1988, p. 72). Neste caso, a autora pondera sobre a cultura dominada, enquadrando os povos ameríndios e os negros por serem escravizados e colonizados e a cultura dominante, impostas pelos europeus no papel de colonizadores (GONZALEZ, 1988, p. 72). Por isso, as manifestações culturais dos povos dominados têm sido 'tiradas de cena' e recalçadas pelos povos dominantes de origem europeia, que a autora critica que na composição desses povos existe mais mestiços, do ponto de vista dos processos racializados (GONZALEZ, 1988, p. 73). O que justifica que a cultura dominada é caracterizada enquanto práticas folclorizadas e enquanto a cultura dominante e definida enquanto cultura, ou seja, são manifestações que representam as expressões das relações sociais do povo brasileiro. (GONZALEZ, 1988, p. 73)

Isto significa que a amefricanidade ressalta dentro dos fatores políticos e culturais a presença das formas de resistências nos moldes da sociedade civil organizada e as instâncias de poder que as regem (GONZALEZ, 1988, p. 73). Isso inclui os reflexos das organizações antirracistas, dos movimentos de mulheres latinas, as manifestações culturais realizadas em diferentes regiões da América Latina, as mobilizações pelos direitos civis, os protestos das Panteras Negras e as lutas pelas independências nacionais e pelo fim do apartheid na África do Sul. (GONZALEZ, 1988, p. 74)

Além disso, podemos incluir nesse pacote os legados de resistências culturais, os conhecimentos ancestrais, subversão negra dos códigos da cultura dominante (religião, língua, vestuário, etc.) e o protagonismo das mulheres nas estruturas profissionais da sociedade. (GONZALEZ, 1988, p. 74). Para além do decolonial trazidos pelos principais precursores, a amefricanidade, também se torna uma aliada aos diálogos do pensamento cunhado pela *África Decolonial Research Network (ADERN)* e *Summer School on Decolonizing Power*, já que ambos agregam elementos que seguem estratégias e horizontes para descolonização dos saberes lutando contra a hierarquização, embranquecimento e eurocentrismo no conhecimento, que envolvem disciplinas ou áreas científicas, que aqui destacamos as RI, porque está voltada nas práxis e nas problematizações, dentro do sistema político e cultural.

401



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Conclusão

Conforme dialogamos, o campo teórico da disciplina de Relações Internacionais (RI), possui uma rígida estrutura que impossibilita outras categorias e teorias oriundas de outros pensamentos para interpretar a política internacional. Sendo isso consequência da construção deste campo dentro da concepção de modernidade/colonialidade pelos europeus e os efeitos que isso inclui, ou seja, o não reconhecimento de outros modos de ver o mundo refletem e miram nos fenômenos internacionais. O tornou as teorias dominantes das RI legitimadoras da produção epistêmica, dando a entender que a disciplina estivesse em um enredo de um filme, em que devem ter caído acidentalmente e batido com a cabeça, causado o esquecimento do passado racista, e adquirindo a doença da afasia racial. Esta se diferencia de amnésia, que só obscurece o poder envolvido na evasão de forma proposital, a afasia, é uma obstrução do discurso, da linguagem e da fala, formando um silêncio sistemático da disciplina em relação à raça.

Partindo destes pressupostos, a amefricanidade e a teoria decolonial tornam-se a cura da afasia racial. A amefricanidade denotando o protagonismo nas esferas políticas e culturais dos ladinos amefricanos (é a união dos termos ame-ricanos com a-fricanos, utilizado para reivindicar a unificação dos povos do continente africano com os indígenas da América Latina) e a teoria decolonial afirma que a desobediência epistêmica significa desvincular os saberes da América Latina da ciência promovida pelo Ocidente. Partindo destes pressupostos, a teoria decolonial não se encontra distante do contexto da amefricanidade, as duas categorias se conectam, apesar de terem recortes específicos, de um lado a teoria decolonial, levantando problematizações a partir das experiências da colonização da América Latina.

Que continua sendo afetada pela continuação do colonialismo/modernidade e por isso os autores propõem a emergência da desvinculação dos conhecimentos ocidentalizados. Por outro lado, a amefricanidade trazida por Lélia Gonzalez, é uma categoria que surge da junção da política e da cultural cunhadas pela comunidade negra, indígena e afro-diaspórica para reivindicar a saída destas dessas populações dos espaços marginalizados na sociedade brasileira. Este artigo se insere como antídoto contra a doença da afasia racial, que nos leva a refletir nas encruzilhadas das dinâmicas acadêmicas que se prende às teorias, muitas das vezes esquecemos que estamos tentando entender sobre as diversas situações que as vidas das pessoas estão envolvidas. De fato, nenhuma teoria nos ensina tanto sobre a inferioridade que somos, seja pela cor da pele, seja pelo passado colonial, quanto as músicas de Bob Marley, chamada de 'Redemption Song', na estrofe "*Velhos piratas, sim, eles me roubaram, Me venderam para navios mercantes, Minutos depois deles terem me tirado Do poço sem fundo*", (Marley, 1980, tradução nossa). Aprendemos que somos e fomos atravessados pelos piratas que além de nos fazer de mercadorias nos navios mercantes, roubaram nossa história e impuseram a deles.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Referências

ANIEVAS, Alexander, MANCHANDA, Nivi, SHILLIAM, Robbie. *‘Confronting the global colour line: an introduction’*. In. ANIEVAS, Alexander, MANCHANDA, Nivi, SHILLIAM, Robbie. (Org). **Race and racism in international relations: confronting the global colour line**. Nova York: Routledge, Third Avenue, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. **“América Latina e o Giro Decolonial”**. Brasília: Revista Brasileira de Ciência Política, pp.89-117. 2013.

DU BOIS, Web. **Worlds of Color**. *Negócios Estrangeiros*, 1925, vº 3, 44-423.

GONZALEZ, Lélia. **A democracia racial: uma militância**, 1982. In. *Arte e ensaios*, n. 38, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social**. *Raça e Classe*. (5): 2, nov./dez. 1988.

HENDERSON, Errol A. *Hidden in plain sight: racism in international relations theory*. In. ANIEVAS, Alexander, MANCHANDA, Nivi, SHILLIAM, Robbie. (Org). **Race and racism in international relations: confronting the global colour line**. Nova York: Routledge, Third Avenue, 2015.

JUNIOR, Elíbio, MANOEL, Antônio. **Introdução as relações internacionais: livro didático**. Palhoça, Santa Catarina: UnisulVirtual, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. University of California, Berkeley, USA, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **On the coloniality of being: contributions to the development of a concept.** *Cultural Studies* 21 (2-3): 240-273. 2007

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Traduzido por: Norte, Ângela Lopes. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008

MARLEY, Bob. **Redemption Song, 1980**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/bob-marley/24572/traducao.html> . Acesso em: 20 nov. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PEREIRA, Alessandro Eugenio, BLANCO, Ramon. **Teorias contemporâneas de relações internacionais**. Curitiba: InterSaber, 2021.

QUIJANO, Anibal. *'Colonialidad y modernidad/ racionalidad'*. **En Los conquistados'. 1492 y la población indígena de las América**. In: BONILLA, Heraclio (compilador). Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992. p. 447.

STOLER, Ann Laura. **Colonial aphasia: race and disabled histories in France**. França: Public Culture, p. 121–56. 2011.

SARFATI, Gilberto. **Teoria das relações internacionais**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SANTOS, Erica Paula Vasconcelos. **A linha de cor é o fio de ouro: o papel da raça e da escravidão na formação do sistema internacional moderno**. Artigo publicado como requisito para obtenção do título de especialista em Relações Internacionais Contemporâneas. Orientador Ramon Blanco, 2023.

SILVA, Karine de Souza. **“Esse silêncio todo me atordoia”**. A surdez e a cegueira seletivas para as dinâmicas raciais nas Relações Internacionais. RIL, Brasília a. 58, n. 229, p. 37-55, jan./mar. 2021.

THOMPSON, Debra. *Through, against, and beyond the racial state: the transnational stratum of race'*. In. ANIEVAS, Alexander, MANCHANDA, Nivi, SHILLIAM, Robbie. (Org). **Race and racism in international relations: confronting the global colour line**. Nova York: Routledge. 2015.

ZVOBGO, Kelebogile, LOKEN, Meredith. **Why Race Matters in International Relations: Western dominance and white privileges permeate the field. It 's time to change that**. Disponível em: <https://foreignpolicy.com/2020/06/19/why-race-matters-international-relations-ir/>. Acesso em 14/mar/2023.

404



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CONCEPÇÕES DE PROJETO DE VIDA EM EDUCAÇÃO: EXPLORAÇÕES INICIAIS

Márcia Muricí Redivo Barbosa¹

Jair Miranda de Paiva²

Introdução

Esse artigo é parte de um estudo de mestrado em andamento sobre a oferta do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio das escolas estaduais do Estado do Espírito Santo. Partindo do princípio que para discutir um objeto de estudo é desejável conhecê-lo, optou-se por uma investigação inicial sobre tema, examinando dissertações e teses em repositórios de universidades brasileiras. Como marco temporal, utilizou-se o recorte dos últimos cinco anos após a Lei 13.415/2017, que deu centralidade ao Projeto de Vida no Novo Ensino Médio no Brasil, ter sido aprovada.

Ressalta-se que aplicar o olhar sobre os textos pertinentes ao objeto de estudo é uma forma de intencionar que outros pesquisadores podem contribuir para a construção de uma pesquisa com pretensão de discutir um aspecto candente da realidade na educação brasileira. Como forma de aproximação ampla ao tema, fez-se uma investigação sem marco temporal, visando levantar o número de trabalhos com o descritor Projeto de Vida; logo após foi feito um recorte entre 2017 e 2023.

Dede 2015, Projeto de Vida passou a ser um componente curricular nas escolas de tempo integral do Estado do Espírito Santo, baseado nas propostas educacionais que contemplam o protagonismo juvenil como um ponto importante a ser considerado no processo educativo da escola e a construção do Projeto de Vida como eixo central das ações pedagógicas. Com isso, a metodologia escolar orienta que os estudantes foquem no comprometimento com os estudos, considerando que excelência acadêmica é um dos objetivos da educação integral nas escolas capixabas. Em 2020, a oferta de Projeto de Vida como componente curricular foi ampliado para todas as escolas públicas do Espírito Santo, de tempo parcial e integral. Sob esse prisma, a argumentação abaixo foi construída considerando os olhares das pesquisas realizadas e a introdução do Projeto de Vida como conceito ligado à dinâmica da juventude. Na primeira seção, discute-se a proveniência de projeto de vida na educação, próxima a órgãos internacionais e autores brasileiros; na segunda, foca-se em produções acadêmicas

405

¹ Mestranda do Curso de Mestrado na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: redivomurici@gmail.com.

² Doutor em Educação (UFES, 2009), docente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: jair.paiva@ufes.br





(dissertações e teses) de 2017 a 2023, buscando concepções de Projeto de Vida em Pesquisas em Educação.

Indagações sobre os Conceitos de Projeto de Vida na Educação

Questões sobre a juventude, suas possibilidades, tomada de decisões, construção de opiniões e decisões sobre sua formação e sobre o estilo de vida, são preocupações constantes por parte dos educadores e pela sociedade em geral, por isso a discussão sobre o protagonismo juvenil e a construção do seu Projeto de Vida está cada vez mais ampliada. Esses conceitos representam a possibilidade de o jovem ter uma orientação que promova seu desenvolvimento individual e social.

Da mesma forma, é relevante considerar que o protagonismo juvenil está presente no discurso de organismos internacionais desde a década de oitenta do século XX e, em 2001, foi utilizada pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) numa publicação intitulada “*Protagonismo juvenil em proyectos locales: lecciones del Cono Sur*”, resultado do Encontro sobre Melhores Práticas em Projetos com Jovens do Cone Sul, havido em 1999, mostrando o sentido de uma política internacional voltada para a juventude.

No Brasil, o termo Protagonismo juvenil foi utilizado em 1996 pela Fundação Odebrecht e, na sequência, pelo Instituto Ayrton Senna (Souza, 2009, p. 3), ambas entidades empresariais dedicadas à filantropia ligadas à cultura, educação, entre outras áreas. Paralelamente ao aparecimento do conceito de protagonismo juvenil, foi fortalecido o conceito de Projeto de Vida, já que o jovem protagonista, engajado em causas e capaz de tomar decisões, projeta seu futuro, em que “[...] os projetos constituem importante espaço de diálogo, seja no seio familiar, seja na escola, nas ações coletivas e outros espaços socioculturais” (Almeida e Alves, 2021, p. 16).

A oferta do Projeto de Vida como componente curricular foi fortalecida na prática educativa brasileira através da Lei nº 13.415/2017, que alterou o currículo do Ensino Médio, última etapa da educação básica, transformando Projeto de Vida em um dos eixos das diretrizes educacionais norteadoras do currículo. Para além disso, foi atrelado ao discurso sobre a necessidade de o Projeto de Vida; afirmar a concepção de educação voltada para o mundo do trabalho e às expectativas da juventude.

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p. 473).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Esse conceito Projeto de Vida teve repercussão também nas bases psicológicas que sustentaram o discurso sobre a sua importância, ligado às questões da juventude. Nesse sentido, remetemos aos estudos de Willian Damon, psicólogo e pesquisador americano da Universidade de Stanford, considerado um dos grandes estudiosos sobre o conceito de Projeto de Vida na sociedade contemporânea.

Damon (2008) parte da ideia de projetos de vida e formula o conceito de projetos vitais - *purpose*. Para o pesquisador e sua equipe de investigação, projeto vital é uma preocupação suprema que pode ser definida como a criação de um quadro estável e organizado que revela a intenção de realizar algo cujo significado transcende os limites do eu e se relaciona, também, ao mundo. Trata-se de uma razão motivadora que dota de significado as metas que orientam a vida cotidiana (Klein; Arantes, 2016, p. 136).

Antonio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e estudioso com atuação na Unicef e Unesco, com interesse na problemática infância e juventude, nos ofereceu uma metodologia pedagógica que sustentou o conceito de protagonismo juvenil e Projeto de Vida nas propostas pedagógicas brasileiras. Para ele, o educando deve ser visto como “fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)” (Costa, 2001, p. 19). Assim, protagonismo juvenil e Projeto de Vida se embricam e atuam na construção dos jovens a partir da compreensão da realidade.

O que dá sentido às nossas vidas? *O projeto de vida*, ou seja, a capacidade de a pessoa determinar onde ela está (situação atual), onde pretende chegar (situação desejada) e qual o caminho para chegar lá. Faz-se necessário, portanto, definir um plano de ação com objetivos e metas a curto, médio e longo prazos nas diversas dimensões da vida: afetiva, profissional, cidadã, espiritual, material e financeira. Costa, 2008, p. 66)

Assim, a dimensão que o conceito de Projeto de Vida cresceu, a partir das políticas públicas de educação que incluiu Projeto de Vida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), para isso optou-se por rastrear pesquisas que envolvessem o descritor Projeto de Vida, a fim de investigar as concepções relacionadas ao tema. Nas buscas nos repositórios das instituições de Ensino Superior, Portal de dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), chegou-se ao quadro com as dissertações e teses que apresentam consistência com a temática levantada ou que apresentavam o Projeto de Vida como um conceito de planejamento de vida e perspectivas para o futuro.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No primeiro momento, não foi recortado marco temporal para a pesquisa do descritor, por considerar o assunto tão importante que seria necessária uma busca por trabalhos realizados que pudessem contribuir para apresentar a relevância do tema. Foram apurados um total de 1.040 trabalhos, 731 dissertações, 310 teses, sendo que 1.017 foram escritas em língua portuguesa e o restante em outras línguas, como espanhol e inglês.

Ao longo da busca, percebeu-se que são muitas produções que colaboram para a compreensão do conceito Projeto de Vida nas ações educativas, seus encaminhamentos nas escolas e na construção dos objetivos de vida do estudante. Numa ação efetiva de tentativa de enxergar o Projeto de Vida e os elementos que foram levantados até o momento sobre ele, os trabalhos encontrados com o descritor Projeto de Vida apresentam variados contextos, como: na vida dos universitários, mulheres negras, na igreja, mulheres do campo, no jogo analógico, experiências escolares, medidas socioeducativas, estágio extracurricular, adolescentes, ensino fundamental, agroecologia, professores, gravidez na adolescência, arte, internet, paternidade, representações sociais, trabalho, ensino médio, auto-organização, alcoolismo, aborto, escola, protagonismo, escola do campo, formação, escolarização, etc... Estes e outros assuntos não elencados fazem parte das pesquisas que se relacionam com o descritor Projeto de Vida.

Considerando que, atualmente, Projeto de Vida é uma das dez competências da Base Nacional Curricular do Ensino Médio no país (Brasil, 2018), bem como sua reiterada presença como objeto de pesquisa, conforme demonstrado, justifica-se o esforço em trazer para o debate tal temática e submetê-la ao escrutínio do pensamento.

408

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o ENSINO MÉDIO desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (Brasil, 2018, p. 472).

O Projeto de Vida faz parte do currículo escolar brasileiro, ora sendo componente curricular e em outros momentos eixo norteador; nesse sentido o currículo pode ter vários sentidos, vai depender daqueles que o estabelecem, pode educar para a submissão ou para a liberdade (Freire, 2023), relacionado ao tipo de formação que a escola promove junto a seus educandos.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é uma parte legítima da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção de significados (Lopes e Macedo, p. 93, 2011).

A escola para servir de instrumento de desenvolvimento para a sociedade irá incorporar as demandas curriculares que são importantes para formação do jovem. Tratando do currículo escolar, podemos retomar pensamento como o de Libâneo (2003) que, através da pedagogia crítico-social dos conteúdos, demonstra que o currículo pode ser utilizado para a emancipação do indivíduo. A educação deve ter cunho libertador, num processo de humanização e reconhecimento da realidade. Pois, como diz Paulo Freire (p. 139, 2023), “[...] é próprio da consciência crítica a integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade”.

A seguir, expõe-se a pesquisa de Projeto de vida na produção acadêmica brasileira, visando aprofundar seu conceito para, em trabalho posterior, discutir seus usos e apropriações na escola (Certeau, 2014).

Projeto de Vida na Pesquisa em Educação

Nesse contexto de pensar o currículo como elemento que promove a construção da autonomia do estudante, procura-se entender a reforma curricular do Novo Ensino Médio nas escolas do Espírito Santo, em que Projeto de Vida tornou-se “um componente curricular que vem no sentido de oportunizar significados para os estudantes como locus fundamental a constituição de uma perspectiva de futuro para as suas vidas e de um projeto a ser concretizado” (Espírito Santo, 2015, p. 24) e sabendo que ele também foi incorporado por outros estados no currículo escolar, foi necessário realizar buscas acadêmicas que contribuíssem com o entendimento da questão.

Assim, no segundo momento da pesquisa bibliográfica, realizou-se o levantamento dos trabalhos entre 2017 e 2023, foram encontrados 445 trabalhos como descritor Projeto de Vida, porém a seguir vamos anunciar alguns que mais se aproximam da linha de pesquisa desse trabalho para exemplificar como está sendo o impacto dos estudos sobre Projeto de Vida e os desdobramentos nas universidades brasileiras:

409



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Nº	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ANO
01	Kleber Corrente Silva	Universidade Federal de Brasília-UFB	Projeto de Vida e Ensino Médio: uma análise da percepção curricular brasileira das redes de ensino dos estados e do Distrito Federal	2023
02	Marina Barreto Pirani	Universidade Estadual Paulista	Projeto de Vida e Capital Cultural: o ensino médio no estado de São Paulo	2022
03	Cássio Clayton Martins	Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN	Projeto de Vida de Jovens Rurais Estudantes da UFRN	2022
04	Marcos Alves Moreira	Universidade Federal do Sudeste da Bahia-UESB	Currículo Bahia: projeto de vida como componente curricular para o protagonismo juvenil do ensino médio	2022
05	Eduardo de Camargo	Universidade Estadual Paulista-UNESP	Identidades Autônomas ou Identidades Subservientes: um estudo sobre o projeto de vida em escolas do ensino médio	2022
06	Jucélia Fontanella	Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC	O Projeto de Vida e o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense: análise dos seus limites e possibilidades	2022
07	Claudivan Santos Guimarães	Universidade Federal de Sergipe-UFS	Projetos de Vida Pelo Ensino de História: caderno didático-pedagógico para professor em seu diálogo com a juventude	2022
08	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas	Concepções de Professores da Escola Pública sobre Projeto de Vida: um estudo exploratório	2022
09	Isabel de Lourdes Macedo	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP	Projeto de Vida: em busca de modos de existência para a ética e a diversidade na educação escolar	2022

10	Lavínia Maria Silva Queiroz	Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRGN	A Emergência do Projeto de Vida em Tempo Integral no Rio Grande do Norte	2022
11	Eliziane de Paula Silveira	Universidade Federal do Tocantins-UFT	Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil como Componente Curricular do Ensino Médio do Estado do Tocantins: limites e possibilidades	2022
12	Guilherme de Baumann	Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.	O Mundo do Trabalho em Livros Didáticos de Projeto de Vida para o Ensino Médio	2022
13	Fernanda Seabra Félix	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Violência no Espaço Escolar: reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas do componente curricular projeto de vida	2022
14	Flávia Melina Azevedo Vaz dos Santos	Universidade Federal da Paraíba-UFP	O componente curricular projeto de vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa - PB	2021
15	Érico Ricard Lima Cavalcante Mota	Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT	Ensino Médio, Escola Plena e o Projeto de Vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível	2021
16	Marcia Eliza de Godoi dos Santos	Universidade de Taubaté	Projeto de Vida na Contemporaneidade: o protagonismo de jovens do ensino médio e o papel da escola	2021
17	Gracymara Mesquita Severino	Universidade Federal do Ceará-UFC	Protagonismo Juvenil e Autoria: dialogado com a disciplina projeto de vida	2021
18	Carlos Henrique Mourão da Silva	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho em uma Escola Estadual de 19 Educação Profissional do Ceará	2021

19	Marcia Vania Lima de Souza	Faculdade Vale do Cricaré	Projeto de Vida – Significar, Resignificar a Construção dos Sonhos dos Estudantes	2021
20	Ana Veraldi Favacho	Universidade Federal de Campinas-UNICAMP	A Empresa na Escola: o projeto de vida no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo e a Formação do Estudante de Ensino Médio	2020
21	Mateus Carmona Maciel	Pontífice Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas	Adolescência à Margem: projeto e vida na educação de jovens e adultos	2020
22	Michela Augusta de Moraes e Sousa	Universidade Federal de Goiás-UFG	Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO	2020
23	Otávio Augusto de Moraes	Universidade Estadual do Maranhão -UEM	Base Nacional Curricular Comum: concepções sobre a adolescência e projeto de vida	2020
24	Henrique Souza da Silva	Pontífice Universidade Católica de São Paulo-PUC São Paulo	A Emergência do Projeto de Vida no Ensino Médio: Um componente Curricular na Formação Integral do Aluno	2019
25	Amanda Félix da Silva	Universidade Federal de Pernambuco-UFPE	Projeto de Vida dos Jovens do Ensino Médio da Escola Pública	2019
26	Januária Rodrigues da Silva	Universidade Federal da Fronteira do Sul-UFFS	A Desconstrução do Ensino Médio e Suas Consequências ao Projeto de Vida da Juventude Trabalhadora no Rio Grande do Sul	2019
27	Flávio de Souza Scherer	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para Construção do Projeto de Vida dos Alunos do Ensino Médio	2019

28	Ana Lúcia Luz Mazzardo	Universidade Federal de Santa Maria	Projeto de Vida: uma proposta de construção compartilhada com estudantes do ensino médio	2019
29	Klever Corrente Silva	Universidade de Brasília-UNB	Educação para a Carreira e Projeto de Vida: confluência das Representações Sociais e do Habitus estudantil	2019
30	Degiane da Silva Farias	Universidade Federal do Pará-UFP	Juventude, escolarização e Projeto de Vida: representações sociais dos jovens de Bragança/Amazônia Paraense	2018
31	Flávio Dalera de Carli	Pontífice Universidade Católica de São Paulo-PUC São Paulo	Antes não, agora sim! Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo	2018
32	Manuella Castelo Branco Pessoa	Universidade Federal da Paraíba-UFPB	Política de Formação Profissional e Contextos Sociais: trajetórias e projetos de vida	2017
33	Tiago Ribeiro dos Anjos	Universidade Federal de São Carlos-UFCAR	Projeto de Vida e ENEM: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio	2017

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Analisando os trabalhos apresentados no quadro acima, pode-se notar o componente Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio, algumas com um olhar voltado para a compreensão do conceito como uma possibilidade de desenvolver nos estudantes experiências positivas como a autonomia no seus processos de escolhas, como no “Currículo Bahia: projeto de vida como componente curricular para o protagonismo juvenil do ensino médio” (Moreira, 2022) e “A Concepção e Construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno” (Silva, 2019). Note-se, no entanto, que outros trabalhos, como “A Emergência do Projeto de Vida em Tempo Integral no Rio Grande do Norte” (Queiroz, 2022); “Protagonismo Juvenil e Autoria: diálogo com a disciplina Projeto de Vida” (Severino, 2021); “A Empresa na Escola: o projeto de vida no programa de ensino integral do estado de São Paulo e a formação do estudante de ensino médio” (Favacho, 2020), relatam que o Projeto de Vida está ligado ao discurso neoliberal e empresarial, responsabilizando o estudante pelo seu futuro.



Finalizando, após breve análise das produções acadêmicas, deixamos indagações que informam pontos a serem considerados, como: algumas pesquisas caracterizam o conceito de Projeto de Vida no currículo do ensino médio como necessário, considerando a relevância do planejamento para o futuro social, outras carregam em si uma preocupação em contribuir com a análise dos caminhos que a educação nacional está tomando com a oferta do Projeto de Vida, reconhecem influências estranhas ao campo pedagógico nessas mudanças, qual seja: a preocupação com a empregabilidade, com a formação de competências para o mercado, descurando da formação em sentido amplo.

Outrossim, pesquisas como “Projeto de Vida em busca de modos de existência para a ética e a diversidade na educação escolar” (Macedo, 2022) permite compreender que as aulas de Projeto de Vida nas escolas públicas podem ser um momento de reflexão para que os jovens se motivem a praticar uma reflexão da própria vida e planejar seu futuro, assim como pensar coma a escola poderá contribuir ou não para realizá-lo. Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1070), “os sujeitos, colocados em situação de interação e diálogo, estimulados a refletirem sobre um tema proposto, não apenas manifestam suas opiniões, mas partilham, aprofundam e modificam suas percepções, representações e pontos de vista”. Nesse sentido, em que pesem aspectos ideológicos, no embate de concepções de educação para a juventude, sustenta-se que as escolas podem se apropriar desse conceito e torná-lo operatório para fins pedagógicos e libertadores, no sentido de Freire (2023).

414

Considerações Finais

Considera-se que dialogar sobre Projeto de Vida se faz urgente, principalmente no espaço escolar, pois uma das funções sociais da escola é promover ações e discursos que impactem sobre a formação completa e cidadã do jovem. Discutir as possibilidades de construção do Projeto de Vida levando em consideração os aspectos políticos e sociais a que cada jovem é submetido é reconhecer que as pesquisas praticas até o momento são registros que possuem um papel de fornecer elementos concretos sobre a condição do estudante e da educação.

Mas, como já refletimos, é preciso lembrar que as possibilidades de escolhas não são inúmeras para todos/as os/as jovens. Nesse sentido, é possível afirmar que os/as jovens são os/as mais diretamente afetados/as por todas as transformações sociais que ocorrem na sociedade contemporânea, incluindo as estruturas e processos de produção e reprodução das desigualdades sociais (Almeida e Alves, 2021, p. 29).

Nos estudos apresentados pode-se observar que existem vários processos de resignificação sobre o conceito de Projeto de Vida, o que leva a pensar sobre a necessidade de investigar mais sobre a direção que a educação está conduzindo a compreensão da formação do jovem e suas possibilidades para concretizar seus sonhos e seu futuro.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Na produção de conhecimento sobre o conceito Projeto de Vida, identifica-se que, para alguns autores, que a temática se encontra ligada a uma ideologia marcada pela adequação da escola aos ditames econômicos e produtivos da sociedade; porém, outros entendem que ele pode contribuir para a formação dos estudantes, dando-se conta que a juventude precisa de orientação para o mundo do trabalho, nessa selva turbulenta que é a sobrevivência na sociedade em transformação. “Projeto de vida é uma categoria que contempla a dinâmica sócio-histórica e o movimento de construção das identidades. Sendo assim, o passado e o presente são dimensões que preparam o futuro”, nas palavras de Mandelli, Soares e Lisboa (2011, p. 54).

Finalizando, ainda que provisoriamente, a escola pode ser um espaço de construção social e de reconhecimento do jovem, para que os mesmos reflitam sobre sua condição, primeiro em sentido amplo como pessoa e cidadão, a seguir, em seu lugar no mundo do trabalho, relacionando a sua vida, desejos e sonhos com o contexto socioeconômico e cultural em que está inserido, abrindo campos de possibilidades insuspeitos.

Referências

ALMEIDA, Jorddana Rocha de; ALVES, Maria Zenaide. **Juventudes e projetos de vida**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out 2023.

_____. Ministério da Educação. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES)**. 2023. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22projeto+de+Vida%22&type=AllFields&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2017&publishDateto=2023>. Acesso em: 09 nov 2023.

CEPAL. Comisión Conómica para América Latina y el Caribe. **Protagonismo juvenil em projectos locais: lecciones del cono sur**. Santiago de Chile, 2001. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/39f15170-da9d-4ded-9192-ad0cff6aaa50/content> Acesso em: 01 nov 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2014.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação: uma perspectiva para o Século XXI**. São Paulo, SP: Editora Canção Nova, 2008.

_____. **O Protagonismo Juvenil: passo a passo. Um Guia para o Educador**. Programa Cuidar. São Paulo, SP: Takano Editora e Gráfica Ltda: 2001.

ESPÍRITO SANTO. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Cadernos de Formação – Escola Viva**. 1º ed. Recife: 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática para Liberdade**. 55.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2023.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHnKGM5sHbg8GvYbt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out 2023.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 nov 2023.

416

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANDELLI, Maria Tereza.; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 63 (no.spe.): 1-104, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v63nspe/06.pdf>. Acesso em: 05 nov 2023.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**. 1(1): 1-28, 2009. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



EXPLORANDO AS CONEXÕES ENTRE A PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A ABORDAGEM PSICOSSOCIAL DE LEV VYGOTSKY

Milka Christine Godinho Loureiro¹
Maria Alayde Alcantara Salim²

Introdução

O cérebro humano é um órgão altamente complexo incumbido da elaboração e interpretação de estímulos sensoriais e informações ambientais, desempenhando um papel central na capacidade humana de percepção, ação, aprendizado e formação de memórias. É amplamente reconhecido como o órgão mais sofisticado e inacessível do corpo humano. Do ponto de vista da Neurociência, a aprendizagem é conceituada como qualquer forma de aquisição, tanto física como cognitiva, que ocorre ao longo da vida de um indivíduo. Em consonância com Gazzaniga (2006, p.320), a aprendizagem é definida como o processo de obtenção de informações, enquanto a memória diz respeito à retenção do conhecimento adquirido em um estado passível de demonstração posterior. É muito importante observar que os processos de aprendizagem não se extinguem com o transcorrer do tempo; eles evoluem, direcionando-se para a expansão do repertório de conhecimento de um sujeito. Embora muitos possam conceber a aprendizagem de forma estática, limitada, é necessário reavaliar essa perspectiva. A aprendizagem é, na realidade, um processo contínuo, cotidiano e sempre inovador. Lefrançois (2009) esclarece esse conceito ao definir que a

417

Aprendizagem é definida como toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento humano, que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doenças. No sentido estrito, claro, a aprendizagem não é definida pelas mudanças reais ou potenciais no comportamento. Em vez disso, a aprendizagem é o que acontece no organismo como resultado da experiência. As mudanças são simplesmente evidências de que a aprendizagem ocorreu. (Lefrançois, 2009, p.6)

¹ Graduada do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, milka_chris@hotmail.com

² Doutorado e Mestrado em Educação. Pós-Graduada em História Social. Graduada em História. Área de atuação no Departamento: Fundamentos sócio-histórico-filosóficos da Educação. Professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo do Departamento de Pedagogia e Professora de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica no Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; maria.salim@ufes.br





A Neurociência, nesse contexto, tem como seu principal propósito a exploração das fundações biológicas subjacentes aos processos cognitivos de elevada complexidade que sustentam a percepção, a ação, a aquisição de conhecimento e a retenção de informações na memória. Ao longo das décadas, inúmeros investigadores de destaque têm se dedicado à pesquisa das complexas dinâmicas relacionadas ao funcionamento dos neurônios, as unidades elementares do sistema nervoso que desempenham um papel fundamental na organização e operação desse sistema.

Dentro do âmbito das funções cerebrais humanas de grande complexidade, dois processos têm sido extensivamente investigados: a aprendizagem e a consciência. Entre os proeminentes pesquisadores que desempenharam um papel crucial no aprimoramento da compreensão dessas duas áreas, destaca-se Lev Vygotsky. Suas contribuições exerceram um papel fundamental no progresso do conhecimento em relação a esses domínios.

Ao compreender a combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais relacionados à aprendizagem do ponto de vista da Neurociência, surge o interesse em aprofundar nossa compreensão no domínio da Teoria da História de Jörn Rüsen, concentrando-nos particularmente nas questões relacionadas aos conceitos de Aprendizagem Histórica e Consciência Histórica.

Com o intuito de aprofundar as possíveis conexões entre a Teoria da História de Jörn Rüsen e a Teoria de Aprendizagem de Lev Vygotsky, o presente artigo propõe estabelecer um diálogo entre esses autores que nos permitam associar os conhecimentos adquiridos com o conceito de aprendizagem e, mais especificamente, com a aprendizagem histórica.

418

É possível dialogar?

Ao final do século XIX e início do século XX, diversos pesquisadores direcionaram seus esforços para a Psicologia Infantil, explorando como as crianças aprendem e interagem com seu ambiente. Neste contexto de debates e divergências, destaca-se, Lev Vygotsky.

Vygotsky, renomado psicólogo e teórico do desenvolvimento, possuía uma formação acadêmica interdisciplinar que abrangia várias áreas do conhecimento. Inicialmente, sua formação foi direcionada para o campo do Direito. No entanto, seu interesse em compreender os processos psicológicos humanos o levou a buscar conhecimento em Medicina, Filosofia e História. Essa diversificada formação educacional foi um elemento fundamental em sua abordagem teórica e pesquisa no campo da psicologia e do desenvolvimento humano (Rego, 2002). Dessa maneira, destacou-se por suas contribuições na formulação de critérios de avaliação e teorias que continuam a ser objetos de estudo, discussão e aplicação até os dias atuais.

Lev Vygotsky pode ser considerado um teórico atemporal, uma vez que, suas pesquisas e discussões iniciadas nas décadas de 1920 e 1930, continuam a ser amplamente debatidas e estudadas nos círculos acadêmicos do século XXI. Suas contribuições nas áreas de Psicologia,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Neuropsicologia e Pedagogia permanecem como assuntos significativos que ainda inspiram novas pesquisas e constituem grandes temas de estudo.

Jörn Rüsen, nascido em 8 de março de 1938 em Wanne-Eickel, Alemanha, é um historiador e teórico da História reconhecido por suas contribuições significativas para a teoria da História, especialmente, na abordagem da narrativa histórica, a hermenêutica e a construção social da compreensão histórica. Ele iniciou sua carreira acadêmica e suas pesquisas nas décadas de 1960 e 1970, e ao longo dos anos, desenvolveu uma série de ideias inovadoras que moldaram sua abordagem à teoria e à prática histórica. (Cerri, 2011)

Rüsen trabalha com o conceito de consciência histórica, concebido diante de suas preocupações em saber se a História possui sentido cognoscível, de modo que, o conhecimento histórico permita qualquer indivíduo se situar no processo do tempo, através da obtenção desta consciência. Em linhas gerais, a consciência histórica seria a capacidade de relacionar historicidades, portanto, no processo de aprendizagem, o aluno deve ter em mente que ele, os outros sujeitos e os objetos estão inseridos num tempo e espaço determinados (Rüsen, 2010). Dessa forma, a História estaria preparando o indivíduo para a vida prática, pois, se os sujeitos conseguem orientar-se historicamente, eles podem agir no mundo intencionalmente (Rüsen, 2007).

Isto posto, seria viável estabelecer um diálogo entre um psicólogo que enfatiza a relação intrínseca entre cultura e história no desenvolvimento psíquico dos indivíduos e um filósofo e historiador alemão contemporâneo que fundamenta a História como uma Ciência com base em sua Teoria da História? Acredita-se que sim, uma vez que esses dois teóricos compartilham pontos de convergência, notadamente em torno dos temas de aprendizagem e consciência.

419

Transformando o Ensino de História: Abordagens Inovadoras para uma Aprendizagem Significativa

Na contemporaneidade, caracterizada por uma ampla gama de recursos tecnológicos e um acesso instantâneo a informações, ocorre uma transformação significativa na forma como os indivíduos interagem com o mundo ao seu redor. Nesse cenário dinâmico e multifacetado, o ensino tradicional enfrenta um desafio crítico: como preservar a relevância e eficácia da aprendizagem acadêmica, particularmente no âmbito da disciplina de História? Essa área do conhecimento, que proporciona uma compreensão aprofundada do passado e suas implicações no presente, muitas vezes é percebida pelos estudantes como algo distante de suas vidas cotidianas e experiências pessoais.

No contexto educacional, o papel dos educadores vai além da mera transmissão de informações. Especialmente no domínio do ensino de História, é de suma importância fomentar uma consciência histórica crítica e reflexiva entre os estudantes, capacitando-os a interpretar eventos do passado e a refletir sobre suas repercussões no presente. Esse processo não apenas aprimora a



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



compreensão histórica dos alunos, mas também fortalece suas habilidades analíticas e de pensamento crítico, que são cruciais para sua formação como cidadãos ativos e conscientes. No entanto, para alcançar esse objetivo, é imperativo reavaliar as metodologias de ensino, adotando abordagens inovadoras que estabeleçam uma conexão mais estreita entre o estudo da História e a realidade vivenciada pelos estudantes, conforme afirmado por Rüsen (2015),

A consciência histórica coproduz histórias verbais cuja função é de serem alegorias de tempo com significado no campo de referências de orientação cultural da existência humana. Funcionam como formas através das quais os humanos compreendem o seu próprio mundo, a si próprios, e as suas relações com os outros, numa perspectiva temporal para se orientarem a si em relação aos outros (Rüsen, 2015, p.34).

Portanto, pode-se afirmar que a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, possui grande relevância na educação e no entendimento de como a aprendizagem ocorre, especialmente no contexto do ensino de História. A Teoria Histórico-Cultural enfatiza a importância do ambiente social e cultural na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano.

Denominada como Psicologia Histórico-Cultural, esta abordagem tem como objetivo principal a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano. É de suma importância destacar, no âmbito das concepções de Vygotsky, a interligação intrínseca entre dois processos cruciais: o biológico e o cultural. O desenvolvimento, sob essa perspectiva, é considerado um fenômeno profundamente imerso na trama da história e da cultura, entrelaçando-se com os domínios da natureza e da sociedade. Este processo é caracterizado por uma construção mútua entre o ser humano e o mundo que o cerca. Como afirmado por Andrade e Smolka (2012, p.700), "o homem se humaniza na relação com o outro e com o meio, por meio de instrumentos e signos por ele próprio construídos, ao longo do processo de hominização".

Esses componentes, quando integrados e incorporados ao conhecimento, podem facilitar o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica, oferecendo uma contribuição substancial para o processo de ensino e aprendizagem histórica. Segundo Vygotsky, citado por Rego (2002), o sujeito é um indivíduo único, inserido no contexto social, e está constantemente pronto para aprender e se reeducar. A Teoria de Vygotsky, como delineada por Rego (2002), enfatiza este aspecto,

(...) o sujeito como produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (Rego, 2002, p.56).

Vygotsky (1995) enfatiza a importância de conectar o aprendizado à experiência e ao contexto social dos alunos. Jörn Rüsen (2010) destaca a necessidade de cultivar uma



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



consciência histórica crítica e reflexiva nos estudantes. Isso implica não apenas transmitir fatos históricos, mas contextualizá-los e relacioná-los com a vida, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa da História.

Lev Vygotsky e Jörn Rüsen: aprendizagem e consciência

Em 1931, Lev Vygotsky iniciou suas investigações sobre as "funções psíquicas superiores", ou seja, as funções mentais que definem o comportamento consciente humano, que são: a atenção voluntária, percepção, memória e pensamento. Este último representa uma abordagem metodológica que enfoca a compreensão de múltiplos aspectos da personalidade humana. Sua teoria enfatizou a importância da consideração do contexto histórico-social para compreender os processos de aprendizagem dos indivíduos.

A teoria proposta designa como funções psicológicas superiores os processos distintivamente humanos, tais como memória, atenção voluntária, recordação intencional, memorização ativa, imaginação, habilidade de planejamento, formação de relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, utilização da linguagem, representação simbólica de ações propositais, raciocínio dedutivo e pensamento abstrato.

Por outro lado, Jörn Rüsen, é um renomado historiador e filósofo alemão, amplamente reconhecido por suas reflexões profundas acerca dos alicerces da consciência histórica, da cultura histórica e da disciplina da Ciência da História. Seus escritos e pesquisas abrangem principalmente os campos da teoria e metodologia da história, história da historiografia e abordagens metodológicas no ensino de História.

Nesse contexto, identifica-se as primeiras interseções entre a Aprendizagem Histórica, que é definida como "uma necessidade humana fundamental, uma compreensão integrada da vida" (Rüsen, 2012, p.06), e seus princípios fundamentais com as teorias de Vygotsky. Jörn Rüsen (2012) argumenta que toda aprendizagem histórica, no processo de formação do sujeito histórico, deve originar-se de uma necessidade decorrente da vida prática e, ao mesmo tempo, deve respeitar as experiências de vida trazidas pelos indivíduos para a construção de sua consciência histórica. Essa construção da consciência histórica deve, no entanto, ser cuidadosamente ancorada no respeito ao passado em sua configuração histórica estabelecida.

Isso pode ser entendido, na perspectiva da aprendizagem histórica, como a importância da empatia (solidariedade e compreensão das situações dos outros, independentemente do tempo ou espaço) e do humanismo (respeito pelo outro e sua cultura, sem impor valores próprios), conforme delineado por Rüsen (2010). Há ainda mais aspectos a serem explorados nesta relação, a

Aprendizagem histórica é um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica existente na própria sociedade [...] (2015, p.24). Aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica (Rüsen, 2010, p.113).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



De acordo com Vygotsky (2007), a aprendizagem é concebida como um processo intrinsecamente ligado ao contexto sócio histórico, mediado pela influência da cultura, pela interação entre os sujeitos e pela atuação catalisadora da instituição escolar, bem como por outros mecanismos de socialização. Ele afirma que

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (Vygotsky, 1995, p.74)

Pode-se observar que esses teóricos baseiam parte de suas pesquisas, estudos e análises nos processos de aprendizagem dos indivíduos, independentemente de sua idade. Eles argumentam que a aprendizagem não se limita a um processo puramente cerebral (fisiológico), mas é uma resultante da interação de diversos fatores, incluindo o ambiente físico, o contexto social, histórico e cultural. Além disso, destacam a necessidade de mediadores ou facilitadores para auxiliar nesse processo.

Entretanto, para que a aprendizagem efetivamente aconteça, é fundamental que haja uma compreensão do próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, surge a questão sobre como esses dois teóricos – Rüsén e Vygotsky - abordam o conceito de "consciência do sujeito". Eles convergem em suas discussões acerca da importância da consciência do sujeito em relação à aprendizagem.

Para Vygotsky (2001, p.65), “a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor.”

A convergência de suas abordagens nos conduz à compreensão de que, para adquirir conhecimento em história, é essencial entender os fundamentos da psicologia e da neuropsicologia, que delinham os processos subjacentes à aprendizagem dos indivíduos. Portanto, surge a indagação sobre as modalidades e os métodos de aprendizagem que podem conectá-los. Esse elo é estabelecido por meio das Funções Psicológicas Superiores, inicialmente delineadas por Vygotsky, visto que essas funções constituem um elemento crucial no processo de aprendizagem

[...]que nos definem como seres humanos comportamento emocional, memorização ativa, afetividade, percepção ampliada, linguagem (as várias) capacidade de socialização. Só se desenvolvem a partir das relações sociais do meio e com o meio. (Stoltz ,2013, p.68)

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Portanto, todo o processo de aquisição de conhecimento está intrinsecamente ligado a ela. De acordo com essa perspectiva, o conhecimento real se refere



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



àquilo que um indivíduo é capaz de aplicar de forma independente para resolver problemas, enquanto o potencial é o conhecimento que requer a assistência de mediadores, como professores, pais, tutores, entre outros, para ser aplicado na resolução de problemas (Stoltz, 2013, p.64).

Para Rösen (2015) que trata da aprendizagem histórica este é

(...) um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica já existente na própria sociedade. É composta de quatro diferentes habilidades que são sistematicamente inter-relacionadas e interdependentes: a capacidade de construir a experiência histórica, a capacidade de interpretar esta mesma experiência a capacidade de usar a experiência interpretada conhecimento histórico) para orientar a própria vida (...) a capacidade de motivar as próprias atividades de acordo com a ideia de nosso lugar nas mudanças temporais.(Rösen, 2015, p.24)

Nesse contexto, é possível estabelecer um diálogo condizente com as investigações e argumentações de Vygotsky em relação às emoções e à imaginação, como componentes essenciais da aprendizagem, seja esta de natureza histórica ou não. Já nas décadas de 1920 e 1930, Vygotsky abordou temas que atualmente são considerados pertinentes tanto no campo educacional quanto no estudo da História. Ele enfatizou a importância de atribuir valor aos aspectos emocionais das crianças e dos adolescentes, bem como à sua vontade e interesse em aprender (Vygotsky, 2012, p.13). Além disso, destacou a relevância das transformações que ocorrem na adolescência, abrangendo mudanças nos interesses educacionais, sociais e emocionais. E, nesse contexto, também realizou uma análise substancial sobre a imaginação e a fantasia, explorando suas funções no processo de aprendizagem.

Essas investigações de Vygotsky têm implicações significativas na aprendizagem histórica, pois a capacidade de "viajar ao passado", compreender o outro em seu contexto temporal e espacial, e posteriormente retornar ao presente para projetar o futuro, são elementos cruciais do pensamento histórico e, conseqüentemente, da formação da consciência histórica.

Lev Vygotsky e Jörn Rösen: o desafio da prática

A prática desempenha um papel essencial na geração do conhecimento no campo da ciência histórica. Essa disciplina está invariavelmente vinculada à sua aplicação, uma conexão que influencia a maneira como o conhecimento histórico é desenvolvido por meio da pesquisa (metodologia) e moldado pela historiografia (teoria) (Rösen, 2007, p. 85).

O exame da prática desempenhou um papel central nos estudos conduzidos por Vygotsky, servindo como um alicerce crucial para a formulação de sua teoria sobre o desenvolvimento humano. Isso culminou na construção da Teoria da Atividade, um dos pilares essenciais da



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Teoria Histórico-Cultural da Evolução da Psiquê, que foi desenvolvida conjuntamente por Vygotsky, Luria, Leontiev e seus pares (Leontiev, 2012).

A Teoria da Atividade, originalmente desenvolvida por Vygotsky e posteriormente refinada por Leontiev, tem suas raízes nos conceitos delineados por Marx e Engels. Nessa teoria, a atividade humana é considerada como o fator central para a compreensão da natureza humana, seguindo os princípios estabelecidos por Marx e Engels, e desempenhando um papel fundamental na formação dos processos cognitivos.

Vygotsky argumentou que a atividade está inerentemente presente desde a infância e que é impossível separá-la dos processos de pensamento.

As nossas experiências trouxeram a primeiro plano outro ponto importante, que até aqui tem sido descurado: o papel da atividade da criança na evolução dos seus processos intelectivos. (...) Este processo é desencadeado pelas ações da criança; os objetos com que esta lida representam a realidade e modelam os seus processos de pensamento. (Vygotsky, 2001, p. 20).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento e a evolução da consciência humana não ocorrem de maneira interna para externa, não têm origem em pensamentos espontâneos ou em características biológicas intrínsecas. Pelo contrário, eles são derivados da existência concreta externa, que se manifesta por meio da atividade consciente. Por conseguinte,

A atividade expressa à relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade. (...) a relação do ser humano com a realidade, manifestada pela sua atividade, depende dos seus processos psíquicos, do seu pensamento. (Rubinstein, 1977, p. 12).

Jörn Rüsen (2007), ao discutir suas ideias sobre a formação histórica, endossa esses conceitos. Ele argumenta que a formação deve estabelecer conexões entre as competências e os níveis cognitivos, ao mesmo tempo em que relaciona os conhecimentos científicos às esferas de sua aplicação na vida prática.

Dessa forma, concorda-se com a teoria de Rüsen sobre a didática da História, na qual o autor defende que "um dos campos mais importantes de aplicação prática do conhecimento histórico é o ensino e a aprendizagem da História" (Rüsen, 2015, p. 247).

Na perspectiva de Vygotsky (2001), a assimilação dos conhecimentos sistematizados nas disciplinas escolares ocorre efetivamente por meio de uma relação dialética com os saberes provenientes da vida cotidiana do aluno. Esse processo deve ser permeado pelas motivações e interesses do estudante, evitando, assim, a mera transmissão de conceitos isolados e destituídos de significado, que se encontram desconectados de suas atividades práticas e



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



vivas. Métodos que se baseiam apenas na transmissão desprovida de significado acabam resultando em “esquemas verbais mortos e vazios” (Vygotsky, 2001, p. 247).

As atividades, devido à sua base motivacional, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, “[...] memória lógica, atenção voluntária, imaginação criadora, pensamento em conceitos, sensações superiores e vontade previsora” (Vygotsky, 2000, p. 18). Isso ocorre porque a realização dessas atividades requer uma prévia elaboração intrapsíquica e, durante sua execução, desencadeiam diversas reações nos participantes. A partir dessa interação, novos conceitos são gerados e assimilados, contribuindo para a estruturação psicológica e fomentando o progresso cognitivo.

A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem conceitos e teorias. As reações emocionais precisam ocupar um lugar de destaque no processo educativo (Vygotsky, 2003, p. 121). Uma atividade de aprendizagem significativa, é dependente da inter-relação harmônica entre os processos afetivos (as emoções) e intelectuais, uma vez que “[...] a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento” (Vygotsky, 2003, p. 121).

Portanto, quando uma atividade de aprendizagem está isolada e não está conectada a um contexto mais amplo, ela não consegue exercer influência no desenvolvimento psicológico. Isso ocorre porque é essencial que haja uma atribuição pessoal de significado para que esse processo de influência ocorra.

425

Aprendizagem mediada

Para compreender a aprendizagem mediada pelo professor, conforme a perspectiva de Vygotsky, é essencial aprofundar a análise do conceito de mediação. Nesse sentido, é primordial destacar, em primeiro lugar, que Vygotsky (1998, 2007) postula que o desenvolvimento cognitivo não pode ser dissociado do ambiente no qual o indivíduo está imerso. Em outras palavras, o contexto social, histórico e cultural exerce uma influência direta sobre o desenvolvimento dos sujeitos, incluindo os alunos. A partir da leitura das obras de Vygotsky (2007), pode-se afirmar que esse contexto sociocultural não apenas impacta o desenvolvimento dos sujeitos, mas também os constitui, uma vez que sem esse ambiente, não haveria sujeitos.

Neste contexto, Rego (2002, p. 95) expõe a abordagem vygotskyana como uma perspectiva que concebe o desenvolvimento humano como resultado de interações recíprocas contínuas que ocorrem ao longo de toda a vida, estabelecidas entre o indivíduo e seu ambiente, em que cada aspecto exerce influência sobre o outro. No entanto, a autora ressalta que, na visão vygotskiana, o sujeito se manifesta como um agente ativo que reconstrói o seu mundo por meio de suas interações, ao invés de ser um mero recipiente passivo que recebe conhecimento pronto, como se fosse uma “tábula rasa”, ou, por outro lado, como alguém que já possui todo o conhecimento. Vygotsky (2007) postula, portanto, que o ser humano



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



age sobre o conhecimento e se engaja em um processo de construção interna, reinterpretando-o.

Nesse sentido, o indivíduo, influenciado por suas interações sociais e culturais, realiza a construção de sua própria identidade e conhecimento. Essa construção é constantemente estimulada pelo ambiente externo, onde o professor e outros agentes sociais desempenham papéis significativos. Isso ressalta a importância do ambiente e dos estímulos oriundos das interações sociais como facilitadores do desenvolvimento do sujeito e do processo de aprendizagem.

Segundo a perspectiva de Vygotsky (2007), a mediação se manifesta como a ação humana que ocorre por meio de relações socioculturais ou histórico-culturais. Em outras palavras, a mediação, em qualquer contexto, enfatiza que as influências externas ao sujeito, representadas pelo "outro" nas interações sociais, desempenham um papel fundamental na formação e no enriquecimento do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento psicológico e a construção subjetiva. Portanto, aquilo que somos é sempre resultado das nossas interações com o ambiente circundante, bem como da nossa ativa participação nesse processo.

A mediação, na visão de Vygotsky (2007), envolve três elementos principais: o signo, a palavra e o símbolo. O autor define o signo como "criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais" (Vygotsky, 2007, p. 93). Portanto, os signos são representações que desempenham um papel crucial na interação social, sendo componentes integrados no contexto social e cultural no qual o indivíduo participa.

O segundo componente que integra a mediação, na perspectiva de Vygotsky, é a palavra, que:

[...] não é apenas um meio para compreender os demais, senão também a si mesmo [...] o pensamento em conceitos revela os profundos nexos que subjazem na realidade, permite conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas. [...] Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre, no mundo visível para ele, as leis dos nexos que contém (Vygotsky, 1996, p. 70-71).

O terceiro elemento que compõe a mediação é o símbolo, como enfatizado por Vygotsky, o qual é reconhecido como uma criação humana intrinsecamente vinculada à cultura. Essa atividade simbólica exerce uma influência direta na formação do sujeito, bem como nos seus comportamentos individuais. Conforme declarado pelo autor: "Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que permeia o processo de utilização de instrumentos e gera formas de comportamento fundamentalmente novas" (Vygotsky, 2007, p. 32-33).

Moreira (2015, p. 110) afirma que "a interação social é, portanto, na perspectiva vygotskyana, o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórico e culturalmente construído". É essencial destacar que a



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



transformação de interações sociais em processos psicológicos internos não ocorre de forma natural, mas é sempre mediada pela presença e influência do outro.

Conforme Vygotsky (1998), ele argumenta que a interação ou a troca de informações requer a presença de pelo menos duas pessoas. Nesse intercâmbio de significados, a fala e a linguagem desempenham um papel fundamental, sendo elementos essenciais que caracterizam a interação entre o indivíduo e o ambiente em que ele está imerso.

Na busca de relacionar a importância da mediação na teoria de Vygotsky, o historiador Jörn Rüsen contribuiu significativamente para a compreensão da aprendizagem histórica e sua relação com a formação de identidade e consciência histórica. Rüsen destaca a importância do professor como mediador do conhecimento histórico, desempenhando um papel fundamental no processo de aprendizagem histórica dos alunos.

A importância do professor na mediação do conhecimento, de acordo com Rüsen, reside em sua capacidade de guiar os alunos no desenvolvimento de uma consciência histórica mais profunda. O professor não apenas fornece informações históricas, mas também auxilia os alunos na interpretação, análise crítica e contextualização dessas informações. Ele atua como um guia que ajuda os alunos a compreender o passado e a relacioná-lo com o presente e o futuro.

Para o autor, a "didática da história é uma abordagem formalizada para o ensino da história em escolas primárias e secundárias, desempenhando um papel significativo na transformação de historiadores profissionais em professores de história nessas instituições" (2007, p. 23). Essa função, frequentemente interligada, mas também distinta no contexto do processo de ensino, pesquisa e aprendizagem. Embora sua orientação principal seja a formação de historiadores no contexto ensino-aprendizagem, a didática histórica também contribui para a compreensão de como o ensino da história é percebido pelos alunos e os efeitos de sua implementação em sala de aula. Nesse sentido, a "consciência histórica não pode ser simplesmente reduzida a mero conhecimento do passado", mas deve ser considerada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e sua função na cultura humana" (Rüsen, 2007, p. 36-37).

Jörn Rüsen quando aborda a concepção de didática da história, esclarece que a tradicional abordagem que enxerga os educandos como indivíduos de mentes vazias passivamente aguardando a ação educacional, conforme alguns historiadores podem supor, é profundamente equivocada. Essa perspectiva errônea contribui para a crise que atualmente enfrentamos no ensino de História.

A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. Esta opinião é extremamente enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e pesquisa histórica. (Rüsen, 2006, p. 8)



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No contexto da teoria da história, Jörn Rüsen formula os fundamentos para uma abordagem didática inclusiva que aborda questões relacionadas ao universo dos alunos e ao ambiente em que estão imersos. A prática educativa deve ser caracterizada por dinamismo, ludicidade e uma conexão com a realidade e experiências dos alunos. Dessa forma, o ensino de História se torna atrativo e significativo. A consciência histórica não está restrita à pesquisa acadêmica, não se busca transformar os educandos em historiadores em miniatura, mas, sim, adotar uma metodologia que, por meio de ações centradas na narrativa escolar, permita aos alunos aprender e questionar conceitos históricos, em vez de simplesmente acumular conteúdos presentes nos manuais.

Assim posto, observa-se que Lev Vygotsky enfatiza a Zona de Desenvolvimento Proximal, onde o professor atua como guia e facilitador. Nessa visão, o educador proporciona suporte e orientação, adaptando o ensino de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno. A interação social desempenha um papel fundamental, e o professor cria desafios apropriados para estimular o crescimento cognitivo.

Jörn Rüsen, no contexto da Educação Histórica, destaca a importância da mediação do professor no ensino de História. Ele enfatiza a epistemologia da História e o pensamento histórico crítico. O professor não é apenas um transmissor de fatos históricos, mas um facilitador que guia os alunos a compreenderem a natureza da disciplina histórica, questionar fontes, explorar diferentes perspectivas e desenvolver habilidades de pensamento histórico. Em ambos os casos, a mediação do professor é fundamental para o processo educativo. Vygotsky se concentra no desenvolvimento cognitivo geral, enquanto Rüsen enfoca a formação de pensadores históricos independentes e críticos. A abordagem específica varia, mas a importância do papel do professor é inegável, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

428

Considerações finais

A disciplina histórica, na qualidade de uma ciência, permanece sempre receptiva a novos conhecimentos, e isso não difere quando se trata da Psicologia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem em História. Observa-se que há uma carência de estudos acadêmicos que integrem os princípios de Vygotsky no campo da História e no ensino da mesma. Essas abordagens são frequentemente mencionadas apenas de forma superficial, quando historiadores buscam justificar suas propostas de métodos e técnicas de ensino.

Portanto, acredita-se que os professores de História, ao serem introduzidos à Neurociência, por meio dos estudos de pesquisadores como Vygotsky, podem encontrar nesse campo uma ferramenta eficaz para aprimorar a aprendizagem histórica. A Neurociência fornece ferramentas para identificar e intervir nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo uma compreensão aprimorada e otimização desses processos.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O texto ressalta a importância da mediação do professor na aprendizagem, destacando as perspectivas de Vygotsky e Rösen. Ambos autores reconhecem o papel fundamental do professor como mediador na educação, enfatizando a influência do ambiente sociocultural e a necessidade de uma abordagem inclusiva. Vygotsky foca no desenvolvimento cognitivo geral, enquanto Rösen enfoca a formação de pensadores históricos independentes e críticos, mas ambos destacam a relevância da interação social e do suporte do professor no processo educativo.

Referências

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. **Reflexões sobre Desenvolvimento Humano e Neuropsicologia na obra de Vigotski.** *Psicologia em Estudo*, v.17 n.(4), p. 699-709, out./dez.2012. Maringá.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUM, G. R. **Breve história da neurociência cognitiva.** In: _____. *Neurociência cognitiva: a biologia da mente.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEFRANÇOIS, G. R. *Teorias da aprendizagem.* 5 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ed. E. P. U, 2015.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico.** trad. De Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rösen e o ensino de História.* Curitiba: Ed. UFPR, 2010. (P. 41 a 76).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



RÜSEN, Jörn. **A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba: WA Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma Teoria da História como ciência.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2015.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios da Psicologia geral.** Lisboa: Estampa 1977.

SOTLTZ, Tania. **Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural .in: As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar.** Curitiba. Intesaberes, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia del adolescente.** Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid: VISOR; MEC, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** In: VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas - Tomo III. 2. ed. Trad. Alejandro Gonzáles. Madrid: Visor, 2000, p. 11-340.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** Edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12º edição. São Paulo: Editora Ícone, 2012.

430



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MINERAÇÃO - SILENCIAMENTO - PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE O CASO DA FAZENDA DAS LARANJEIRAS EM DIOGO DE VASCONCELOS

Gustavo André Pereira de Azevedo¹
Cilésia Maria de Oliveira Carvalho²
Ana Carla de Oliveira Gonçalves³

Introdução

Além de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.
Paulo Freire

A interação entre a mineração e o patrimônio é um tema, que tem despertado interesse tanto nos estudos históricos quanto sociológicos. Essa temática também ocupa um lugar relevante dentro dos estudos acerca da educação, principalmente após o crescente impacto social das atividades extrativistas nas décadas mais recentes. Diante das várias interseções entre os três campos de estudo, objetivou-se dialogar com a abordagem pedagógica do tema mineração nas práticas pedagógicas da Escola Estadual Coronel Nicolau Sampaio-EECNS. Buscou-se alcançar esse propósito por meio da análise de um caso emblemático: a Fazenda das Laranjeiras-FL, patrimônio cultural do município de Diogo de Vasconcelos/MG, de propriedade da Vale S/A. A relevância deste artigo extrapola o caso desta propriedade estar entrelaçada com a fundação e crescimento da cidade, ela possui uma multifacetada relação com a mineração, atividade extrativista que determinou a formação do Estado de Minas Gerais e que ainda modifica profundamente as organizações sociais, econômicas e políticas dessa região.

Nesse sentido, tornou-se relevante utilizar a metodologia de natureza qualitativa por meio da análise documental, com destaque para o Dossiê de Tombamento da FL e o Relatório de um projeto Pedagógico realizado na EECNS, no ano de 2022. Pautou-se no diálogo que favoreça compreender, a partir do caso da citada Fazenda, como acontece a abordagem pedagógica

¹ Gustavo_and99@hotmail.com Professor de História na Escola Estadual Coronel Nicolau Sampaio. Servidor Público do Estado de Minas Gerais-Brasil. Membro do Grupo de Estudos em Educação do Campo da região dos Inconfidentes - GiraCampo.

² Cilesia.carvalho@educacao.mg.gov.br Mestre em Educação e Docência. Pedagoga na Escola Estadual Coronel Nicolau Sampaio. Servidor Público do Estado de Minas Gerais-Brasil. Membro do Grupo de Estudos em Educação do Campo da região dos Inconfidentes -GiraCampo. Membro do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Educação Ambiental – GEMA.

³ acarlageo@gmail.com Professor de História na Escola Estadual Coronel Nicolau Sampaio. Servidor Público do Estado de Minas Gerais-Brasil. Membro do Grupo de Estudos em Educação do Campo da região dos Inconfidentes -GiraCampo.





na EECNS acerca dos efeitos da mineração na região. Atualmente, existe um impasse quanto à relevância cultural deste patrimônio, que se encontra em um processo de tombamento. Se de um lado o Município reconhece o seu valor, de outro a empresa o subestima. A partir desse contexto surgiram questionamentos direcionadores: qual o legado ou benefício a Vale oferece para Diogo de Vasconcelos ao ser proprietária do território da fazenda? Em que medida o seu descuido com o patrimônio pode ser velado por uma imagem de cuidado ambiental ou por sua empregabilidade? Como os professores da EECNS dialogam com os temas da mineração e da FL?

Para entender a complexidade desse caso, tornou-se necessário evidenciar sua relevância para além do quesito ambiental, destacar o seu valor histórico, social e patrimonial para a comunidade, e sua relação com a mineração. Ainda que existam atividades extrativistas minerais, que acontecem de maneira informal nos limites municipais, é possível compreender na forma como este bem cultural tem sido fruído um forte indício de minério-dependência (Coelho, 2018) presente no Município. Há indícios de dependência no âmbito sociológico, ao considerar a grande oferta de empregos na mineração da região de Mariana.

Diante dessa problemática da dependência, apoiou-se no conceito de silenciamento pedagógico para analisar as abordagens sobre mineração adotadas na prática de professores durante a execução de um projeto desenvolvido na escola. Utilizou-se relatos sobre a visita à FL e pretendeu-se, com o conceito de patrimônio cultural, abranger dimensões da preservação que estão além do bem imóvel em si, tais como as dimensões afetivas e ambientais (OIRÁ, 2002, p. 132). O resultado deste trabalho apontou para a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam as limitações conteudistas e avaliativas impostas pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a BNCC de 2017, que enfatiza o ensino pautado em habilidades mensuráveis e ensino de competências específicas em detrimento de uma educação que promova uma formação mais humanizada dos sujeitos, considerando o contexto local. Carvalho, Luz e Campo (2022), corroboram o desafio de desenvolver metodologias que desenvolvam essa proposta formativa.

O desenvolvimento de metodologias que promovam o trabalho pedagógico coletivo de maneira a integrar diferentes componentes curriculares, conteúdos contextualizados à realidade dos estudantes e da escola, tem se constituído em desafio, que se eleva quando se trata de um tema como mineração, [...] ou uma escola do campo com a identidade em construção (CARVALHO, LUZ e SANTOS, 2022 p.5).

Nesse sentido, justifica-se a necessidade de apresentar, de maneira contextualizada, a história da Fazenda e sua relação com a mineração e por ser um patrimônio central para a construção da identidade da população e dos alunos da EECNS.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Mineração e patrimônio cultural: o caso da Fazenda das Laranjeiras

Os rompimentos da barragem de Fundão em Mariana-MG, em 5 de novembro de 2015, e da barragem da Mina Córrego do Feijão, Brumadinho-MG, em 25 de janeiro de 2019, ambos tendo a mineradora Vale S.A. como uma das empresas responsáveis, foram dois dos mais graves crimes na história do Brasil. Deixaram um rastro de destruição, morte e sofrimento em várias comunidades e *habitats* da região sudeste, alterando os modos de vida que ali coexistiam:

[...] o rompimento da barragem da Samarco alterou profundamente a vida e o trabalho das populações atingidas pela lama de rejeitos da mineração. Muitas pessoas inclusive perderam a possibilidade de retomada do exercício de atividades que até então garantiam o sustento da família ou eram fonte de renda extra. (AEDAS, 2021a, Contracapa).

Além das perdas humanas e ambientais, o setor de mineração sofreu uma grande perda de credibilidade e confiança da sociedade. Desde então, as mineradoras têm feito um grande esforço para recuperar a imagem social da mineração e recuperar a sua reputação, publicitando compromissos com a sustentabilidade e a segurança. À medida em que a chamada "indústria da ajuda" (QUINTÃO; TEODÓSIO; DIAS, 2022, p. 663) se estabelece em determinados territórios, novas ondas de reparação emergem e, paradoxalmente, trazem consigo novas formas de violação do direito de existência dessas comunidades. Isso porque essas iniciativas não são direcionadas, para o benefício da comunidade, mas sim para a promoção da imagem positiva da mineradora, evidenciando uma postura oportunista em relação às ações de reparação e responsabilidade social, sobretudo após desastres ambientais de grande repercussão. Esse tipo de conduta não é inédita e pode ser evidenciada em diversas ações das empresas mineradoras antes mesmo do rompimento das duas barragens citadas (QUINTÃO; TEODÓSIO; DIAS, 2022).

No município de Diogo de Vasconcelos é possível observar como as ações das empresas mineradoras estão voltadas para seus próprios interesses, antes mesmo, dos citados rompimentos. Em março de 2009, a empresa Vale S.A. adquiriu uma grande e importante propriedade com vegetação preservada da Mata Atlântica no Município, conhecida como "Fazenda das Laranjeiras", visando a realização de compensação florestal, em atendimento à Lei da Mata Atlântica 11.428/2006 e Decreto 6.660/2008 processo IBAMA nº 0215.001180/2009- 50.46 (DIOGO DE VASCONCELOS, 2022a, p.23). Onde há uma edificação de estilo colonial, sede da Fazenda, em bom estado de conservação até a data da compra. Porém, ações criminosas, se deram em razão da falta de uso, segurança e monitoramento da mineradora proprietária, o que pode ser considerada, para além de um descaso com o patrimônio cultural local, uma omissão passível de responsabilização cível e administrativa. Segundo a Articulação Internacional dos Atingidos e Atingidas pela Vale

433



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

(AIAAV, s/d), o Ministério Público de Minas Gerais adotou medidas para obrigar a empresa Vale a preservar a sede da Fazenda, a começar pelo desabamento do telhado:

O Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) conseguiu na Justiça uma liminar obrigando a Vale a adotar medidas para a preservação da Fazenda Laranjeiras, patrimônio histórico situado numa área de compensação ambiental da mineradora, em Diogo de Vasconcelos, município da região Central do Estado. [...] “O desabamento do telhado é pura negligência da empresa, e as invasões que ocorreram no local foram fruto da indiferença da mineradora em promover a proteção do imóvel”, afirmou o promotor de Justiça Guilherme Meneghin. (MAIS MINAS, s/d)

Figura 1 – (a) Fachada principal da Sede da FL conservada e (b) Vista geral da edificação em situação de arruinamento após a liminar



Fonte: DIOGO DE VASCONCELOS, 2022a, p.35

434

Antes de introduzir a história da FL e a sua relação com a fundação da cidade, é necessário citar que o processo de reconhecimento do patrimônio cultural de DV teve início na década de 2000, com a criação das primeiras leis de proteção patrimonial municipal e também do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural. Em 2006, a Fazenda foi inventariada por ser um bem de interesse de preservação do Município. Foram produzidos croquis para ilustrar a situação da edificação, evidenciando que a Fazenda ainda preservava várias das estruturas de apoio, tais como o curral, paiol, moinho, garagem e horta.

O inventário descreve o estado da casa, que, apesar de pequenos desgastes, encontrava-se “em bom estado de conservação, em razão de manutenções promovidas ao longo do tempo e pelo uso ininterrupto” (DIOGO DE VASCONCELOS, 2022, p. 21). DV é um município localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, a aproximadamente 40 quilômetros de distância de Mariana. Possui cerca de 4.000 habitantes e área aproximada de 165,23 km², sendo uma considerável parte desse terreno pertencente à mineradora. Antes de sua emancipação política, em 1962, era um distrito de Mariana, com quem ainda mantém forte relação de dependência econômica. Suas principais drenagens são o rio Gualaxo do Sul e o Rio Pinheirinho, que atravessam o território e possuem intrínseca relação com o processo de ocupação da área, por serem os rios que abasteciam as primeiras fazendas da região. (IBGE, 2010)



Construída na segunda metade do século XIX, a sede da FL é uma propriedade rural que teve origem a partir do desmembramento de duas Fazendas: dos Caldeirões e das Taboas, criadas para estabelecer a ocupação inicial da região de São Domingos de Mariana no início do século XVIII. Relação que comprova a conexão de sua história com a ocupação inicial da cidade. O que se deu a partir do desbravamento da região em 1694, com a instalação das bandeiras de Miguel Garcia, explorador da região do Gualaxo do Sul, em busca de veios auríferos. Este processo de ocupação está relacionado à história da formação do estado de Minas Gerais e com o início da mineração nos territórios da região de Mariana.

O processo de ocupação do atual município de Diogo de Vasconcelos está relacionado às expedições bandeirantes que encontraram ricos depósitos auríferos no ribeirão do Carmo, levando à consolidação da cidade de Mariana, o centro irradiador da conquista definitiva do território mineiro. (DIOGO DE VASCONCELOS, 2022, p.8).

Assim como ocorreu na fundação de outras cidades mineiras, a instalação de fazendas e o desenvolvimento de atividades econômicas, principalmente a mineração, resultaram em uma expansão territorial significativa, desempenhando um papel fundamental no processo de ocupação e dominação do interior brasileiro. É fundamental destacar que o desejo de progresso nesse contexto estava intrinsecamente ligado ao colonialismo, no qual a ocupação e exploração dos territórios eram conduzidas visando benefícios econômicos e controle político. Nesse cenário, a criação de um vilarejo tornou-se essencial, e a construção de uma capela emergiu como um elemento indispensável nessa empreitada, consolidando simbolicamente e estruturalmente a presença e a dominação coloniais (GASPAR, 2011).

Dessa forma, o Padre Domingos Coelho da Rocha, seminarista e filho de fazendeiros da região, iniciou, na metade do século XVIII, a construção de uma “modesta ermida” para devoção do santo São Domingos Gusmão, que estava representado na imagem que o padre havia trazido de Mariana. Por conseguinte, a região passou a ser nomeada por Arraial de São Domingos (DIOGO DE VASCONCELOS, 2022, p. 8). Segundo o que consta no Dossiê de Tombamento do Conjunto Paisagístico da Pedreira do Córrego São Domingos, “o distrito era constituído pela igreja, cemitério, fazendas e localidades: Engenho, Caldeirões, Garapa do Nicaço e Retiro dos Crioulos.” (ARO, 2005, p. 4). Após quase dois séculos de transformações, em 1923, a região, que até então constava como uma freguesia, foi elevada à condição de vila, sendo nomeada “Vila de Vasconcelos”.

Somente em 1928 recebeu o atual nome, uma homenagem ao historiador Diogo Luiz Pereira de Vasconcelos. Percebe-se nessa escolha a influência do movimento historiográfico nacionalista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que ganhou força no século XIX por incentivar a construção da identidade brasileira a partir de uma imagem moderna e civilizada da nação. (ARMOND, 2016). Finalmente, em 1962, o distrito foi emancipado à condição de município.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Segundo o que consta no Dossiê, é provável que a FL tenha sido edificada ao final do século XIX, segundo inscrição de 1921, na sua fachada, quando Nicolau Ignacio de Carvalho Sampaio assumiu parte das terras por herança de seu pai. No documento cita-se uma edição de 1911 do jornal “O Pharol” sobre o distrito, que enaltece e destaca a fazenda, ratificando sua importância social e econômica:

“S. DOMINGOS. Dista 42 km da sede. É um distrito agrícola muito importante e possui uma fazenda modelo subvencionada pelo Estado, de propriedade do Major Nicolau de Carvalho Sampaio. Tem uma população de cerca de 4 mil habitantes e produz muitos cereais, algum café e muito açúcar. Possui também máquinas modernas de beneficiar arroz e café e muitos engenhos de cana.” (DIOGO DE VASCONCELOS, 2022, p. 15)

O último proprietário da Fazenda foi Dante Motta Sampaio, que a partir de 1983 passou a residir e administrar suas atividades produtivas. O Dossiê apresenta relatos que demonstram que até o momento de sua venda, a fazenda possuía importante papel social e econômico para a cidade, na geração de emprego, produtividade agrícola e cultural. Como consta no dossiê de tombamento municipal do monumento.

A Fazenda das Laranjeiras é um bem cultural de origem profundamente enraizada na cultura de Diogo de Vasconcelos, se constituindo como referência histórica e arquitetônica no contexto local. Suas características permitem enquadrá-la como Bem Cultural de Natureza Material, estabelecido conforme a Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216, tratando-se de sítio de valor histórico e arquitetônico e, portanto, merecedor da proteção por parte do Poder Público. (DIOGO DE VASCONCELOS, 2023a, p.48)

436

Apesar da edificação ter sido o bem patrimonial afetado, é imperativo o entendimento de que a preservação de um bem cultural não pode ser feita considerando somente o seu valor estético, arquitetônico ou histórico. Conforme afirma Oriá (2002, p. 133), o patrimônio cultural de uma dada sociedade é formado por um tripé indissociável em que se contempla a dimensão ambiental ou ecológica, a dimensão histórico-artística e a dimensão documental. Segundo Magaldi (1991, p.230), o patrimônio:

[...] é preservado se tem significado para a comunidade em que está inserido e se essa preservação possibilita a melhoria da qualidade de vida de seus moradores e contribui para a construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania. A preservação do patrimônio histórico deve pautar-se no binômio indissociável identidade cultural e qualidade de vida. (apud OIRÁ, 2002, p. 142).

Ao adotar essa perspectiva, torna-se possível compreender os prejuízos que a comunidade experimenta diante da atual situação do imóvel. Para tanto, é necessário compreender a



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Fazenda não apenas como um patrimônio histórico-artístico, mas sim como um patrimônio cultural, conforme defende o autor. Não somente por sua beleza e singularidade estética, mas também por seu valor para a cidade e sua possibilidade de usufruto da comunidade. No que se refere à sua utilização, consta no dossiê um plano de gestão para a conservação da fazenda após a restauração, reconstrução e adaptação. Neste plano é determinada a responsabilidade de amadurecer as propostas apresentadas, sendo responsáveis o poder público, o Conselho Municipal do Patrimônio Cultural-CMPC, o proprietário/responsável pelo Bem Tombado e os outros agentes sociais interessados. E em um dos seus itens consta que se deve:

Atribuir um novo uso para o Bem Tombado, compatível com suas estruturas espaciais e arquitetônicas, como ambiência, área, capacidade física, condições de acessibilidade e traços arquitetônicos. Devem ser retomadas as discussões da Audiência Pública referente à destinação sociocultural da Fazenda das Laranjeiras, datada de 24 de junho de 2021, ocorrida no município de Diogo de Vasconcelos; (DIOGO DE VASCONCELOS, 2023a, p.64)

As discussões sobre possíveis usos da Fazenda já aconteciam antes mesmo da escrita do dossiê. A ata de nº 102 (ARQUIVO, 2021) registra um encontro do CMPC para debater sugestões enviadas pela Universidade Federal de Viçosa-UFV. Destacam-se duas propostas de utilização sócio-econômica e cultural: “Proposta de Projeto de Pesquisa; Extensão e Ensino - Produto: Museu Histórico Cultural” e a criação de uma “Fazenda Modelo (Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão - UEPEX)”. Por estarem alinhadas à identidade local, conectando as gerações anteriores às atuais através do tempo histórico, visualiza-se nestas propostas grande potencial de adesão e aplicabilidade. Defende-se isso porque é “a memória dos habitantes, que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas” (OIRÁ, 2022, p.139).

Além disso, dentro do território da Fazenda, encontra-se a única cachoeira da cidade e um local muito frequentado pelos habitantes, conhecido como “prainha”. Isso intensifica o potencial de ecoturismo beneficiando a economia do município, uma sugestão na audiência foi a de estruturação de um Museu da Fauna e Flora. Sua importância para a região, se faz presente desde a sua fundação até a atualidade. Em favor da conservação de todo o seu valor patrimonial e da memória coletiva associada ao patrimônio, o processo de tombamento, iniciado em 2020, faz-se essencial. Desde que a Ação Civil Pública ajuizada pelo Ministério Público de Minas Gerais-MPMG está em tramitação, algumas medidas foram cumpridas. A edificação permanece nas mesmas condições precárias, porém recebeu a proteção de uma tenda provisória, a fim de evitar o seu colapso total (DIOGO DE VASCONCELOS, 2022, p.23).

Diante da relevância do bem patrimonial para o Município, dos seus possíveis usos levantados em assembleia e da falta de interesse apresentada pela mineradora, surgem sugestões de respostas aos questionamentos que inauguraram esse artigo, acerca de qual o



benefício a empresa Vale S.A. poderia oferecer para o Município ao se tornar proprietária do terreno. Há indícios de silenciamento da própria memória por parte dos cidadãos, ao não se posicionarem diante da gravidade da situação. Essa impassibilidade pode ser consequência da aquisição do imóvel pela empresa, que por sua vez pode ter resultado em considerável perda do sentimento de pertencimento da comunidade. É possível buscar a compreensão deste fenômeno ao ser considerada a influência da empresa no Município, tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista da responsabilidade social, ao assegurar a preservação da área.

No cotidiano do município, convivendo entre os seus habitantes, é notável a reverberação da ação extrativista no município de Mariana, que exerce forte influência social nos cidadãos. Especialmente no aspecto empregatício, uma vez que a população conta com poucas fontes de renda disponíveis. Esse contexto gera uma condição nomeada como minério-dependência, que neste contexto específico pode ser entendida como sociológica:

A dependência é também sociológica. A concentração dos empregos formais locais no setor extrativo mineral e os níveis salariais acima da média regional, por se tratar de modo geral de regiões com baixo nível de renda, compelem a população a desejar um posto de trabalho no setor, mesmo que os postos ocupados por esta mão de obra local, nos setores de limpeza, construção e manutenção, apresentem piores condições de trabalho, menores salários e menor necessidade de qualificação (Coelho et. al, 2016). [...] Ocorre, assim, uma fragilização de possíveis questionamentos e resistências. O desejo de empregos na mineração e o receio da demissão ou fechamento dos postos de trabalho existentes desmobilizam comunidades que vivem diretamente os danos gerados. (Coelho, 2018, p. 255)

438

Conclui-se que não são somente os citados fatores históricos, o sentimento de pertencimento e a auto valorização da identidade cultural que motivam a abordagem da temática dentro da escola. Há também a necessidade pedagógica de problematizar, de forma abrangente e profunda, os problemas citados acerca da minério-dependência. Somado a essa necessidade, a partir de uma pesquisa documental nos arquivos escolares, percebe-se um vínculo ainda maior entre a história do Município e da própria escola com a história da fazenda, o que reforça a necessidade da abordagem dessa temática com os alunos.

Análise da prática pedagógica: indícios de silenciamento

A EECNS, única escola do município a ofertar o Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, está localizada na sede do município. Atende majoritariamente os estudantes



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

da zona rural, o que a identifica como escola do campo⁴. O patrono da escola, segundo consta no histórico da instituição, é o Coronel Nicolau Sampaio - EECNS, em uma homenagem ao primeiro dono da Fazenda das Laranjeiras, uma vez que o terreno para construção do prédio onde funciona atualmente foi doado pela professora Maria do Nascimento e Souza, filha do Coronel (2023).

Fig. 1: Imagem parcial aérea da sede do município de Diogo de Vasconcelos, delimitado em azul o terreno pertencente à escola.



Fonte: Relato do Projeto EECNS (2022)

A história da escola, bem como do município de DV, encontra-se vinculada à história da FL, uma vez que várias gerações de proprietários fizeram parte da vida política do município e do desenvolvimento didático e pedagógico da escola. Segundo registro no Projeto Político Pedagógico - PPP,

"[a]ntes havia um Inspetor Escolar que era o Dr. Dante Guimarães Sampaio (um dos herdeiros/proprietário da fazenda, primeiro prefeito do município de Diogo de Vasconcelos e avô do último proprietário). Encarregado de zelar pelo bom ensino e transmitir notícias sobre o procedimento da escola, as provas bimestrais eram enviadas pela Secretaria de Educação" (DIOGO DE VASCONCELOS, 2023, p. 9).

⁴ escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo. (MINAS GERAIS, 2015)



Isso contribui para que a FL esteja presente nas ações pedagógicas da escola como fonte de pesquisa. Pelo seu múltiplo valor, sua integração com a prática pedagógica da escola se dá por meio (a) de relatos de pessoas que tiveram algum tipo de relação com a Fazenda, (b) de pesquisa documental e (c) de visita de estudos, seja com objetivo histórico, ambiental, político, cultural, social ou científico. Mesmo porque na EECNS estudam os alunos que residem numa comunidade próxima à Fazenda e são descendentes de seus antigos trabalhadores, a comunidade do "Alto dos Coelhos".

Ao serem investigadas, as práticas pedagógicas dos professores da EECNS e a relação que estas apresentam com os temas do cotidiano onde a escola se encontra inserida, buscou-se entender como o trabalho desenvolvido contribui para o desenvolvimento formativo dos estudantes, bem como dos professores. Também buscou-se entender se temas como a mineração e a importância patrimonial da FL têm sido abordados pela escola. Para Carvalho (2022), a discussão desses temas no ambiente escolar, contribuem para fortalecer a autonomia da escola e o reconhecimento de sua identidade como espaço de formação pedagógica, mas também social, política e que deve ser articulada com o contexto onde se encontra. A autora afirma que,

[p]roporcionar a inserção da temática Educação e Mineração na prática pedagógica da escola é promover uma formação com base na soberania, uma vez que essa discussão provoca a interação com tantas outras: cidadania, políticas públicas, relação com o trabalho e educação ambiental. Quando a escola se questiona, ela avança rumo à elucidação do reconhecimento de seu papel de formadora e busca caminhos na garantia de direitos (CARVALHO, 2022, p. 55).

440

Assim, este artigo buscou analisar uma prática pedagógica desenvolvida no ano de 2022 e verificar se há um diálogo crítico a respeito da administração da FL pela empresa Vale, sua atual proprietária. Também se analisou a presença do tema mineração nas discussões, uma vez que o município de DV encontra-se adstrito de Mariana no sentido econômico, onde parte de seus habitantes trabalham na área minerada da cidade vizinha. A opção por esta prática se deu a partir dos comentários dos alunos e professores participantes, após o retorno da visita à Fazenda. Para realizar a análise, nos amparamos no SiSP, que segundo Carvalho (2022), "é compreendido nas práticas educativas que não problematizam determinado tema ou pouco o fazem" (p. 56).

Nessa perspectiva, procurou-se os professores envolvidos: dois professores de História e uma professora de Geografia e nos deparamos com o desafio de dois dos professores não trabalharem na escola em 2023. Entrou-se em contato e um não pode contribuir por limite de tempo. Não conseguiu contato com o segundo professor. A professora envolvida se mostrou pronta para contribuir neste trabalho. Oito alunos que participaram das atividades foram contactados, desses, dois deram retorno. Para preservar a identidade dos participantes,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



utilizou-se: Professora A, Estudante A e Estudante B para relacioná-los aos depoimentos. Os outros professores que não forneceram os relatos serão mencionados como Professor B e Professor C.

Segundo relato da Professora A, o trabalho teve início a partir da necessidade de atender à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e aconteceu nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, duas turmas com funcionamento em dois turnos, a turma da manhã prioritariamente da zona rural, devido à oferta do Transporte Escolar nesse horário, e a outra no turno da tarde, com os alunos residentes na Sede do município.

No início do ano letivo de 2022, os professores de Geografia e História elaboraram uma proposta de tema a ser desenvolvido ao longo do ano em suas respectivas disciplinas e, ao mesmo tempo, um projeto interdisciplinar com as turmas do 3º ano de 2022. Após diálogo e estudo das propostas de temas encontrados na BNCC do Ensino Médio, chegaram ao tema: "Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas, geográficas e culturais brasileiras" (Professora A, 2023)

Após este encontro para planejamento da proposta anual e chegada ao tema a ser trabalhado, os professores concluíram que seria mais viável "partir do conhecimento local para o nacional" e, assim, deu-se início à proposta em sala de aula. Segundo a Professora A, o Projeto foi distribuído por assuntos entre os três professores, sendo que, a Professora A ficou responsável por aprofundar na "história da cidade", o professor de História do turno da manhã ficou responsável por buscar, junto aos alunos, a vinda e a chegada dos bandeirantes no município, enquanto o professor de história do turno da tarde ficou responsável pela história da FL e sua influência na cultura local. Assim, pode-se observar a tentativa de realizar um trabalho coletivo, integrado e participativo, o que se apresenta como um caminho para garantir a discussão de temas como a mineração na prática pedagógica. No entanto, quando o Estudante A se manifestou, não demonstrou pertencimento ao projeto, afirmando, inclusive, que gostaria de ter participado da visita:

Não fomos à fazenda, até que chegamos a reunir a turma com o professor, mas ele falou que não estava trabalhando sobre isso. O nosso assunto era outro, sabe? Aí não fomos, mas fiquei com muita vontade de ir. É importante, né?! Mas fazer, o quê? O professor que trabalhou com esse assunto e foi até a Fazenda foi o outro. O professor do turno da tarde (Estudante A, 2023).

Conhecer como os professores da EECNS dialogam, em suas práticas, com os temas, como cultura, povoamento do município, mineração e a Fazenda das Laranjeiras, ajuda a identificar se há presença do Silêncio pedagógico - SP, nessas práticas. Ao analisar as informações contidas no relato do Estudante A, é possível inferir que o Professor C, seguiu a proposta de distribuição dos temas, porém não fez uma interação do seu tema com a história da Fazenda,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



mesmo os temas estando interligados pela história do município. Assim, pode-se observar indícios de silenciamento da discussão sobre a relação existente entre a Fundação da Fazenda Laranjeiras e a chegada dos bandeirantes no município de Diogo de Vasconcelos.

Hunzicker e Antunes-Rocha (2022), afirmam que o conceito de SP “denomina situações que remetem à pouca presença, nas práticas escolares, de temas relacionados aos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais vinculados às atividades econômicas de grandes proporções” (p. 49-50). Nesse sentido, o trabalho pedagógico integrado é uma oportunidade de romper com essas situações que inibem a participação dos sujeitos nos diálogos desses temas. A tarefa de compreensão da importância dessa prática coletiva vai além do planejamento, ela requer momentos de estudos e formação continuada para os professores. Para Hunzicker e Antunes Rocha (2022), o SP se apresenta pela falta de conhecimento sobre o tema. A situação relatada pelo Estudante A, sugere uma insegurança por parte do Professor C no que diz respeito a integrar seu tema e sua atividade no projeto ao tema desenvolvido pelo Professor B. Nota-se possível presença de uma fragilidade no diálogo coletivo dos professores. Porém, a Professora A afirma que esse grupo se reunia uma vez a cada quinzena, na reunião de Módulo-II⁵, para socialização, avaliação e planejamento das ações do Projeto. Nessa perspectiva, o relato do Estudante B, a respeito da atividade desenvolvida em sua turma indica presença do SP na prática pedagógica. O estudante relata que estavam estudando sobre os patrimônios culturais com a Professora A, e visitaram alguns espaços como o cemitério antigo, a igreja, a antiga sede da banda e a FL. Para o estudante, ficou claro o objetivo da visita à FL com o Professor B, conforme a organização inicial do projeto.

442

O objetivo foi ver como que estava uns dos principais patrimônio histórico da nossa cidade, para observar sua estrutura e o que a Vale, dona do terreno, está fazendo para a conservação e manutenção dessa fazenda que faz parte da história da nossa querida cidade Diogo de Vasconcelos (Estudante B, 2023).

O Estudante B relata a importância da visita para sua formação e manifesta sua opinião crítica a respeito da situação vivenciada na ocasião da visita de estudos.

Foi uma visita muito interessante em geral, mas não pode ser a melhor experiência possível, já que a Vale, dona do terreno, acabou barrando bastante a nossa experiência, demoraram muito para nos atender, inventaram mil desculpas e fizeram várias ligações até liberarem a gente pra chegar perto, isso porque a escola já havia deixado tudo avisado. (Estudante B, 2023)

⁵ As Reuniões de Módulo-II, são as reuniões de atividades extra-classe, de caráter coletivo, de cumprimento obrigatório pelos professores (Decreto nº 46125, de 04/01/2013), devem ser organizadas pela Direção Escolar, em conjunto com a Equipe Pedagógica para desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais. Devem ser organizadas de maneira a proporcionar oportunidades de Formação Continuada aos Professores e atender o Projeto Político Pedagógico da Escola.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Iniciamos a análise deste relato do Estudante B ressaltando a criticidade com que o aluno manifesta sua observação. Nessa manifestação, o aluno demonstra a interação dos temas trabalhados pelos professores A e B, o que nos indica que há um esforço demonstrado para romper as barreiras do trabalho individual e promover ações coletivas e problematizadoras a respeito do tema Patrimônio Cultural (OIRÁ, 2002). A esse respeito, o Estudante A demonstra uma postura firme ao expressar sua participação na atividade:

Eu particularmente acho uma coisa super desnecessária da parte deles, já que após retirarem tudo que eles gostariam daquele terreno, eles teriam como a obrigação de preservar aquele local. E com isso deveriam SIM, ter mais cuidado com um patrimônio histórico e cultural tão importante para nossa cidade, já que foi o lar de diversos familiares do Sr. Dante Sampaio, o primeiro prefeito de nossa cidade (Estudante B, 2023).

Embora o relato do aluno aponte que houve diálogo entre os trabalhos desenvolvidos pelos Professores A e B, acerca do tema Patrimônio Cultural, observou-se nas falas, a ausência do tema mineração nas atividades desenvolvidas pelos três professores. Por outro lado, é possível verificar que existe uma tensão entre a mineradora Vale, que adquiriu a propriedade com o intuito de reduzir o impacto ambiental, e a sociedade vasconcelense. Isso ainda não foi abordado, de maneira problematizada, na prática pedagógica dos professores. O posicionamento do Estudante B demonstra a necessidade de a escola promover mais trabalhos que desenvolvam a criticidade dos estudantes. A exemplo, a impressão aluno B, sobre a visita:

Então, é sim um grande patrimônio cultural da nossa cidade e um grande ponto turístico. Como maior exemplo disso tivemos a presença de uma advogada de Ouro Preto (se não me engano) que veio de lá, apenas para nos contar um pouco mais sobre a história do local, e tudo que a Vale estava fazendo com o nosso patrimônio: deixaram roubar diversos objetos que estavam no local, não deram nenhuma estrutura para preservar o local e não deixavam ninguém fazer visitas, algo que é um absurdo. Logo depois começaram a fazer o MINIMO, quando o governo obrigou a Vale a preservar e dar mais suporte ao local (Estudante B, 2023).

Essas informações advindas do resultado da análise de uma prática pedagógica, desenvolvida numa escola pública, do campo, de educação básica, trouxeram indícios do silenciamento pedagógico, no que diz respeito a problematizar o tema mineração e sua relação com a empresa Vale e a dependência que o município de DV mantém com o município de Mariana. No entanto, observou-se um esforço por parte dos professores, em contextualizar e questionar a presença da Vale na Fazenda Laranjeiras no que se trata do Patrimônio Cultural do município, como manifesta a Professora A.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Para mim é importante que os alunos conheçam a história do município, se apropriem das nossas ancestralidades e deem valor aos patrimônios e culturas do nosso povo. Saber a origem do município de Diogo de Vasconcelos e conhecer os principais personagens dessa história pode contribuir para o sentimento de pertencimento e valorização da nossa cultura. (Professora A, 2023)

Nessa lógica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96) enfatiza, que os currículos do ensino fundamental e médio devem conter, para além da base comum, uma parte diversificada que deve observar as características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e comunidade escolar. Essa determinação: “abre espaço para a construção de uma proposta de ensino de História Local, voltada para a divulgação do acervo cultural dos municípios e estados.” (OIRÁ, 2002, p. 142)

Apesar da nova LDB representar incalculáveis avanços diante da sua antecessora de 1961, a mesma sozinha não seria capaz de legislar sobre a quantidade de dilemas educacionais existentes. A exemplo, o art. 4º da Resolução CNE/CP nº 2/2019, de Formação de Professores, onde indica que o professor deve “engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar” (BRASIL, 2019, p. 02). Para além do citado, percebeu-se que, assim como na atividade pedagógica, nas normas vigentes também há uma ausência do devir crítico da prática docente, retirando seu potencial transformador para valorizar apenas os aspectos conteudistas e tecnicistas. Apesar de recentes, tais normas podem ser julgadas como antiquadas, visto que na década de 1980 já circulavam ideias mais humanistas e potencialmente transformadoras sobre a função do professor e de suas atividades pedagógicas. Segundo Salgado (1982):

Ao professor de didática se apresentam duas alternativas: a receita ou a denúncia. Isto é, ou ele transmite informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins e do contexto concreto em que foram geradas, como um elenco de procedimentos pressupostamente neutros e universais, ou critica essa perspectiva, denuncia seu compromisso ideológico e nega a didática como necessariamente vinculada a uma visão tecnicista da educação. (apud CANDAU, 1983, p. 22)

Assim, esta análise indicou a necessidade de promover a integração das atividades pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar a partir de um currículo que garanta uma prática contextualizada. Nesse sentido, este artigo apresentou, também, o desafio de promover ações integradas entre os docentes e impulsiona o pensar a escola como espaço de formação continuada para seus professores, garantido no currículo escolar. Isso poderá contribuir para um trabalho dialógico e reflexivo, permitindo o enfrentamento das situações conflituosas presentes no cotidiano da escola e o rompimento com o silenciamento pedagógico dos temas não discutidos no seu interior.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Referência

ARO, Arquitetos Associados. **Dossiê de Tombamento do Conjunto Paisagístico da Pedreira do Córrego São Domingos**. Prefeitura Municipal de Diogo de Vasconcelos. 2005.

ARMOND, Vítor Ribeiro Leivas Dias Ferreira. **Um Estado sem nação: o IHGB e a construção da identidade nacional brasileira no século XIX**. 2016. 54 f. Monografia (Bacharelado em Ciência Política) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ARQUIVO da Prefeitura de Diogo de Vasconcelos. **Ata de número 102 do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de Diogo de Vasconcelos**. Diogo de Vasconcelos, 24/06/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 30 abr. 2020.

CARVALHO, Cilésia Maria de Oliveira. **O silenciamento pedagógico diante do rompimento da barragem de Fundão: uma análise a partir da Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves”**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48845>. Acesso em: 15 mai. 2023.

CARVALHO, Cilésia Maria de Oliveira; LUZ, Ângela Maria de Souza; SANTOS, Marcelo Loures dos. **Mineração, diálogo e prática numa escola atingida**. Revista Brasileira de Educação Básica, Belo Horizonte – online, Vol. 5, Número Especial – Educação e desastres minerários, janeiro, 2022, ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2022/02/MINERACAO-DIALOGO-E-PRATICA-NUMA-ESCOLA-ATINGIDA.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

DIOGO DE VASCONCELOS. **Nossa História**. <https://www.diogodevasconcelos.mg.gov.br/institucional.php?institucional=2>. Acesso em 20 mai. 2023.

DIOGO DE VASCONCELOS. **Quadro II-B Fazenda das Laranjeiras**. Deliberação Normativa nº01/2021 / Portaria nº26/2021. Diogo de Vasconcelos, 20 de abr. 2022.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DIOGO DE VASCONCELOS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Coronel Nicolau Sampaio.** Aprovado pelo Colegiado em 28 de abril de 2023. Diogo de Vasconcelos, 28 de abr. 2023.

GASPAR, T. DE S. **História, memória e patrimônio do distrito de Engenheiro Corrêa em Ouro Preto.** UNESP - FCLAs - CEPAD, v. 7, n. 2, p. 225–249, dez. 2011.

HUNZICKER, Adriane Cristina; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **A prática do silêncio pedagógico no contexto minerário.** Revista Brasileira de Educação Básica, Belo Horizonte – online, Vol. 5, Número Especial – Educação e desastres minerários, janeiro, 2022, ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2022/01/A-PRATICA-DO-SILENCIO-PEDAGOGICO-NO-CONTEXTO-MINERARIO.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2023.

IBGE. **Censo 2010.** <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/diogo-de-vasconcelos/panorama>. Acesso em 06 mai. 2023.

MAIS MINAS, Articulação Internacional dos Atingidos e Atingidas pela Vale. Vale é obrigada a restaurar fazenda histórica em Diogo de Vasconcelos (MG), <https://atingidosvale.com/vale-e-obrigada-a-restaurar-fazenda-historica-em-diogo-de-vasconcelos-mg/>. Acesso em: 23 mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais.** Resolução SEE Nº 2820, de 11 de dezembro de 2015. Secretaria de Estado de Educação, Belo Horizonte, 11 de dez. 2015.

ORIÁ, Ricardo. **Memória e ensino de História.** In. BITTENCOURT, Circe. (org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

446



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Francisco Flávio Sales Galdino¹
Miller Sorato Amorim de Souza²
Marcio Sousa Silva³

Introdução

O campo da Educação Física Escolar (EFE) passou por transformações significativas no decorrer da contemporaneidade, influenciado por diferentes abordagens e teorias que buscaram romper com a prática da EFE, de cunho higienista, militarista e nacionalista.

O presente texto tem por finalidade historicizar o campo da EFE, em especial nos seus aspectos normativos, desde a percepção como mera atividade essencialmente prática, com foco na cultura física, de tradição militar, para uma perspectiva cultural, que culminou em uma abordagem em vias de institucionalização: a Cultura Corporal de Movimento (CCM). Para tanto, por meio de uma revisão bibliográfica, buscou-se apreender estas diferentes perspectivas da prática docente desde os anos 1980, marcada pela emergência do Movimento Renovador (MR), formados por professores conectados a experiências internacionais. Isso ocorreu até sua institucionalização, através da inserção de documentos norteadores dos currículos escolares, como, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao final, percebeu-se que o cenário é de constantes debates e transformações, estabelecendo a necessidade da Educação Física (EF) se consolidar no contexto escolar, a fim de formar indivíduos críticos e autônomos capazes de acompanhar essas mudanças.

447

Em busca de novas perspectivas

No atual documento que norteia os currículos escolares de todo o Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física tem a finalidade de proporcionar a análise e experimentação das diversas práticas que compõem a cultura corporal de movimento, Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, não apenas aquelas de outrora que se alicerçavam no viés da racionalidade (Brasil, 2018, 213).

¹ Mestrando do PROEF-UFT, licenciado em Educação Física, e-mail: Flavioedfisica@outlook.com

² Mestrando do PROEF-UFT, licenciado em Educação Física, e-mail: millertreinador@gmail.com

³ Mestrando do PROEF-UFT, licenciado em Educação Física, e-mail: marcioibiassuce@gmail.com



Um salto em termos de diversificação dos conteúdos tematizados, ampliando o enfoque do objeto de estudo da área.

Assim a "cultura" tornou-se nos últimos anos a principal categoria conceitual da área de educação física no Brasil (Daolio, 2004, p. 2). Especialmente na BNCC, o termo "cultura" tem se feito bastante presente no sentido de apresentar a qual campo a EF se refere.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender os desdobramentos históricos que permitiram a inclusão desse elemento, intimamente relacionado a mudança de patamar da EF, passando de uma mera atividade para versar como um componente curricular obrigatório que trata sobre a CCM, verificando ainda como isso se desdobra no contexto escolar.

Para compreendermos as mudanças ocorridas na área, nesse processo de EFE tentando se desvencilhar dos pressupostos biológicos das ciências da natureza e aproximando-se dos princípios da cultura e das ciências humanas, faz-se necessário um olhar sobre o que ocorrera na sociedade em 1980, uma vez que é a partir dessa época, que se observa uma evolução significativa na construção de abordagens contrárias aos rumos que a EF estava seguindo (Darido e Rangel, 2005, p. 5).

Nesse período, por volta de 1980, o Brasil passava por um processo de redemocratização política conhecido como "Abertura", e isso acabou influenciando diretamente a educação e a EFE. Foi nesse contexto que surgiram movimentos civis organizados que questionavam maior participação da população nas eleições para o poder executivo.

Todos esses acontecimentos comungaram para o surgimento de um movimento importante para a área da EF, chamado Movimento Renovador (MR). Este movimento incluiu professores que retornaram de cursos de mestrado e doutorado realizados no exterior com novas perspectivas para a EFE (Darido e Rangel, 2005, p. 30).

Segundo os estudos de Darido e Rangel, (2005, p. 5) advento do MR, a EF passou a encarar o corpo além da dimensão biológica, permitindo uma nova perspectiva que o considerava também como uma construção cultural. Isso resultou em uma mudança significativa na abordagem da disciplina na escola, que passou a focar não apenas no desenvolvimento físico, mas também na introdução dos alunos à cultura corporal.

Essa perspectiva da EF expandiu o sentido de seu ensino como disciplina escolar e implicou em mudanças na abordagem de seus conteúdos e em seu papel na escola. A disciplina deixou de focar exclusivamente na melhoria das habilidades físicas e passou a desempenhar um papel crucial ao introduzir os alunos ao universo da cultura corporal (Souza, 2022 *apud* Bracht, 2010, p. 107).

Essa nova visão da EF ampliou os horizontes da disciplina, superando, pelo menos no campo do discurso, aquele imaginário de um componente sem fins pedagógicos, como comumente é caracterizado o período entre 1930 e 1940 (Furtado; Borges, 2020, p. 27).

Somado a essa visão limitada da EFE, acrescenta-se o período correspondente a 1960 e início dos anos 80, no qual a EF era usada como instrumento de manobra política do regime civil-militar, utilizando uma estratégia semelhante à política de "pão e circo" adotada no Império



Romano, onde o esporte desempenhava o papel do "circo" para distrair a população e desviar a atenção das mazelas cometidas pelos governantes (Castellani Filho, 2014, p. 13).

Período bastante restrito da EF na escola, pois a sua finalidade esvaziava-se nos princípios do esporte de alto rendimento, sendo responsável por identificar talentos esportivos. De acordo Castellani Filho (1988, p. 13), o esporte se tornava uma ferramenta ideológica essencial para o governo militar, uma vez que o sucesso esportivo criava a ilusão de prosperidade e desenvolvimento na mente dos indivíduos

Sobre esse caráter essencialmente técnico e conservador de enxergar a EFE, Daolio (1995, p. 40) nos lembra que um dos aspectos mais proeminentes dessa tradição, é a visão biológica do ser humano, constituído conforme essa perspectiva como um amontoado de músculos, ossos e articulações, passíveis de terem o rendimento maximizado através do exercício físico. É nesse sentido que Calai, Becker e Sawitzki (2019) acreditam que o MR representou uma virada de chave para a área, uma vez que se concentrou em mudar o rumo da EF justificando sua importância como componente curricular da Educação Básica, utilizando como objeto estudo a Cultura Corporal de Movimento.

EF e cultura corporal de movimento

Como já mencionado anteriormente, o MR foi constituído por diversos estudiosos, os quais apresentaram, especialmente a partir de 1980, diferentes abordagens que visavam superar o caráter meramente utilitário da EFE, interpelando um saber conceitual sobre o fazer que subsidiasse aquele saber fazer que até aquele momento compunha as aulas EF (Darido E Rangel, 2005, p. 3).

No bojo das diversas abordagens surgidas ao longo dos anos 1980, ainda que elas tivessem como interesse comum, a superação da visão de EFE restrita ao âmbito da aptidão física, algumas se fundamentaram em princípios distintos, enquanto umas buscavam base em orientações marxistas (crítico superadora) para sustentar suas perspectivas, outras adotaram influências como a Fenomenologia (sistêmica).

Dentre as diversas abordagens pedagógicas da EFE inauguradas a partir de 1980, é importante ressaltar uma das mais famosas, e que se tornou referência na área por ser uma das primeiras a considerar o aspecto histórico-social da EF, a crítico-superadora.

Em um estudo feito por Souza Júnior et al. (2011, p. 393), foi realizada uma análise qualitativa do livro Metodologia do Ensino da EF, de autoria do coletivo de autores, bem como das produções e entrevistas com esses estudiosos a fim de se focalizar na categoria denominada "cultura corporal," explorando suas origens e sua interpretação na obra, especialmente nas discussões dos autores do livro (Souza Júnior *et al.*, 2011, p. 391).

Esse estudo consistiu numa análise comparativa com a literatura existente e as entrevistas conduzidas, particularmente em relação ao objeto de estudo da EFE sob a ótica da abordagem Crítico-Superadora (Souza Júnior *et al.*, 2011, p. 395).



Dessa forma, conforme apontado por Souza Júnior et al (2011, p. 395), as primeiras aparições do termo “cultura” datam de meados de 1980, sendo inicialmente incorporado a partir das críticas elaboradas por Dieckert à visão de esporte de alto rendimento., objetivava uma EF mais humanizada na concepção de “Esporte para Todos”, onde a questão de “uma cultura corporal própria do povo brasileiro” fosse centralidade da perspectiva.

Especificamente nas abordagens pedagógicas, a crítico superadora foi umas das primeiras a correlacionar a terminologia cultura e Educação Física Escolar, abordando o conceito a partir de uma lógica Materialista-Histórico-Dialética, evidenciando que as práticas corporais tematizadas na escola expressam um sentido/significado onde se relacionam, dialeticamente, tanto a intencionalidade do homem, como os objetivos da sociedade (Soares *et al.*, 1992, apud Souza Júnior *et al.*, 2011).

A EFE é entendida na lógica da abordagem crítico superadora como uma disciplina que trata de um saber bastante específico, a cultura corporal, ou seja, o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a capoeira (Soares *et al.*, 1992, p. 10). Assim, a expressão corporal é entendida como um aspecto de grande relevância na abordagem em questão, é tomada como linguagem, um patrimônio da humanidade que deve ser transmitido para os educandos a fim de que compreenda a realidade que o cerca, na sua totalidade (Daolio, 2004, p. 22).

Com a intenção de analisar como relacionam a terminologia “cultura” as principais abordagens após 1980, Jocimar Daolio nos proporciona uma visão ampla acerca da movimentação que aproximou a EFE das ciências humanas e o termo “cultura”.

Em sua obra “EF e o Conceito de Cultura”, além da própria análise da abordagem defendida pelo coletivo de autores, esse estudo lança mão de algumas outras que serão tratadas a partir de agora neste ensaio de estado da arte, por proporcionar a visão relacional entre a perspectiva de abordagem defendidas pelos pesquisadores com o termo cultura, evidenciando como se construiu o atual objeto de estudo da EFE expressos nos documentos oficiais (PCNs) e (BNCC), a “Cultura Corporal de Movimento”.

Inicialmente, o autor apresenta a abordagem desenvolvimentista, representada por seu principal defensor em nosso país, o professor Go Tani. No livro “O livro educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (1988), fica evidente que a abordagem não objetiva apresentar uma ideia de EF em um plano cultural, assim, na concepção de Go Tani o “movimento é o principal objeto de estudo da EF (Daolio, 2004, p. 15).

O termo "cultura" é identificado na teoria de Go Tani, quando ele aborda os quatro níveis hierárquicos do desenvolvimento; movimentos reflexos, habilidades básicas, habilidades específicas e comunicação não verbal, tornando-se os dois primeiros geneticamente determinados e os dois últimos, sendo compreendidos e influenciados pela cultura (Dario, 2004, p. 16).

Assim, a dimensão cultural aparece como resultante dos aspectos determinados geneticamente, o que corrobora para a compreensão de que, por mais que a abordagem entenda como importante a superação da forma mais restrita da EF ao assinalar o



“movimento” como meio e fim da área, ela não traz avanços significativos em termos culturais, reforçando o caráter biológico. (Daolio, 2004, p. 15)

O termo cultura, igualmente, foi analisado por Daolio a partir da abordagem representada por João Batista Freire, denominada construtivista-interacionista. A abordagem construtivista-interacionista também se constitui como opositora a ideia de EFE mecanicista. Parte do princípio da construção do conhecimento a partir da interação do indivíduo com o mundo, num movimento que ultrapassa o simples ato de ensinar e aprender (Darido e Rangel, 2005, p. 16).

Um ponto chave desta abordagem é o uso do jogo e do brinquedo como principal objeto de estudo da EF, valorizando o repertório cultural infantil. A utilização desses aspectos tem por finalidade o desenvolvimento de habilidades motoras, porém, diferente da concepção desenvolvimentista, a construtivista-interacionista enfatiza a utilização do jogo e brinquedo a partir da cultura infantil (Bracht, 1999 *apud* Daolio, 2004, p. 18).

Para Darido e Rangel (2005, p. 11) a abordagem visa “envolver essa cultura no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades [...]”. Porém, umas das críticas em relação a essa proposta, é justamente o fato da falta de especificidade, o que tornaria a disciplina passível de desenvolvimento de aprendizagens que escapam o campo da Educação Física (Daolio, 2004, p. 19).

Daolio afirma ser louvável a sua busca em aproximar o objeto de estudo da área ao contexto cultural, inaugurando o uso dos jogos e brinquedos como objeto de estudo, mesmo que utilizando para tal um conceito de cultura que, ao que parece, foi internalizado pelo indivíduo. Nesse sentido, essa proposta, em última instância, é evidenciada como uma extensão da abordagem desenvolvimentista, distinguindo desta por não objetivar o desenvolvimento motor, e sim o desenvolvimento cognitivo (Daolio, 2004, p. 19).

Considera-se então um certo avanço na abordagem construtivista-interacionista, pois versa sobre elementos além daquelas práticas corporais “enraizadas” na Educação Física tradicional, ou seja, inicialmente a ginástica e posteriormente a ênfase excessiva no esporte, contemplando elementos como o jogo e o brinquedo. Porém, a diversificação e incorporação do conceito de cultura presente nessa perspectiva, na lógica de Daolio (2004, p. 20) ainda não era aquilo que se esperava, ou seja, que consolidaria a disciplina no meio escolar, uma vez que apresentava um olhar bastante psicológico na forma de enxergar EF e cultura.

Continuando no intento de evidenciar a mudança de percepção em relação à EFE, Daolio (2004, p. 25) discute a “cultura” em Elenor Kunz (1991; 1994). Desse modo, também encontramos na análise feita sobre as obras do autor, críticas contundentes em relação à EFE e o paradigma da aptidão física, corroborando com outros autores que, a partir da segunda metade dos anos 1980, começaram a denunciar a ênfase excessiva na perspectiva biológica e no ensino tecnicista que eram características desta área.

Elenor Kunz (1991; 1994 *apud* Daolio, 2004, p. 25), em meados da década de 1990, constatou que a visão tradicional em exercício naquele período contribuiu para perpetuar as

451



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



desigualdades e injustiças sociais no país. Por outro lado, ele sugere uma perspectiva que concebe a EF como integrante de um sistema mais amplo, englobando aspectos socioeducacionais, socioeconômicos e políticos.

Conforme Darido e Rangel (2005, p. 14) a abordagem defendida por Elenor Kunz (1994), caracterizada como crítico-emancipatória é “um dos desdobramentos da tendência crítica e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos por meio escolar”.

Neste sentido, a EF lida com um conhecimento que se expressa através do jogo, do esporte, da ginástica, da dança e da capoeira, permitindo ao aluno a capacidade de confrontar os saberes advindos dessas manifestações corporais com os fatores limitantes a aprendizagens proporcionados pelo sistema capitalista, utilizando um processo de questionamento e libertação. Na concepção crítica-emancipatória a EFE deve considerar o conjunto de movimentos vivenciados pelo aluno, incluindo movimentos derivados das culturas tradicionais e populares, para então ampliá-los e transformar seus significados. É dessa maneira que o autor chega ao conceito de “cultura do movimento”, entendido como objeto de estudo da área (Elenor Kunz, 1994 *apud* Daolio, 2004, p. 26).

Para Daolio (2004, p. 26) há avanços significativos na abordagem crítico-emancipatória em relação às outras abordagens, uma vez que esta tendência é baseada nos princípios da fenomenologia, para a qual a interação do indivíduo com o mundo se realiza de maneira integral, ou seja, pensar é tão cultural quanto correr.

Dessa forma, percebe-se a aproximação da abordagem crítico-emancipatória com a visão mais simbólica de cultura. Na proposta apresentada por Elenor Kunz, podemos visualizar a aparição do termo cultura de movimento, quando aponta o objeto de estudo da EF, terminologia que amplia e atualiza a forma de se enxergar a disciplina.

Outro pesquisador com significativas contribuições para ampliação do conhecimento acerca da função da EFE, analisado sob a ótica cultural por Daolio (2004), foi o professor Valter Bracht (1999). Apesar de ter feito parte do coletivo de autores responsáveis pela elaboração da abordagem crítica-superadora, em estudos mais recentes o autor distanciou-se um pouco das ideias expressas naquela abordagem.

No livro “Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, apresenta o seu entendimento em relação ao universo da Educação Física, para ele a disciplina trata do movimento humano, um movimento constituído de significados específicos, os quais são influenciados pelo contexto histórico onde determinada cultura ocorre.

A EF é apreendida como uma prática pedagógica que se evidencia a partir dos elementos da cultura corporal de movimento, são eles: de jogos, de exercícios ginásticos, de esportes, de dança, entre outros (Bracht, 1999 *apud* Daolio, 2004, p. 28). A visão de Educação Física como cultura corporal de movimento passa a partir da perspectiva apresentada por Bracht, como a nomenclatura mais aceita na área, pois considera todo o universo cultural das práticas corporais, os sentidos, significados, os símbolos, a relação do movimento com o contexto



em que ocorre, entendendo que apenas a racionalidade científica não dá conta de explicar a sua abrangência, além de legitimar a disciplina no contexto escolar por colocá-la num plano de prática pedagógica, e com isso, um saber específico a ser ensinado.

Assim, é a partir dessa concepção que se percebe a importância dada a dimensão cultural, ou seja, para além de uma visão puramente biológica do movimento corporal, uma Educação Física crítica deve voltar-se ao desenvolvimento da educação estética, expressando a sensibilidade e incorporando as normas, os valores, um saber fazer constituído de um saber sobre o fazer (Bracht, 1999 apud Daolio, 2004, p. 29).

O professor Mauro Betti (1991) e sua abordagem definida como “sistêmica”, é o último pesquisador analisado na obra de Daolio (2004) sob a perspectiva da cultura. Segundo Daolio (2004), o autor é dos mais promissores na contemporaneidade em termos de estudos culturais no âmbito da Educação Física escolar.

Os estudos de Betti são relacionados ao campo da sociologia, e em 1992 ele elaborou a sua definição sobre a finalidade da EFE, na qual a sua função pedagógica é inserir os discentes no mundo da cultura física, desenvolvendo indivíduos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações culturais jogo, esporte, dança, ginástica, entre outros.

Assim, o papel da EFE é integrar os alunos no universo da cultura corporal de movimento, proporcionando meios para que os alunos reflitam sobre os motivos do acesso a esse conhecimento, promovendo, portanto, a formação da personalidade crítica do educando a partir do contato com as diversas manifestações corporais (Betti, 1994 apud Daolio, 2004, p. 32).

Logo, a partir das diferentes concepções de EF apresentadas nesta breve retrospectiva, é perceptível o debate que se deu em torno da área após a segunda metade da década de 1980, e como se moldou o objeto de Estudo da área ao longo do tempo, culminando na atual nomenclatura que designa o saber a ser ensinado pela disciplina em âmbito escolar, a Cultura Corporal de Movimento.

Cada abordagem nos proporciona insights sobre a tentativa de superação do viés tradicional que permeia o âmbito da EFE, promovendo uma especificidade pedagógica a área, voltada para o desenvolvimento de indivíduos que através da inserção nessa cultura, possam ler criticamente a realidade que o cercam.

PCNS e Educação Física

Nesta seção dialogamos como os diferentes enfoques apresentados pelas abordagens da EFE, surgidas na ao longo de 1980, influenciaram a concepção de Educação Física presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No Conselho Nacional de Educação os PCNs são concebidos como uma proposta curricular não obrigatória, compreendida como alternativa às propostas curriculares de estados e



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



municípios, ou seja, um documento que serve como parâmetros para elaboração das propostas pedagógicas das escolas (Brito, 1999 *apud* Darido e Rangel, 2005, p. 17).

Conforme Darido e Rangel (2005, p. 18), apenas o documento relativo ao ensino médio apresenta um caráter utilitarista e tecnicista concernente à EF, o que pode ser justificado pela finalidade educacional nesse nível de ensino, que é a escolarização para o mercado de trabalho.

A redação do texto apresenta de forma clara em alguns trechos do documento informações que nos remetem às diferentes abordagens surgidas a partir de 1980 com o movimento renovador da área. Especificamente na parte intitulada “Influências, tendências e quadro atual”, os PCNs da Educação Física escolar nos mostram um retrospecto da área, desde os princípios ginásticos que nortearam as aulas, passando pelo enfoque esportivista, destacando ainda as principais abordagens que visaram romper como a dimensão essencialmente biológica que envolveu o ensino de Educação Física no Brasil (Brasil, 1998, p. 26).

Após a análise histórica do que representou a EFE em diferentes períodos da sociedade brasileira, os PCNs apresentam o cenário atual da disciplina naquele contexto, que se configurava como o surgimento constante de novas propostas destinadas as formas de se fazer EFE, muitas delas advindas até mesmo da prática docente no chão da escola. É nesse sentido que os PCNs expressam o entendimento de EF presente no documento, a qual deve “gerar um avanço em direção ao exercício pleno da cidadania, garantindo a todos os alunos o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento” (Brasil, 1998, p. 27).

Nos trechos dos PCNs apresentados acima é perceptível o ideário de indivíduo que se pretende formar: um aluno autônomo e crítico. Conforme Darido e Rangel (2005, p. 18) a partir da compreensão da concepção de EF apresentada nos PCNs, ou seja, a preocupação com o preparo para o exercício da cidadania, foi possível defini-la como uma abordagem cidadã da área. Portanto, a abordagem cidadã parte da construção crítica da cidadania, utilizando no campo do debate questões emergentes da sociedade, que são os temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

Para Darido e Rangel (2005) a inserção dos alunos na cultura corporal de movimento preconiza a vivência que tematiza de maneira crítica o objeto de estudo desta prática pedagógica, jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e um elemento que ainda não havia sido utilizado em outros documentos da área com essa nomenclatura, o “conhecimento sobre o corpo”.

Logo, além de inserir a EFE no plano da cultura ou da cultura corporal de movimento, bem como promover uma visão mais crítica da disciplina, aproximando-a das tendências mais críticas da educação; podemos inferir que as perspectivas presentes especialmente nas abordagens de teóricos como o Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994), Bracht (1999), Betti (1994), possibilitaram aos PCNs pensar numa nova forma de enxergar os conteúdos e a própria forma de como avaliá-los (Nunes; Neira, 2009, p. 119).

454



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No texto base dos PCNs, os conteúdos são apresentados em conformidade com três categorias: conceituais, os quais lidam com os fatos, conceitos e princípios, procedimentais relativos às ações e habilidades, e por último os atitudinais, que dizem respeito às normas, valores e atitudes (Brasil, 1998, p. 82).

Fica evidente na redação do texto a tentativa de superar a ênfase no enfoque procedimental, relacionado ao saber fazer que culturalmente foi utilizado como a única forma de se trabalhar os conteúdos nas aulas de EF. Os PCNs propõem a aprendizagem de regras, aspectos históricos das diferentes manifestações corporais, reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, e a construção de uma postura de responsabilidade perante si e o outro através do contato com a CCM (Brasil, 1998, p. 82).

Segundo Gramorelli e Neira (2009, p. 113) isso significa dizer que o aluno, além de aprender a jogar queimada, futebol ou basquetebol, deve compreender os benefícios que a execução destas práticas pode trazer para sua vida, entendendo o porquê de sua vivência e como se elas se relacionam com produção da mídia televisiva e impressa.

Outro ponto positivo percebido nos PCNs, e que comunga com as ideias das abordagens críticas da EF da segunda metade da década de 1980, é a concepção de avaliação. Para Gramorelli e Neira (2009, p. 115), o modelo de avaliação que acompanhou a EF boa parte de sua história no contexto escolar, foi aquela ligada aos aspectos quantitativos, que distinguia os alunos e aptos e inaptos, nesse modo de avaliar se fazia presente a utilização de testes físicos, objetivando mensurar e atribuir valores às valências físicas, força, velocidade, agilidade, equilíbrio e resistência.

Os PCNs referentes a EFE nos dizem que as atividades avaliativas ocorrerão em consonância com a concepção processual, ou seja, acompanhará o educando em todo o processo de ensino aprendizagem (Brasil, 1998, p. 58).

A avaliação ocorre de maneira contínua, e é classificada em três fases denominadas: diagnóstica, geralmente empregada no primeiro contato com a turma, e que objetiva verificar as reais necessidades dos alunos. A formativa, que ocorre durante todo o período letivo, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos, bem como da eficácia da metodologia empregada pelo professor, permitindo assim, ajustes no caminho a ser percorrido. E por último, a avaliação somativa, que se evidencia no final do processo e permitir a verificação do nível de aprendizagem atingido pelo aluno (Brasil, 1998, p. 59).

Deste modo, a ideia de avaliação presente nos PCNs afasta-se dos antigos critérios de seleção e classificação no nível de habilidades físicas e esportivas que marcaram a EF em âmbito escolar. Alinhados aos princípios contidos na Lei de Diretrizes da Educação Básica 9.394/96, os PCNs enfatizam os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos (Gramorelli e Neira, 2009, p. 116).

A partir das proposições apresentadas em relação a forma de conceber a EFE sob a égide dos PCNs, é possível constatar que há importantes aproximações dos princípios neles expressos, com as abordagens da Educação Física, especialmente aquelas que lançaram mão



de uma perspectiva sociocultural da área, entendendo a cultura corporal de movimento como um conhecimento a ser adquirido como forma de desenvolver a capacidade de analisar criticamente a sociedade.

Implicações na BNCC

Não poderíamos deixar de contemplar nesse ensaio bibliográfico sobre processo de transformação da EF através da ótica da cultura, o atual documento balizador curricular da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A ideia de construção de uma base curricular comum no Brasil não é nova. Ela é resultado de vários encontros e debates em diversos setores da sociedade civil (ONGs, especialistas na área educacional, fundações, associações etc.) e departamentos governamentais (MEC, Secretarias de Educação Municipais e Estaduais), cuja discussão culminou na elaboração de dispositivos legais para a elaboração e implementação da BNCC (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016, p. 99).

A BNCC é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais para cada ano de estudo da Educação Básica, e que tem a finalidade de nortear os currículos das escolas brasileiras, trabalhando com a lógica de habilidades e competências, de forma a oportunizar o direito de aprendizagem de forma igualitária a todos os educandos. (Impolcetto; Moreira, 2023, p. 99)

A visão de desenvolvimento do ensino aprendizagem por competências têm como premissa a ideia de possibilitar que os educandos tenham acesso uma educação integral, no sentido de desenvolvimento de todas as suas potencialidades: intelectual, física, emocional, social e cultural. Assim, o documento nos diz que é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas sintonizadas com as reais necessidades dos alunos (Callai; Becker; Sawitzki, 2019, p. 7).

Por conseguinte, a EFE visa a inserção dos estudantes na CCM, suscitando neles um conhecimento bastante singular relativo ao contexto cultural ao qual estão inseridos. Na BNCC, a EF é definida como um componente curricular que “tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos [...]” (Brasil, 2018, p. 213).

Nesse sentido, as práticas corporais são agrupadas em unidades temáticas, contabilizando um total de seis: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Essas práticas corporais são compreendidas na BNCC como “textos culturais”, assim, passíveis de serem lidos e reproduzidos. Esse entendimento permite evidenciar a EF no campo das linguagens, onde completam essa classificação as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e Artes (Brasil, 2018, p. 14).

Em termos gerais percebe-se relação entre as abordagens críticas evidenciadas pelo movimento renovador da área, com o que diz o texto base da BNCC, perceptível quando se



trabalha na dimensão da CCM, ou ainda quando visa o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando os aspectos culturais. Porém, é importante destacar que a publicação da BNCC não se deu de maneira pacífica, e acabou não convencendo boa parte da comunidade acadêmica, sobretudo aqueles que ancoram suas teorias em perspectivas pós-críticas.

Desde a sua promulgação, têm-se observado calorosos debates na literatura específica em relação aos pontos positivos e negativos trazidos pela BNCC. Em estudos como o de Callai, Becker e Sawitzki (2019, p. 14) o documento é visto como: “avanços em termos de concepções críticas, preocupadas em formar um indivíduo capaz de conhecer e reconhecer a cultura corporal de movimento, além de ter capacidade e autonomia de se posicionar diante dela [...]”.

Nessa perspectiva, ao mencionarem os aspectos estéticos, diversas vezes percebidos no texto da BNCC, entendem que em alguns contextos eles estão associados à busca pelo belo, o que, nesse contexto, se alinha com os aspectos competitivos, uma vez que ambos compartilham da intenção de maximizar o desempenho para criar um espetáculo atraente.

A partir das proposições levantadas, é preciso também mencionar o próprio trecho contido no documento que levanta a seguinte questão: a BNCC não é algo fechado nem tão pouco deve engessar o trabalho dos professores, ao passo que ela serve como um norte para o desenvolvimento da prática docente.

Assim, entendemos que o campo é de constante debate, considerando pertinentes os questionamentos que clamam por melhorias no documento, especialmente aqueles que como Neira (2018, p. 22), acreditam que a discussão atual deve centrar-se no campo das teorias pós-críticas. Logo, um documento normativo relativo aos caminhos da educação brasileira, certamente deve dialogar com temas emergentes da sociedade contemporânea: etnia, gênero e na sexualidade.

Considerações finais

Em um panorama que se estende desde as abordagens teóricas pioneiras surgidas na segunda metade de 1980, até os desdobramentos nos (PCNs) e na atual (BNCC), a EFE no Brasil experimentou diversas transformações, no que se diz respeito ao seu objeto de estudo e suas finalidades no contexto escolar. Este ensaio bibliográfico nos conduziu por essa jornada de evolução.

Através da análise das várias perspectivas que moldaram a EFE, ficou evidente como a disciplina avançou em relação a sua função de mera atividade, direcionando-se para uma abordagem centrada na cultura corporal de movimento e no desenvolvimento integral dos alunos. Os PCNs e a BNCC refletem essa evolução, promovendo a formação de alunos críticos, capazes de compreender e contextualizar as manifestações corporais em nossa sociedade. Muito embora haja uma parcela de teóricos que acreditam que há a necessidade



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



de os atuais documentos norteadores da educação básica se aproximarem dos temas emergentes da sociedade contemporânea, bem como das teorias pós-críticas, justificando que os atuais documentos reforçam a lógica mercadológica.

Deste modo, acreditamos que o cenário é de constante debates, e essas discussões reforçam a importância da EFE se legitimar como uma disciplina no contexto educacional, e através de suas diferentes manifestações corporais consiga formar verdadeiramente indivíduos autônomos e críticos preparados para essas transformações sociais.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 nov. 1971.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2 dez. 2003.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais. 1998.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.

BETTI, Mauro et al. **Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. Journal of Physical Education, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. **A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física?** *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. **Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC.** *Conexões*, Campinas, SP, v. 17, p. e019022, 2019. DOI: 10.20396/conex.v17i0.8654739.

CASTELLANI FILHO, Lino. Megaeventos esportivos no Brasil: de expressão da política esportiva brasileira para a da concepção neodesenvolvimentista de planejamento urbano. *Motrivivência*, v. 26, n. 42, p. 98-114, 2014.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar: em busca da pluralidade.** *Revista Paulista de Educação Física*, p. 40-42, 1996.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura.** Autores associados, 2004.

DARIDO, S. C. RANGEL I. C. A. **Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2005.

DA SILVA, Ribamar Nogueira. **Educação Física Escolar e o conceito de cultura: primeiras aproximações.**

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento?** *Atos de pesquisa em educação*, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. **Educação física escolar, legitimidade e escolarização.** *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

GRAMORELLI, Lílian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. **Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus atores.** *Movimento*, v. 15, n. 4, p. 107-126, 2009.

IMPOLCETTO, F. M. DARIDO, S. C. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais.** In: Albuquerque, Denise Ivana de Paula (org), *Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF - Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Dell Masso.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos.** *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 12 agosto. 2023.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evando Carlos. **Planejando o trabalho docente.** *Desafios da Educação Física Escolar: temática da formação em serviços no ProEF*, 2018.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias.** Autores Associados, 2004.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: **a cultura corporal em questão.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, p. 391-411, 2011.

SOUZA, Rafael Duarte de. **Do movimento renovador da Educação Física brasileira às contribuições da pedagogia crítico-superadora: um estudo bibliográfico.** 2022.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. **A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física.** *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 16, jul/ago, p. 19-29, 1997.

460





EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vicente Cabrera Calheiros¹
Maria de Jesus Santos Duarte²
Heliane de Nazaré Carvalho Pereira³
Francisco Flávio Sales Galdino⁴

Introdução

Ao longo da história da humanidade, as formas de produzir, propagar e apropriar-se do conhecimento foram se transformando e aperfeiçoando os métodos utilizados, a fim de propiciar apoderamento e ampliar a oferta de produções científicas e tecnológicas para o público em geral. Dentre as formas de produção científica, o relato de experiência configura como um método habilitado para a geração e propagação de conhecimentos para os mais variados objetos de estudo (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Nesse sentido, o presente estudo objetiva discutir a respeito da prática educativa na Educação Física (EF) escolar brasileira, em diferentes contextos da Educação Básica, a fim de constituir uma reflexão sobre as problemáticas da área.

Para a produção dos dados, realizou-se um relato de experiência por parte de três docentes que atuam, respectivamente, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em dois municípios do Estado do Tocantins (TO) e um no Estado do Pará (PA). Por meio destes relatos docentes, se evidenciam dificuldades e possibilidades da prática educativa referente às distintas realidades, sendo possível perceber semelhanças frente às problemáticas – as quais serão expostas ao longo do texto.

O texto está organizado com a exposição dos relatos atendendo a sequência escolar, ou seja, inicialmente apresenta-se o relato do docente que ministra aulas no Ensino Fundamental. Na sequência, segue exposto o relato com foco no Ensino Médio e, por último, encontra-se o relato que trata das intervenções na EJA.

Por fim, as considerações finais se colocam no sentido de encontrar um fio condutor, buscando reforçar a compreensão sobre a complexidade presente na prática educativa.

Passa-se, agora, para a exposição dos relatos.

¹ Doutor em Educação, docente no curso de Educação Física na Universidade Federal do Tocantins. E-mail vicente.calheiros@mail.uft.edu.br.

² Mestranda em Educação Física Profissional, Universidade Federal do Tocantins. Licenciada em Educação Física. E-mail: dhije@hotmail.com.

³ Mestranda em Educação Física Profissional, Universidade Federal do Tocantins. Licenciada em Educação Física. E-mail: heliane005@hotmail.com.

⁴ Mestrando em Educação Física Profissional, Universidade Federal do Tocantins. Licenciado em Educação Física. E-mail: flavioedfisica@outlook.com.





Relato de experiência: Educação Física no contexto do ensino fundamental

Para compreender o modo como se desenvolve a prática pedagógica de Educação Física em determinado contexto social, é salutar a contextualização histórica dessa trajetória a fim de fornecer elementos que ajudem nesse movimento (Bracht, 2010). Dessa forma, inicio este relato a partir de uma pequena parte de minha carreira profissional, se desdobrando onde se evidencia minha prática educativa atualmente, apresentando as principais dificuldades encontradas, bem como as potencialidades utilizadas para o exercício da profissão.

Em 2013, obtive o diploma de licenciado em Educação Física, e fui à campo com intuito de aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade. No mesmo ano, consegui o primeiro contrato como professor, na ocasião, um vínculo temporário numa escola rural do Município de Ipixuna do Estado do Pará (PA). Através desta primeira experiência docente, pude perceber, em maior intensidade, as problemáticas que atravessam a disciplina Educação Física na maioria das escolas brasileiras, que seguem: inclusão dos alunos com deficiência, indisciplina, falta de local adequado para as atividades práticas, dentre outras.

Apesar dos entraves relatados acima, o contato inicial com a escola pública foi muito relevante, a troca de conhecimento com alunos e demais agentes da escola, proporcionaram uma forma de aprendizagem bastante singular, percebida apenas mediante o fazer pedagógico da vida diária.

Por volta de 2014, ingressei com vínculo efetivo no Município de Viseu/PA, na comunidade de Fernandes Belo. A docência nesta comunidade representa a maior parte de minha trajetória profissional e o motivo do relato de experiência em questão.

A escola à qual ministro aulas há quase dez anos, recebe o nome da comunidade, ou seja, Fernandes Belo, e atende dois níveis de ensino, fundamental 1, com turmas de 4º e 5º ano e Ensino Médio, com turmas de 1º ao 3º ano, funcionando nos três turnos: manhã, tarde e noite. De acordo com informações fornecidas pela secretária, a escola conta com 07 professores a nível de fundamental, sendo 04 efetivos e 03 temporários.

Especialmente no ensino fundamental, os professores estão distribuídos no atendimento de um total de 05 turmas, três de quinto ano e duas de quarto ano, atendendo um total de 130 educandos, com dois alunos deste quantitativo apresentando especialidades sendo, um menino com deficiência mental e uma menina com deficiência física. Ainda que o contingente de alunos pertencentes ao ensino fundamental seja relativamente baixo, faltam espaços disponíveis para as aulas ou atividades de atendimento mais especializados para aqueles que precisam ser melhor assistidos.

De modo geral, a estrutura arquitetônica da escola é bastante precária, a maioria das salas não dispõem de carteiras (mesas) adequadas, e poucos ventiladores apresentam funcionalidade,

462



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



o que se torna um grande empecilho para o desenvolvimento das aulas, particularmente em dias quentes⁵.

Direcionando especificamente para o âmbito da Educação Física, se enfrenta muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, especialmente na esfera pública. Estas dificuldades representam um fator de desmotivação para o trabalho, justificando em grande parte o abandono da carreira docente, conforme estudos de Canestraro, Zulai e Koguta (2008).

No que tange os desafios encontrados na escola Fernandes Belo, inicia-se esta descrição abordando a temática da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física que sofre influência da falta de infraestrutura e materiais apropriados, dificultando assim o trabalho com este público. A inclusão é um tema abrangente e ainda muito sensível nas escolas, demandando mudanças de maior e menor grau, tanto nos ambientes escolares, como no imaginário das pessoas, incluindo os próprios agentes portadores de deficiências (Canestraro; Zulai; Koguta, 2008).

Deste modo, a falta de preparo em lidar com este público, revela-se como uma barreira para o caráter da inclusão, haja vista o conhecimento adquirido na universidade muitas vezes não oferecer condições adequadas para o trato com esses discentes.

O próprio Município de Viseu/PA ainda não elaborou programas de inclusão, especialmente a nível de formação continuada, para preparar os professores e fazer com que se sintam mais confortáveis no desenvolvimento de atividades que englobem esses alunos. A falta de uma abordagem adequada acaba restringindo as propostas de atividades para incluir esses alunos, em geral são aplicadas iniciativas disponíveis eletronicamente que foram usadas por outros professores e apresentam responsividade positiva.

Outra questão que têm se configurado como uma barreira nas aulas, é a problemática da indisciplina. Para La Taille (1996), a indisciplina pode ser entendida como o inverso à disciplina, ou seja, um comportamento contrário ao conjunto de regras construídas socialmente, representando uma ameaça às relações de convivência num dado contexto histórico.

De causas multifatoriais, a indisciplina talvez seja uma das principais problemáticas presenciadas atualmente nas aulas, falta de respeito no momento da fala, brigas, *bullying*, falta de comportamento, são algumas das situações que ocorrem cotidianamente nos diversos espaços, sala de aula, quadra, etc.

Este clima, se por um lado mina o trabalho do professor, à medida que não consegue repassar o que foi planejado, por outro lado também representa uma perda expressiva para os alunos, pois sem o entendimento do funcionamento do esporte, dança, lutas, jogos e brincadeiras, logicamente eles não compreenderam as dinâmicas dessas manifestações, se tornando uma prática sem sentido.

⁵ A região do país apresenta altas temperaturas ao longo de todo o ano, acima dos 30° célsius.





Dessa forma, recentemente, tenho procurado estratégias para atenuar esta problemática, buscando ouvir mais os alunos, lançar mão de combinados, tentar diversificar mais os conteúdos, e em algumas aulas percebo mudanças, mas de modo geral ainda ocorre, em dias de maior e outros em menor intensidade.

Os espaços disponíveis para as aulas de Educação Física também se evidenciam como desafios nesta escola, uma vez que ela ainda não dispõe de um local próprio para as atividades, e sim, utiliza uma quadra localizada no centro da comunidade. Este espaço atende então as quatro escolas pertencentes à região, somado aos populares da própria comunidade que a utilizam à noite. Isso por si só já se apresenta como uma barreira para a prática, pois há a necessidade de revezamento de dias e horários entre os pares.

Uma alternativa encontrada para contornar esta problemática foi ajustar o planejamento de forma a adequar a maioria dos conteúdos para serem trabalhados em sala, teoria e prática. Fator bastante limitante, pois restringem a movimentação, a interação mais efetiva entre os alunos, e conseqüentemente a aprendizagem sobre o objeto de conhecimento tematizado. Assim, as vivências em quadra ficam disponíveis para a escola a cada quinze dias de acordo com a escala de revezamento, momento bastante aguardado pelos discentes.

Além disso, um ponto importante a ser elucidado com relação aos desafios encontrados neste contexto escolar, é concernente aos recursos materiais. No entendimento de Canestraro, Zulai e Koguta (2008), os recursos materiais são de suma importância na prática pedagógica do professor, pois ampliam as possibilidades de aprendizagem. Porém, os autores constataram que a realidade de muitas escolas é a utilização da cultura da “adaptação”⁶ pelos profissionais da Educação Física.

O reflexo dessa cultura exposta acima, pode ser percebido diariamente na prática pedagógica da escola Fernandes Belo. Os recursos materiais para as aulas de Educação Física são disponibilizados uma vez por ano, geralmente em período de jogos escolares. Na ocasião, é realizada uma reunião entre os professores da área com intuito de construir uma lista de itens de acordo com as modalidades pretendidas para os jogos. Obviamente, na lista construída comumente solicitamos materiais avulsos, aqueles necessários à prática educativa das diferentes manifestações corporais, mas geralmente são enviados apenas aqueles demandados pelo evento.

Em meio a esse cenário, uma das possibilidades encontradas é trabalhar com materiais alternativos, ou mesmo, ter que tirar do próprio bolso para a compra de materiais específicos, como cones, arcos, peteca, colchonete etc. Isso contempla também a compra de apostilas e impressão de atividades, por não haver, na maioria dos casos, esse suporte por parte da escola. Certamente isto é uma dificuldade que aflige grande parte do professorado, mas, por vezes, se torna uma medida necessária, se a intenção é atingir o objetivo almejado.

⁶ A inexistência de materiais adequados para as aulas de Educação Física, evidencia-se como fatores que limitam a prática pedagógica do docente, conforme aponta Bracht (2003).





Diante do exposto, e ainda frente aos diversos desafios que a prática educativa em Educação Física demanda na educação brasileira, as dificuldades mencionadas acima são as que mais emergem no contexto específico da escola Fernandes Belo, representando barreiras para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas. Estas adversidades nos remetem a encontrar as potencialidades neste contexto, como estratégias para inclusão de alunos com deficiência, para reverter a indisciplina, assim como, a adaptação de espaços, materiais, pois afinal a Educação e a Educação Física precisam acontecer, é um direito adquirido dos diversos alunos que as compõem.

Relato de experiência: Educação Física no contexto do Ensino Médio

Primeiramente, faz-se oportuno salientar que sou professora efetiva da Educação Básica no estado do Tocantins, desde 2002, formada em Licenciatura Plena em Educação Física, especialista em Treinamento Desportivo na Infância de Adolescência, atualmente sou discente do curso do Mestrado Profissional em Educação Física Escolar, pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, e exerço minhas funções docentes na área de Educação Física na Escola Estadual Professora Elizângela Glória Cardoso, situada no município de Palmas, Tocantins.

A Escola Estadual Professora Elizângela Glória Cardoso foi inaugurada em 26 de março de 2018 e possui capacidade para atender 840 alunos em regime de tempo integral. Localizada em uma área central da capital tocantinense, a unidade escolar tem uma estrutura física de 10.581m² de área construída distribuída em 21 salas de aula, sala de música, sala multiuso, sala de recurso, biblioteca; sala para professores, coordenação pedagógica, diretoria, secretaria, arquivo histórico, almoxarifado e administrativo/financeiro; laboratórios de física, química, biologia, ciências, informática e línguas; refeitório, pátio coberto com palco, sanitários, cozinha e demais dependências de serviço. A estrutura conta ainda com um auditório com capacidade para 442 pessoas com camarins, sanitários, palco, *foyer e hall* de entrada. O bloco esportivo é composto por um ginásio poliesportivo coberto, com arquibancadas e palco, uma piscina semiolímpica com seis raias e arquibancadas, sala de artes marciais, sala de dança, sala de xadrez, sala de tênis de mesa, sala de coral, vestiários, campo de futebol *society*, duas quadras de areia, caixas de areia para salto em distância, depósito para materiais esportivos, sala da Coordenação de Esportes e uma ampla área gramada.

A estrutura física do ambiente escolar contribui, notoriamente, para a atuação do professor e conseqüentemente para a qualidade das aulas ministradas. Segundo Betti (1999), essa é uma questão delicada, pois muitas escolas não dispõem de infraestrutura adequada para as práticas corporais da Educação Física e, quando tem, são apenas quadras esportivas. De acordo com a mesma autora, há uma inquietação por parte das escolas em organizar a estrutura física direcionada para as modalidades esportivas habitualmente praticadas nas escolas, sendo assim não existem outros espaços destinados, como por exemplo, para as aulas de danças e ginástica.



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Do mesmo modo que a unidade escolar supracitada possui um espaço arquitetado para ser uma instituição de ensino de tempo integral, dispõe também de materiais didáticos para atender as aulas de Educação Física e os treinamentos desportivos nas diversas modalidades ofertadas pela instituição de ensino, bem como um público composto por alunos de diferentes grupos sociais. Contudo, mesmo diante de um cenário estrutural e material de excelente qualidade, na minha docência frente enfrento algumas problemáticas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a indisciplina por parte de alguns estudantes e a inclusão efetiva dos alunos com deficiência são as principais dificuldades encontradas no meu cotidiano docente.

A indisciplina é um tema complexo e de causa multifatorial que afeta todas as disciplinas e dificulta a atuação do professor em sala de aula. As razões podem ter associação com a falta de interesse nos temas das aulas, metodologias pouco motivadoras, bem como, na visão dos professores, podem ser resultado da precária educação recebida no ambiente familiar (Darido; Gonzáles; Ginciene, 2020). Considero que um dos fatores geradores de indisciplina pode estar relacionado a expectativa dos alunos em relação a disciplina e a realidade das aulas. Os docentes, enquanto mediadores do conhecimento, podem planejar com base no desenvolvimento de competências e habilidades possíveis de serem desenvolvidas em cada ciclo escolar, bem como, ofertar/possibilitar ao aluno vivenciar diversas atividades pertencentes a cultura corporal do movimento.

A respeito a participação dos alunos com deficiência julgo ser uma problemática ainda mais desafiadora, uma vez que, a depender da deficiência do aluno, não é tarefa simples, pois a inclusão do aluno com deficiência vai muito além da presença física dele nas aulas. Uma rápida pesquisa no principal documento normatizador e norteador da Educação Básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é suficiente para concluir que precisamos ampliar nossos conhecimentos para que possamos ofertar uma educação inclusiva de qualidade para alunos com deficiência. A BNCC faz apenas uma pequena referência aos alunos com deficiência, como mostra a citação a seguir.

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015”, (BRASIL, 2018, p 16).

Nos currículos dos cursos de graduação existem poucos conteúdos referentes à Educação Física inclusiva, dessa forma é preciso capacitações para os docentes direcionadas ao trabalho inclusivo nas aulas. Outro fator que poderia contribuir na inclusão do aluno com deficiência seria colocar professores de apoio com formação em licenciatura em Educação Física (CONCLI; MENEZES, 2008). Os desafios são diversos, mas não há como negar que existe uma relação dicotômica entre o pensar teórico e a realização prática quando o assunto é a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Diante do exposto, penso que nenhuma estratégia vai resolver o problema repentinamente, conduzido para tentar minimizar os problemas disciplinares dos alunos tento aplicar aulas mais dinâmicas relacionando os aspectos conceituais do tema da aula com a prática, bem como, procuro dialogar com os alunos sobre o assunto para saber quais os conhecimentos prévios deles sobre o conteúdo abordado, se já vivenciou a prática corporal e também se reconhecem os benefícios físicos, cognitivos e sociais que ela pode proporcionar. Sobre a participação dos alunos com deficiência, minha principal estratégia para incluí-los são as atividades em pequenos grupos, uma vez que aumenta a motivação dos alunos, gera mais comprometimento e socialização entre eles.

Relato de experiência: Educação Física no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA

Início meu relato situando minha inserção como docente concursada pelo Estado do Tocantins e pela prefeitura municipal de Palmas, ministrando aulas de Educação Física. Minha formação é em Licenciatura Plena, e possuo pós-graduação em Educação Física Escolar e mestranda em Educação Física. Minha carreira profissional abrange a gestão onde tive experiência em trabalhar como Diretora de Esportes da Secretaria Estadual de Esporte do Estado do Tocantins em 2010, e em função do plano de carreira como professora solicitei minha remoção para a Secretaria da Educação onde atuei na organização dos Jogos Escolares do Tocantins (Jets) de 2011 a 2017. Posteriormente fui nomeada como Gerente de Apoio a Gestão na Secretaria Municipal de Educação no município de Palmas, no período de 2017 a 2018, quando retornei para a docência nas escolas municipais e estaduais do estado do Tocantins onde trabalho atualmente.

A escola estadual em que trabalho é no período noturno, e atende o ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA 3º seguimento⁷. Esta unidade de ensino se chama Escola Estadual Girassol de tempo Integral Beira Rio, localizada no distrito de Luzimangues do município de Porto Nacional no estado do Tocantins, e atende 59 alunos matriculados, distribuídos em três turmas do 1º, 2º e 3º ano da EJA 3º seguimento.

O perfil dos alunos matriculados na EJA, abrange diferentes níveis socioeconômicos, e com características semelhantes, visto serem em sua maioria trabalhadores que precisaram abandonar os estudos (na idade certa), como os excluídos e marginalizados que fazem parte do sistema educacional. Porém, são jovens e adultos que possuem os mesmos direitos educacionais perante a sociedade (ARROYO, 2005).

O distrito de Luzimangues onde se localiza a escola, precisa de transporte escolar para os alunos terem acesso a escola. Outra característica comum é que muitos desses estudantes tem filhos crianças e frequentemente precisam levá-los para a escola, vindo a participar das

467

⁷ O 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância.





aulas, onde acabam desviando a atenção do conjunto da turma. Outra necessidade referente a esta dificuldade são as mães estudantes que estão de licença maternidade, estando ausentes das aulas, assim como, das alunas lactantes que precisam sair da sala de aula para amamentar. A realidade da infraestrutura desta unidade escolar é satisfatória e atende as necessidades pedagógicas para as aulas de educação física, uma vez que dispõe de uma quadra poliesportiva coberta com rampa de acesso aos cadeirantes, três mesas de cimento para se trabalhar o Tênis de Mesa de forma adaptada e uma quadra de vôlei de areia.

A escola possui uma sala de depósito de material esportivo tendo, entre estes: bolas, redes, raquetes e bolas, corda, bambolês, cones etc. A escola conta também com uma biblioteca, laboratório de informática com acesso à internet, 40 *Chromebooks* entre outros recursos tecnológicos como *Smart tv*, *data show* e caixas de som.

O desafio em atender alunos com deficiência no ensino da EJA está mais voltado para a falta de formação dos professores e na elaboração do planejamento. Em 2008, foi editada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação especial, tendo como objetivo o acesso, a participação, e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, garantindo: o atendimento educacional especializado (AEE); “a formação de professores e demais profissionais da educação; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica e dos transportes; nas comunicações e informações; além da articulação e implementação de políticas públicas” (Brasil, 2008, sp).

Embora o Tocantins seja o Estado mais novo do país (sendo criado em 1988), fazendo um recorte populacional e cultural o Estado caminha com poucas universidades para atender uma população com diferentes contextos socioeconômicos, população quilombolas e diferentes etnias indígenas na sua federação. Frente a essas questões, a Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (SEDUC), tem avançado e investido nessas políticas educacionais. Neste sentido, a escola Beira Rio possui sala de recursos para atender especificamente alunos com deficiência, rampas de acesso a sala e quadra de esportes, professores com especialização nessa área e professores formados em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse contexto da educação inclusiva, a escola Beira Rio no ensino noturno, não atende estudantes com deficiência, no entanto, frequenta regularmente apenas um aluno com amputação parcial da perna, tornando um desafio a sua participação nas aulas de Educação Física pois há muita resistência do próprio aluno em experimentar algumas vivências práticas.

A principal característica da EJA é garantir os direitos educativos da população com 15 anos ou mais que não teve acesso ou interrompeu estudos antes de concluir a Educação Básica e, partindo desse cenário, emergem outros desafios no ensino da disciplina Educação Física como: a diversidade cultural dos alunos, a diferença de idades da turma, dificuldade de aprendizagem principalmente em função do tempo que estavam sem estudar, o analfabetismo digital, o cansaço, desinteresse nas aulas, pouco tempo para os alunos se dedicarem aos estudos, o currículo que não atende essas especificidades dessa modalidade de ensino, metodologias utilizadas inadequadas que acabam dificultando o aprendizado desses estudantes.



A EJA exige do profissional uma metodologia diversificada perante as outras modalidades de ensino, bem como uma relação de afetividade entre o aluno e o professor (NEGREIROS et al., 2018). Observa-se que em diferentes contextos da educação, um ponto comum entre as escolas do estado do Tocantins está fortemente ligado a carência de cursos e formação continuada para os professores atuarem na EJA. O professor possui parcialmente a responsabilidade de educar e preparar seus alunos para se tornarem cidadãos críticos e ativos em uma sociedade (LIBÂNEO, 1992), entendendo que as aulas para esses estudantes perpassam por um planejamento mais adequado, voltado para suas diferentes realidades. A EJA exige do professor o planejamento de conteúdos e metodologias diversificadas que estimule o aluno a serem sujeitos participativos durante o seu processo de ensino aprendizagem (SILVA; ARAÚJO, 2016).

Freire (1997) destaca a necessidade de os educadores criarem as possibilidades concretas para que a produção do conhecimento se torne uma realidade. Tal colocação nos leva a refletir que somos seres inacabados, que nos tornamos sujeitos e não só objeto da nossa própria aprendizagem.

Considerando que na EJA, o período de conclusão de cada ano escolar tem duração de um semestre (6 Meses), e as aulas de Educação Física destinadas aos alunos, acontecem apenas uma vez na semana. Desse modo, é compreensível que o tempo de aula se torne insuficiente para o aprendizado e conhecimento das unidades temáticas preconizadas pela BNCC⁸, bem como a vivência das atividades práticas que trabalhem essas habilidades que são orientadas pelo Reordenamento Curricular da EJA, sugerido pela SEDUC. Essas questões se colocam como um dilema para o corpo docente, no sentido de buscar uma forma de trabalhar com estes temas, assim como, com os objetos de conhecimento e suas habilidades que mais se aproximem da realidade e da necessidade da modalidade de ensino EJA.

Outra problemática no ensino noturno, diz respeito a infrequência e evasão dos alunos. Nessa modalidade de ensino os alunos, em sua maioria, além de provedores do lar são pais e responsáveis de menores que precisam de assistência. Dentro desta situação, não havendo possibilidade de deixar os filhos em casa, muitos optam por levá-los para a escola ou se ausentar das aulas e, com isso, prejudicando significativamente o seu aprendizado e a retomada de conteúdos básicos da educação.

Conforme aponta Oliveira (1999), a EJA não é definida propriamente pelo recorte etário ou geracional, e sim pela condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional da parcela da população que constitui seu público-alvo. Neste contexto social é que recebemos esses alunos, e é com essas especificidades que temos que trabalhar o mesmo currículo do ensino médio regular, adaptando as aulas a diferentes níveis de aprendizagem com estudantes que não tem dupla jornada de trabalho e que podem se dedicar exclusivamente aos seus estudos.

⁸ Segundo a Base Nacional Curricular Comum, as unidades temáticas são: Esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura e seus objetos de conhecimentos.





Outra questão desafiadora está no uso do aparelho celular *smartphone* durante as aulas. Na EJA, todos alunos têm acesso ao aparelho celular, e foi percebido que o uso dessa tecnologia vem se tornando a principal ferramenta de distração durante as aulas, ocasionando diversas problemáticas na rotina escolar e dificultando ainda mais o aprendizado destes estudantes, uma vez que as aulas acontecem uma vez na semana. Por conta desta situação, o tempo de aula se torna insuficiente para a compreensão dos conteúdos que compõem a matriz curricular orientada pela SEDUC.

Percebendo a necessidade do mundo moderno e cada vez mais conectado e engajado aos conteúdos digitais, entendemos que é fundamental a utilização dessas ferramentas tecnológicas como meios de aprendizagem, e sua busca como um aliado no contexto escolar no processo que incluem às práticas, costumes e ações da sociedade contemporânea.

Considerações finais

Por meio da análise dos elementos expostos nos relatos, é possível perceber semelhanças e diferenças frente as problemáticas abordadas nos diferentes contextos da educação básica. Do conjunto de elementos expostos acima, evidenciou-se que a inclusão de alunos com deficiência e a indisciplina são problemáticas comuns ao conjunto dos docentes tendo, frente os distintos contextos, particularidades próprias.

Percebe-se também que as estratégias utilizadas por cada docente para - frente as condições estruturais e materiais de sua escola – lidar com estas questões aludidas atendem a elementos presentes na compreensão e experiência individual. Importante salientar que não se pretende constituir um critério de certo ou errado, e sim, de fortalecer o argumento de que o docente pode, e deve, analisar a situação a partir da realidade em que está inserido.

Dentre estas particularidades de cada contexto, a localidade em que a unidade escolar está inserida, tanto como as distintas etapas da Educação Básica, se constituem como elementos que impactam na prática educativa. Dessa forma, com esta investigação observamos um panorama da Educação Física que apresenta similaridades e divergências elementares no processo de ensino-aprendizagem nas distintas realidades analisadas, independentemente do nível escolar, denotando assim a complexidade da prática educativa

Por meio disso, concordamos com Bracht (2011), quando considera sobre as “educações físicas”, evidenciando a complexidade presente na prática educativa. Ou seja, entendemos que a Educação Física é uma só, entretanto, por meio dos relatos expostos, pode-se perceber que as distintas realidades tornam a área diversa sendo, desta forma, mais de uma.

Referências

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práx. Educ., Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BETTI, Irene Conceição Rangel. **Esporte na escola:** mas é só isso, professor? Revista Motriz, Rio Claro, SP, v. 1, n. 1, p. 25-31, junho 1999.

BRACHT, Valter. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. *In:* MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo... e “mente”: novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física.** Caderno CEDES, ano XIX, nº 48, p.69-89, agosto 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
CONCLI, Tanise. MENEZES, Carla Vasconcelos de. **Inclusão na Educação Física.** Brasil Escola.

CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAI, Luiz Cláudio; KOGUT, Maria Cristina. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. *In:* VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. 2008. p. 12328-12336.

DA SILVA SANTOS, Cristiane et al. Inclusão de alunos público com deficiência nas aulas de Educação Física na Cidade de Catalão/GO. Revista EDaPECI, v. 19, n. 3, p. 95-108, 2019.

DARIDO, S. C.; GONZÁLES, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar.** Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional–PROEF–Disciplina: Problemáticas da Educação Física, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. *In:* ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

LA TAILLE, Yves Joel Jean Marie et al. **Indisciplina e o sentimento de vergonha. Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas, 1996.

471



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DE CRIANÇAS NO SUL DO BRASIL

Vanessa Policarpo Maciel¹
Luciano Daudt Da Rocha²
Rodrigo Antonio Mattos³

Introdução

A investigação que apresentamos trata-se de uma pesquisa com o tema Educação Alimentar e Nutricional e a Segurança Alimentar e Nutricional em escolas de um município do Sul do estado de Santa Catarina, Brasil. A insegurança alimentar e nutricional é caracterizada pela falta de acesso a alimentos em quantidade suficiente ou pela baixa qualidade nutricional que é incapaz de proporcionar o que a pessoa necessita podendo vir a causar problemas como desnutrição, carências nutricionais, excesso de peso e doenças crônicas não transmissíveis. Infelizmente, de acordo com o *Relatório de Segurança Alimentar e Nutricional Mundial* (2022), produzido pela FAO, FIDA, UNICEF, PAM e WHO, o número de famílias em situação de insegurança alimentar vem aumentando, especialmente em países da América Latina, desde a pandemia da Covid-19 e foram ainda mais agravados com a guerra Rússia e Ucrânia. No Brasil, o enfrentamento à Insegurança Alimentar e Nutricional é tratado com políticas públicas específicas, entre elas o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que tem impacto social e educacional significativo. O PNAE é um programa com mais de cinquenta anos de existência que iniciou como campanha de merenda escolar, atuando exclusivamente no fornecimento de merenda para as crianças. Atualmente o programa contribui para a redução das situações de insegurança alimentar em três aspectos: fornecimento da alimentação para estudantes; fortalecimento da agricultura familiar com a aquisição de um percentual mínimo de 30% de alimentos produzidos por agricultores nesta modalidade e implementação de ações de educação alimentar e nutricional nas escolas brasileiras.

Amorim, et al (2020) ressaltaram que, diante dos agravamentos da insegurança alimentar no Brasil após a pandemia da COVID-19, o PNAE se tornou ainda mais essencial para muitas

472

¹ Mestranda do programa de pós graduação em educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7707-7606> <vpolicarpomaciel@gmail.com>

² Professor do programa de pós-graduação em educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2548-2961> <luciano.rocha@animaeducacao.com.br>

³ Doutorando do programa de pós-graduação em educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5896-9584> <rodrigomattos81@gmail.com>



crianças, uma vez que o programa atende cerca de 40 milhões de estudantes em todo o território nacional.

Nosso objetivo com a pesquisa é investigar escolas estaduais de um município do Sul do Brasil que realizam projeto com essa temática e observar a possibilidade de redução dos riscos de insegurança alimentar e nutricional nas crianças e adolescentes atendidas nessas escolas.

As desigualdades regionais que dividem o mundo entre Norte e Sul global são bastante evidenciadas pelo mapa da fome atual, dados do *Relatório O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo* mostram que de um total de 2,3 bilhões de pessoas com insegurança alimentar em 2021, metade (1,15 bilhão de pessoas) vivia na Ásia, mais de um terço (795 milhões) na África, cerca de 12% (268 milhões) na América Latina e no Caribe e 4% (89 milhões) na América do Norte e Europa (FAO, FIDA, UNICEF, PAM e WHO, 2022).

De acordo com Quijano e Wallerstein (2019), a mundialização do capitalismo só foi possível com a exploração da América. A partir daí os colonizadores desenvolveram métodos de controle de trabalho (destruição dos povos indígenas e importação de mão de obra escrava) e de exploração e apropriação de recursos necessários para o enriquecimento Europeu. Apesar da independência política dos países sul-americanos, as hierarquias e desigualdades sociais entre europeus e não-europeus permaneceram.

Ao entendermos os reflexos históricos que perpetuam as desigualdades sociais no Sul global e como isso impacta a Segurança Alimentar e Nutricional brasileira, podemos instigar discussões sobre as políticas públicas que visam enfrentar esse problema, principalmente a partir do século XX, incluindo a implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Com base nesses levantamentos de dados, reconhecemos a demanda por pesquisas que abordem não apenas o consumo da alimentação escolar, mas também as formas de educação alimentar e nutricional previstas pelo PNAE e implementadas pelas escolas, especialmente na região Sul do Brasil.

À vista disso, almejamos contribuir para a compreensão das implicações da Educação Alimentar e Nutricional na promoção da Segurança Alimentar e Nutricional nas escolas estaduais localizadas no município de Araranguá, estado de Santa Catarina, visando a construção de um ambiente escolar mais saudável e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. Através da análise das políticas públicas e dos programas implementados, esperamos obter percepção para fortalecer as ações voltadas para a redução da insegurança alimentar na região, em linha com as necessidades e particularidades locais.

Metodologia

Nossa abordagem metodológica foi dividida em dois momentos: aplicação de um questionário padrão com formulário em Google Forms para mapeamento das escolas com



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



projetos de Educação Alimentar e Nutricional e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com educadoras. As conversas foram conduzidas a partir de 3 eixos de observação: segurança alimentar e nutricional, práticas pedagógicas e envolvimento da comunidade escolar nas atividades.

Para o estudo de campo, interagimos com educadoras das escolas estaduais do município de Araranguá em Santa Catarina, considerando-as como sujeitos da pesquisa. Conforme afirmado por Palermo (2014), nosso objetivo não foi absorver os saberes delas, mas aprender a pensar com elas em seus contextos e lógicas, buscando respostas mais adequadas do que as elaboradas apenas pelo aparato institucional.

Submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e obtivemos aprovação com o parecer 5.980.917. Todas as participantes receberam um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo comitê, o qual foi aceito mediante anuência por meio do e-mail fornecido pelas especialistas pedagógicas das escolas ou pessoas por elas indicadas.

Nossa primeira coleta de dados foi aplicada através de um questionário padrão com formulário em Google Forms, enviado por e-mail para as 15 unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Araranguá-SC. Esse questionário buscou compreender como a legislação se reflete na prática escolar. Dessa forma, buscamos obter um mapeamento das práticas educacionais no enfrentamento da insegurança alimentar e nutricional nas escolas.

Na sequência realizamos entrevista semiestruturada com educadoras de 6 das escolas que realizam projetos de educação alimentar e nutricional para conhecermos o entorno da realidade das escolas sob o olhar das trabalhadoras da educação.

474

Resultados e discussão

Nosso primeiro contato com as escolas estaduais do município de Araranguá ocorreu por intermédio das equipes pedagógicas, quando solicitamos os e-mails das escolas para enviarmos os formulários e documentação de aceite da pesquisa, apenas uma unidade escolar não aceitou fornecer o e-mail para participação. Das 14 unidades escolares que receberam os e-mails, 12 responderam o formulário. A pesquisa foi enviada no dia 26 de abril de 2023 e recebemos respostas desta data até o dia 25 de maio de 2023.

Os resultados apontaram que a ampla maioria das escolas pesquisadas estão envolvidas em projetos de Educação Alimentar e Nutricional. Das 12 escolas que participaram, 10 afirmaram realizar projetos de educação alimentar e nutricional e atividades pedagógicas ligadas ao tema. Estimamos pelos números apresentados pelas educadoras que aproximadamente 90 profissionais estão envolvidas com estes trabalhos em suas aulas e cerca de 3150 crianças e adolescentes são atendidas.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Indagamos sobre os objetivos dos projetos nas unidades escolares e as respostas obtidas foram relacionadas a conscientizar e promover uma alimentação saudável, melhorar qualidade de vida e reduzir o consumo de ultraprocessados.

Sobre os espaços pedagógicos, os relatos apontaram que a maior parte das atividades é realizada em sala de aula, refeitório e horta escolar. As estratégias citadas foram: palestras com nutricionistas, reuniões e conversas com pais e alunos; pesquisas; confecção de cartazes; construção de pirâmide alimentar; elaboração de cardápios e receitas; degustação de alimentos saudáveis; buffet de frutas; construção de horta escolar; construção de composteira para destinação de resíduos orgânicos da escola; plantio de sementes e doação de mudas para as famílias; jogos; teatros; historinhas.

Uma das características relevantes dos projetos de educação alimentar e nutricional das escolas estaduais do município para o enfrentamento de situações de insegurança alimentar e nutricional é o incentivo ao consumo dos alimentos fornecidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar, 91,7% das escolas afirmaram que suas atividades pedagógicas estimulam essa adesão.

Observamos que os projetos de educação alimentar e nutricional e o fornecimento de alimentação escolar por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar são essenciais em todo o país, especialmente neste período pós pandêmico, de acordo com o *II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil*: 5,1% das pessoas na região Sul do país padecem com insegurança alimentar leve e 19,3% insegurança alimentar moderada ou grave (REDE PENSSAN, 2022). Buscamos junto as educadoras informações sobre relatos de insegurança alimentar sofridos pelas crianças do município e 41,7% das respondentes afirmaram ter acolhido relatos de crianças e familiares que tenham sofrido insegurança alimentar.

No período pandêmico a segurança alimentar das famílias ficou bastante ameaçada com a redução de emprego e renda e a suspensão das aulas presenciais aumentou ainda mais esse risco. Visando minimizar esse dano foram publicadas a Lei 13.987 e a Resolução nº 2 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que autorizaram a distribuição de alimentos adquiridos com os recursos do FNDE para serem distribuídos para as famílias das crianças enquanto as aulas presenciais não pudessem retornar (CAMPELLO, BORTOLETTO, 2022).

No estado de Santa Catarina os recursos foram utilizados para a distribuição de kits de alimentação para serem ofertadas às famílias de todas as crianças matriculadas nas escolas estaduais. No município de Araranguá, de acordo com dados da nossa pesquisa, a imensa maioria das famílias demonstrou interesse em requerer o seu direito aos kits.

No período de volta das aulas presenciais o fornecimento de alimentação escolar volta a ser um dos aspectos de maior contribuição ao enfrentamento da insegurança alimentar de crianças e adolescentes. Quanto à aceitação dos alunos aos cardápios oferecidos pelo



Programa Nacional de Alimentação Escolar, disponibilizadas as opções: Boa; Regular ou Ruim, 91,7% das respostas foi que a adesão é Boa e 8,3% Regular.

Durante as entrevistas presenciais, utilizamos um roteiro de perguntas semiestruturadas, que abordavam a percepção das educadoras em relação à Insegurança Alimentar e Nutricional, as práticas pedagógicas adotadas, os desafios encontrados e o envolvimento da comunidade escolar nos projetos.

As conversas ocorreram nas próprias escolas e tiveram uma média de duração de uma hora. Antes de iniciar cada entrevista, explicamos para as participantes os objetivos da pesquisa e a garantia de sigilo e anonimato das informações fornecidas. Foram entrevistadas 13 professoras e 1 professor, com idade entre 31 e 55 anos, de 6 unidades escolares, entre os dias 22 de maio a 14 de junho de 2023. Durante as entrevistas, adotamos uma postura de escuta ativa, buscando compreender as perspectivas e vivências das educadoras. Realizamos a gravação de áudio de 13 entrevistas. Apenas uma das professoras não autorizou a gravação e realizamos o registro por escrito.

Após as conversas, fizemos uma análise cuidadosa de todos os dados coletados, identificando padrões e tendências nas respostas. Pela análise dos relatos, é possível observar que as professoras estão cientes da insegurança alimentar, tanto em relação à falta de alimentos quanto à baixa qualidade nutricional e preparo inadequado das refeições. Elas estão atentas a essas situações e, quando as detectam, procuram resolvê-las oferecendo um lanche ou mesmo organizando ações de apoio às famílias. Todas reconhecem a importância da alimentação escolar como uma forma importante de enfrentar essas situações, fornecendo uma alimentação adequada e saudável. Além disso, elas também reconhecem a importância de um trabalho contínuo de educação alimentar e nutricional para conscientizar melhor sobre a qualidade dos alimentos consumidos.

As professoras nos revelaram que os projetos de educação alimentar e nutricional abordados têm como foco a qualidade nutricional dos alimentos e o desenvolvimento da autonomia das crianças na escolha de alimentos saudáveis. Em quatro unidades escolares, as professoras relataram que é possível observar mudanças nos hábitos alimentares dos alunos com a realização dos projetos, como trazer menos alimentos ultraprocessados para os lanches e aderir mais à alimentação fornecida pela escola, principalmente quando têm acesso prévio aos cardápios. No entanto, em duas escolas, as professoras afirmaram não acompanhar os resultados dessas mudanças.

Todas as entrevistas indicaram que o envolvimento das famílias nas atividades de educação alimentar e nutricional tendem a contribuir de forma positiva para os resultados dos projetos sendo imprescindíveis para repercussões efetivas.

476



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Considerações finais

Com base nos resultados de nossa pesquisa, foi constatado que a insegurança alimentar e nutricional continua afetando especialmente as pessoas do Sul global, sendo agravada ainda mais após a pandemia da Covid-19. Apontamos que o Programa Nacional de Alimentação Escolar tem um potencial importante para garantir a segurança alimentar e nutricional das crianças e adolescentes brasileiros.

Nossos estudos nas escolas demonstraram que os kits de alimentação escolar foram utilizados pelas famílias durante a crise e que relatos de situação de insegurança alimentar foram identificados em pelo menos 41,7% das escolas. A maioria das escolas estaduais do município de Araranguá, Santa Catarina, implementa projetos de educação alimentar e nutricional com o objetivo de melhorar a qualidade da alimentação das crianças.

A participação das famílias foi evidenciada de duas formas principais: a primeira mandando para a escola materiais que contribuem com as atividades, como: sementes e mudas para a horta escolar, frutas e outros ingredientes para atividades de degustação, figuras, embalagens e outros materiais solicitados. Essa forma de colaboração foi evidenciada em 6 entrevistas, no qual foi destacado que as famílias são presentes e gostam de se envolver quando convidadas.

A segunda forma de participação destacada foi através da informação. As entrevistas apontaram que essa forma de inserção das famílias é uma estratégia de ampliação da educação alimentar além dos muros da escola e que tem implicado nos resultados da mudança na alimentação das crianças. As formas de informação foram divulgação dos cardápios escolares diariamente ou semanalmente; divulgação de informativos sobre alimentos permitidos e não permitidos na escola e palestras com nutricionistas.

A alimentação escolar e a educação alimentar e nutricional reconhecem e contribuem na garantia de dois direitos fundamentais das crianças: o direito humano à alimentação adequada e o direito à aprendizagem.

Os trabalhos de educação alimentar e nutricional nas escolas exigem um processo permanente e contínuo, pois, apesar dos resultados positivos que são apontados pelas entrevistadas (aumento no índice da adesão à alimentação escolar; redução de consumo de ultraprocessados, conhecimento das crianças sobre alimentação saudável; inclusão de crianças com seletividade alimentar), ainda existem desafios a serem enfrentados, como a insegurança alimentar e nutricional vivenciada por algumas crianças, a falta de tempo disponível das educadoras para se dedicarem ao tema, o envolvimento da comunidade escolar, e a necessidade de abranger todas as etapas do ensino, não se limitando aos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa ressalta a importância da alimentação escolar na garantia da segurança alimentar das crianças, seja suprimindo suas necessidades nutricionais deficientes ou proporcionando uma alimentação de melhor qualidade do que a que elas têm acesso em suas casas. Além

477



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



disso, as práticas pedagógicas adotadas pelas educadoras para abordar a temática são diversificadas e envolvem os alunos de forma significativa, demonstrando o interesse e a relevância do assunto para eles.

No entanto, fica evidente a necessidade de um trabalho contínuo e abrangente, visando não apenas os aspectos nutricionais, mas também a conscientização e a promoção da saúde. A insegurança alimentar e nutricional ainda é uma realidade em algumas escolas, e é fundamental discutir e buscar soluções para essa questão, para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma alimentação adequada. A pesquisa também aponta que os projetos de educação alimentar e nutricional podem ir além da identificação dos problemas, contribuindo para a mudança da realidade por meio da construção de saberes e da autonomia dos alunos. Concluímos que os projetos de Educação Alimentar e Nutricional pautados no Programa Nacional de Alimentação Escolar possuem potencial de impacto positivo nas situações de insegurança alimentar e nutricional das crianças e adolescentes da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina, tanto para a melhoria da adesão das crianças aos cardápios servidos quanto a melhoria da autonomia na escolha de alimentos mais saudáveis, todavia as educadoras enfrentam desafios sociais e culturais e os resultados mostraram-se mais efetivos com a participação da comunidade escolar.

Compreendemos que as famílias desempenham um papel fundamental na formação dos hábitos alimentares dos seus filhos, sendo necessário criar estratégias que incluam e sensibilizem os familiares nesse contexto. Dessa forma, surge a motivação para investigar como envolver os familiares nesse processo de educação alimentar e nutricional.

Além disso, também nos intriga a possibilidade de explorar a educação alimentar e nutricional de forma inclusiva, ou seja, buscando abordagens que atendam às necessidades específicas de crianças com seletividade alimentar, buscando maneiras de incentivar a expansão do repertório alimentar destas crianças. Sabemos que cada criança é única e possui suas particularidades, portanto, é fundamental adaptar os métodos de educação às suas demandas individuais.

Outro ponto que nos desperta interesse é o papel das educadoras nesse processo. Sabemos que elas desempenham um papel importante na formação das crianças, não apenas fornecendo informações sobre alimentação e nutrição, mas também transmitindo valores e crenças relacionadas à alimentação saudável. Investigar como as educadoras percebem esses projetos de educação alimentar e nutricional e como elas se sentem desafiadas a promover a autonomia das crianças nesse aspecto pode contribuir para o aprimoramento dessas práticas. Em suma, a contemplação desses projetos nos instiga a buscar mais conhecimento sobre estratégias de envolvimento familiar, metodologias inclusivas e papel das educadoras na educação alimentar e nutricional. Acreditamos que essas investigações podem fornecer subsídios valiosos para a melhoria das práticas educacionais nesse âmbito e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de crianças mais conscientes e saudáveis.

478



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Referências

AMORIM, A. L. B. et al. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 1134-1145, jul. - ago. 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rap/a/3M5gJhkvYCFrmJKZqZyCYQ/?lang=pt>>. Acesso em 8 de setembro de 2022.

CAMPELLO, Tereza; BORTOLETTO, Ana Paula. org. **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, 2022.

FAO; FIDA; UNICEF; PAM; WHO. **The state food security and nutrition in the world: repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable**. Roma: FAO, 2022. E-book. Disponível em <<https://www.fao.org/documents/card/es/c/cc0639en/>>. Acesso em 22 de novembro de 2022.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto o América en el mundo moderno-colonial. p. 135-150. in QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidade del poder**. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

REDE PENSSAN. 2022. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN : relatório final. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em <<https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>>. Acesso em 14 de dezembro de 2022.

479



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Camila Silva Amorim¹
Amanda Penha Dias de Araujo²
Edgar Miranda da Silva³
Carolina Lima Vilela⁴
Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos⁵

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro se constitui como um documento normativo com vistas a atender às demandas por uma educação de qualidade previstas tanto na Constituição Federal de 1988 (CF), como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal objetivo seria garantido a partir de ações colaborativas entre as esferas federativas e diversas instituições (Brasil, 2015b).

Inicialmente o documento foi discutido e pensado por diferentes atores sociais envolvidos nos debates promovidos pelas duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), tais como: educadores, estudantes, representantes de comunidades, sindicalistas, entre outros. A premissa era de que o PNE estaria baseado nas resoluções propostas nas conferências. Apesar do esforço das representações citadas para manter o significado original, ao longo de sua elaboração final, o texto sofreu mutações com o objetivo de atender aos interesses, principalmente, de lobbies privatistas, políticos etc. (Hypolito, 2015).

O documento foi estabelecido em 20 metas principais e cerca de 250 estratégias a elas associadas, como forma de viabilizar seu cumprimento. Esclarecemos que o interesse principal deste estudo está em abordar como as Tecnologias Digitais de Informação e

480

¹ Mestranda no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Professora da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED/RJ). mila.samorim@gmail.com

² Mestranda no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII). Professora do Departamento de Inglês do Colégio Pedro II (CPII). amandapenha7@gmail.com

³ Doutor em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII). Professor do Departamento de Anos Iniciais do Colégio Pedro II (CPII). edgar.miranda@cp2.g12.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII). Professora do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II (CPII). carolina.vilela.1@cp2.edu.br

⁵ Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII). Professora do Ensino Médio e Técnico no Departamento de Química do Colégio Pedro II (CPII). giselealcsantos@cp2.g12.br



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Comunicação (TDIC) estão retratadas e dispostas no PNE. Dessa forma, se faz necessário esclarecer o que entendemos por TDIC e como elas estão relacionadas à educação.

Brasil (2015a), afirma que o avanço tecnológico vivido pela nossa sociedade tem mudado a forma como interagimos, nos relacionamos, aprendemos e ensinamos. Como parte dessas modificações, o conjunto de ferramentas digitais que possibilitam a troca de informação, conhecimento, interação, trabalho etc., podem ser entendidas como TDIC.

No que diz respeito à educação, inicialmente ressaltamos a necessidade de suprir as demandas provocadas pelo meio tecnológico, entre elas a inclusão digital e todos os fatores socioeconômicos e educacionais que a cercam. É possível utilizar as TDIC de forma a possibilitar aprendizagens significativas associadas à realidade do estudante, contribuindo para a construção de um pensamento crítico (Brasil, 2015a). Este processo, porém, está intimamente ligado às possibilidades ofertadas por cada realidade escolar.

Apesar de não serem citadas diretamente nas metas, as TDIC são constantemente abordadas nas estratégias ao longo do documento. Dessa forma, selecionamos a meta 7 e, mais especificamente, as estratégias 7.12, 7.15 e 7.20, pois entendemos que estão mais diretamente associadas à necessidade de oferta de recursos e conhecimento para manuseio e adequação das TDIC à educação.

Neste sentido, interessa-nos identificar nos textos supracitados as características da abordagem do ciclo de políticas discutida por Jefferson Mainardes (2006) a partir dos escritos de Stephen Ball e Richard Bowe. Objetivamos ainda relacionar os desígnios propostos com os dados atuais referentes à educação e às TDIC.

481

Referencial Teórico

De acordo com Ferreira e Fonseca (2011), é na década de 1930 que surgem as primeiras movimentações em direção à criação de um Plano Nacional de Educação (PNE). Caberia ao recente criado Conselho Nacional de Educação (CNE) a responsabilidade pela elaboração do documento. Após algumas tentativas, em 1963, o plano é aprovado, ainda que com caráter predominantemente quantitativo, tendo como seu relator Anísio Teixeira. Faz-se importante ressaltar que o autor manteve uma contraposição aos direcionamentos a favor de metas comuns para a América Latina, adaptando-as ao contexto nacional (Ferreira; Fonseca, 2011). Apesar de idealizado para o período entre 1963 e 1970, Amorim *et al.* (2013) explica que o período da ditadura militar fez com que o planejamento da educação assumisse um caráter tecnocrata. Os interesses internacionais e capitalistas foram privilegiados, ficando a educação subordinada ao Ministério do Planejamento. Neste ciclo, o professor teve sua função reduzida à execução de tarefas pré-determinadas, com a ausência da participação dos movimentos e representações sociais no sistema de educação.

O fim da ditadura militar deixou fortes marcas na educação, agora fortemente influenciada pelo setor econômico e com dependência financeira internacional. Em meados da década de



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



1980, o Banco Mundial passou a financiar diretamente a educação básica através de acordos feitos com o Ministério da Educação (MEC). Essa influência permaneceu mais atuante até a década de 1990 (Fonseca, 2009). É possível perceber as características do contexto de influência descritas por Mainardes (2006) nesse contexto, no qual grupos de interesse exercem sua influência para definir as ações a serem realizadas em torno da educação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, as discussões em torno da necessidade do estabelecimento de objetivos definidos para a educação se intensifica. Ambos os documentos orientam em direção à elaboração de um documento normativo neste sentido (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017).

Em 1998, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), os debates sobre o PNE se intensificam. Os ideais políticos que regiam este governo partiam de uma política neoliberal e se distanciavam do diálogo com diferentes correntes sociais. O texto elaborado expressava os anseios dos debates realizados nos congressos, com representantes sindicais e outras esferas sociais, se estabelecendo como contraponto aos interesses do governo vigente. Posteriormente, quando as discussões acerca do PNE partiram do governo, as discussões assumiram um tom mais consonante com seus ideais e “...com a hegemonia política que norteava seu governo, o que incluía um mundo globalizado e uma política neoliberal.” (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017, p. 70).

O texto aprovado em 2001, de acordo com os autores, apesar de se estabelecer como resistência à política estabelecida, não atingiu grande expressividade nacional. Entre os diversos vetos que recebeu está a emenda que determinava 10% do Produto Interno Bruto do País (PIB) destinado à educação. Além disso, destaca-se a relação de dependência que o documento absorvera. Empresas e órgãos financiadores impuseram suas exigências, como o aumento da educação profissional, em troca da continuidade de seus investimentos.

Dourado (2010), expõe ainda que, antes de sua aprovação, foi possível observar dois documentos distintos: o PNE da sociedade brasileira, assim denominado por partir dos anseios e objetivos das diferentes representações sociais, e o documento encaminhado pelo governo federal. As maiores diferenças entre eles estavam na abrangência das políticas e em seu financiamento e gestão. Prevaleceram as políticas governamentais vigentes. Assim, se pôde observar um documento com metas que não foram claramente articuladas, ausentes de mecanismos efetivos sobre financiamento e gestão.

Em uma interpretação baseada no contexto da prática estabelecida por Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006):

“... o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira. A esse respeito, as entidades educacionais, por exemplo, não efetivaram uma avaliação sistemática e global do Plano e de sua concretização. Não houve movimento em defesa do



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



atual PNE, por exemplo, pelas entidades educacionais, que, ao contrário, advogaram, como estratégia política, em dado momento, a revogação do Plano aprovado, por entenderem que este dispositivo legal não traduzia o esforço político conduzido pela sociedade civil, [...] mas era resultante de manobras governamentais no seu processo de tramitação.” (Dourado, 2010, p. 685).

Em 2009, de acordo com Magalhães, Magalhães e Tavares (2015), se iniciou o processo de construção para o novo PNE, que estaria em vigor entre os anos de 2011 e 2020. Mesmo com conferências realizadas antecipadamente ao fim do documento vigente, observamos um atraso de quatro anos para aprovação do novo texto, período este em que o país ficou sem um projeto norteador que orientasse as ações dos entes federativos em prol da qualidade da educação brasileira.

Os autores ressaltam ainda que se pode apontar as disputas de interesse de grupos políticos e econômicos em torno do aumento do investimento público na educação como principais fatores para o atraso na aprovação. Divergências políticas e ideológicas entre os grupos partidários e sociais, discrepâncias em relação a temas como currículo escolar, abordagens pedagógicas, entre outros podem ser apontados também como fatores para o atraso na aprovação do documento. Nesse cenário é possível caracterizar o contexto de influência na dinâmica do estabelecimento da política educacional nacional (Magalhães; Magalhães; Tavares, 2015).

Apesar de ter surgido como fruto das conferências realizadas com representantes sindicais, educadores, pais e estudantes, o PNE sofreu diversas modificações, sobretudo vindas por influência de lobistas privatistas, deputados e conservadores, sob a luz de *think tanks*, organizações, fundações e institutos. Essas influências se articulam de forma a atender aos interesses de uma política neoliberal (Hypolito, 2015).

Somente em 2014 o documento foi aprovado. Ramalho, Vieira e Ramalho (2017) enfatizam que as expectativas eram de um texto com proposições reconfiguradas. Luís Inácio Lula da Silva, então presidente, advinha de origens sindicais e carregava expectativas de combate às desigualdades sociais impostas pelo sistema econômico globalizado. No entanto, observou-se uma perpetuação de algumas diretivas do governo anterior, alimentando a relação com o mercado externo.

A Meta 7 e suas respectivas estratégias

Ao tratarmos do texto da política em questão como um todo, podemos identificar o estilo *readerly*, conceito estabelecido por Roland Barthes (1970 *apud* Mainardes, 2006), limitando, de maneira mais passiva, o envolvimento do leitor à simples leitura. Estruturalmente falando, o texto é acessível, linear e compreensível, estando completo ao encontrar seu interlocutor, ainda que a produção de sentidos seja feita pela interpretação de cada leitor. Assim, vale ressaltar que é nesse contexto, o contexto da prática, “onde a política está sujeita à



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BOWE *Et Al.*, 1992, *apud* MAINARDES 2006, p. 53).

Todavia cabe dizer que, no tocante ao seu conteúdo, o documento apresenta generalizações e inespecificidades principalmente “pela “colcha de retalhos” em que foi transformado, e por indefinições da própria política educacional brasileira.” (Hypolito, 2015, p. 526). Isso se deve às tantas modificações e intervenções sofridas pelo texto ao longo de sua produção, se refletindo em estratégias por vezes vagas e evasivas, carecendo de concretude.

Isso acontece porque o texto, a partir de uma análise mais minuciosa, demonstra estratégias discursivas repletas de significantes vazios, o que quer dizer que, de acordo com Laclau (2006, *apud* Pereira 2012), significantes abrangentes e sem conteúdo determinado podem vir a ser preenchidos por qualquer significado, com base no discurso particular interpretado a partir deles, representando a totalidade que convém. Isso pode ser constatado já na abertura do texto, no artigo 2º, que trata das diretrizes do PNE, no qual é possível verificar diversos desses significantes vazios, que se repetirão ao longo do documento, tais como: “promoção da cidadania”, “melhoria da qualidade da educação”, “valorização dos(as) profissionais da educação” (Brasil, 2015b). Apesar de representarem anseios para a promoção da educação, não são claramente definidos, explicados e esclarecida a forma como serão alcançados.

Se tratando especificamente da presença das TDIC, escopo deste trabalho, no texto final do Plano Nacional de Educação, verificamos não serem explicitamente tema de nenhuma das metas. Entretanto, elas são, direta ou indiretamente, parte integrante de diversas estratégias traçadas ao longo do documento. Selecionamos então a meta 7 para melhor ilustrar tal presença, pois, apesar de não tratar das TDIC, diretamente, suas estratégias as abordam com certa frequência, sendo seu texto, resumidamente, o seguinte: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb...” (Brasil, 2014). De imediato já podemos perceber que tal meta reflete o reiterado embasamento desta política pública em testes e avaliações de desempenho genéricos e estandardizados, o que está frequentemente associado a metas e premiações baseadas nos índices atingidos. Como sustenta Hypolito (2015), tais práticas individualizam responsabilidades e as redirecionam aos docentes pelo princípio da *accountability*, atribuindo exclusivamente ao trabalho deles encargo sobretudo no que resulta a educação, de modo meritocrático e culpabilizatório.

Ainda a respeito da utilização de avaliações de desempenho para embasar o documento, posto que o plano prevê 10% do PIB para a educação, seu texto é contraditório no sentido de que muitas de suas metas foram traçadas de modo a fomentar a parceria público-privada, o “que promove políticas privatistas, e não indica um investimento na educação pública de forma plena.” (Hypolito, 2015, p. 521). Temos então claramente representados os interesses de grupos privados e de caráter neoliberal em seu contexto de produção, de modo que, na prática, por exemplo, a maior parte das verbas retroalimenta o próprio sistema de avaliações

484



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



em que o documento se baseia, em lugar de efetivamente ser direcionado à educação pública. A partir do texto da meta 7, podemos entender também que o PNE relaciona a melhoria da qualidade da educação básica à utilização das TIC. As estratégias 7.12, 7.15 e 7.20 foram selecionadas uma vez que demonstram mais evidentemente a presença das TIC no documento, estando associadas não só à demanda estrutural por esses recursos na educação, mas também à necessidade de formação para seu uso adequado aplicado à educação. Tais estratégias manifestam, a partir de interpretação, por exemplo, maneiras em que verbas podem ser direcionadas: ao acesso a ferramentas e recursos, e à formação inicial e continuada de educadores. É através de uma política baseada no acompanhamento de resultados em testes que também podem ser interpretadas tais estratégias, como já mencionado. Vemos isso de modo como a estratégia 7.12 é capaz de ilustrar:

“Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; (...)” (Brasil, 2014).

Com relação à estratégia 7.15, é trazido o seguinte:

“Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; (...)” (Brasil, 2014)

Já a estratégia 7.20 propõe:

“Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet; (...)” (Brasil, 2014).

Em contraponto, na figura abaixo, podemos verificar dados do Painel de Conectividade Escolar, fornecido pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) que, no contexto da prática, conceito por Ball e Bowe (Bowe et al.,1992 apud Mainardes, 2006), colocam a política em uso em cheque.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

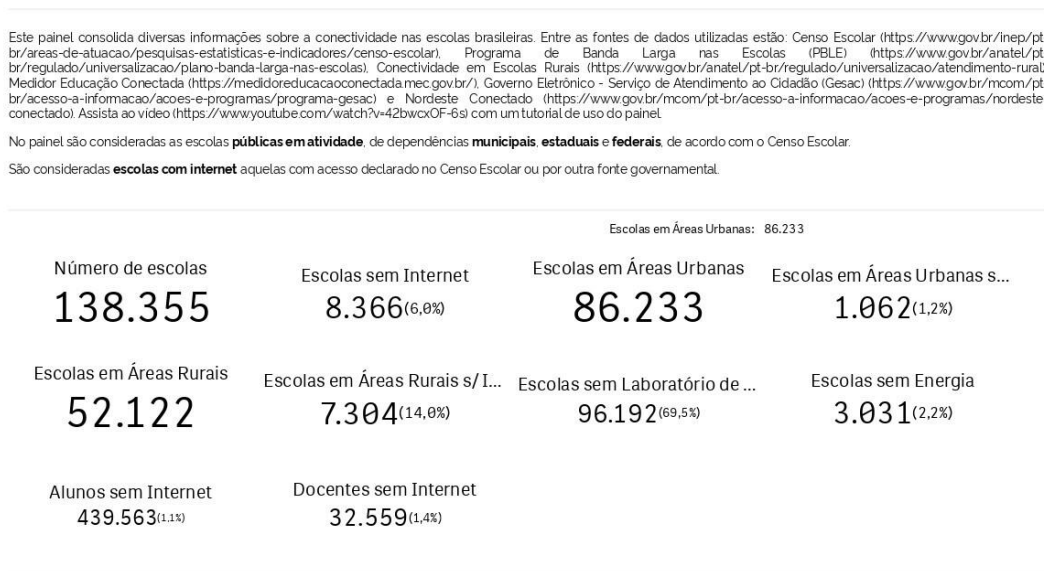
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Figura 1 - Painel de Conectividade Escolar



Fonte: <https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/conectividade-nas-escolas>

486

A análise dos dados indicados deixa bem claro que as estratégias destacadas, tendo sido traçadas visando o cumprimento efetivo da meta 7, ainda não foram alcançadas, verificando-se uma significativa diferença entre a expectativa e a realidade do contexto dos resultados/efeitos por Ball (1994 *apud* Mainardes, 2006). Nos cabe então questionar que realidade reflete tal acesso declarado à internet, uma vez que a simples declaração de que há conexão à internet na escola não quer necessariamente dizer que tal acesso está a serviço de finalidades pedagógicas ou que estudantes e docentes usufruem do mesmo.

Podemos constatar também, a partir de alguns dos dados gerados através da pesquisa TIC Educação 2020 (Figura 2) e demonstrados a seguir, que as disparidades são ainda maiores ao olharmos para determinadas regiões e levarmos em conta aspectos variáveis como tipo e finalidade de acesso, qualidade de internet etc.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Figura 2 - Regiões do Brasil e escolas com acesso à Internet em 2020

A1 - ESCOLAS COM ACESSO À INTERNET

TOTAL DE ESCOLAS

Proporção		Sim	Não	Não Sabe	Não Respondeu
Total		82	17,9	0	0
REGIÃO	Norte	51,4	48,5	0	0,1
	Nordeste	76,8	23,2	0	0
	Sul	96,7	3,3	0	0
	Sudeste	93,7	6,2	0	0
	Centro-Oeste	98,2	1,8	0	0

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2020

Por questões de arredondamento, a soma dos resultados pode não totalizar 100%.

Fonte: <https://cetic.br/pt/tics/pesquisa/2020/escolas/A1/>

Complementarmente, os gráficos abaixo (figuras 3 e 4), retirados da pesquisa TIC Educação 2020, diferenciam dispositivos em funcionamento e dispositivos disponíveis para uso pedagógico evidenciam o fato da presença das TDICs na escola não ser equivalente ao seu uso em sala de aula. Isso pode ser verificado principalmente nas categorias “computador de mesa” e “computador portátil”, que revelam a presença (ainda que insuficiente) de tais dispositivos, porém em número drasticamente menor quando considerada sua aplicação didática.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

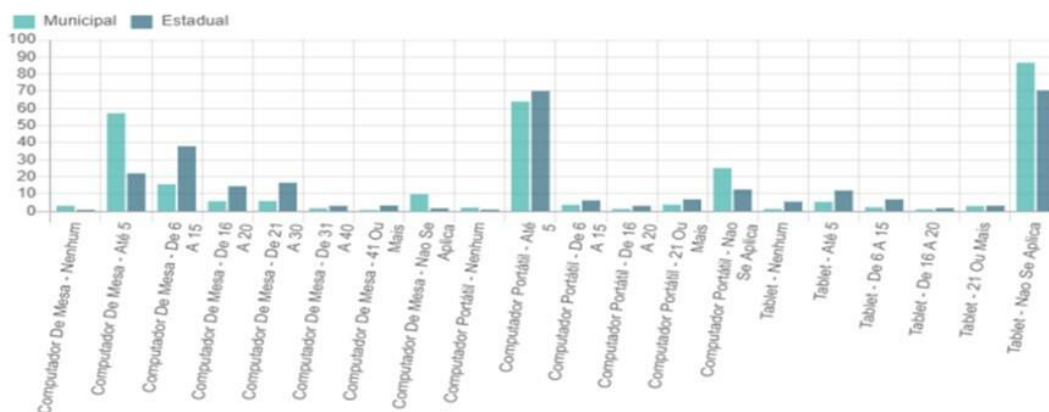
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 3 - Diferenciação de dispositivos

B3 - ESCOLAS COM COMPUTADOR, POR NÚMERO DE DISPOSITIVOS EM FUNCIONAMENTO, POR TIPO

TOTAL DE ESCOLAS QUE POSSUEM COMPUTADOR

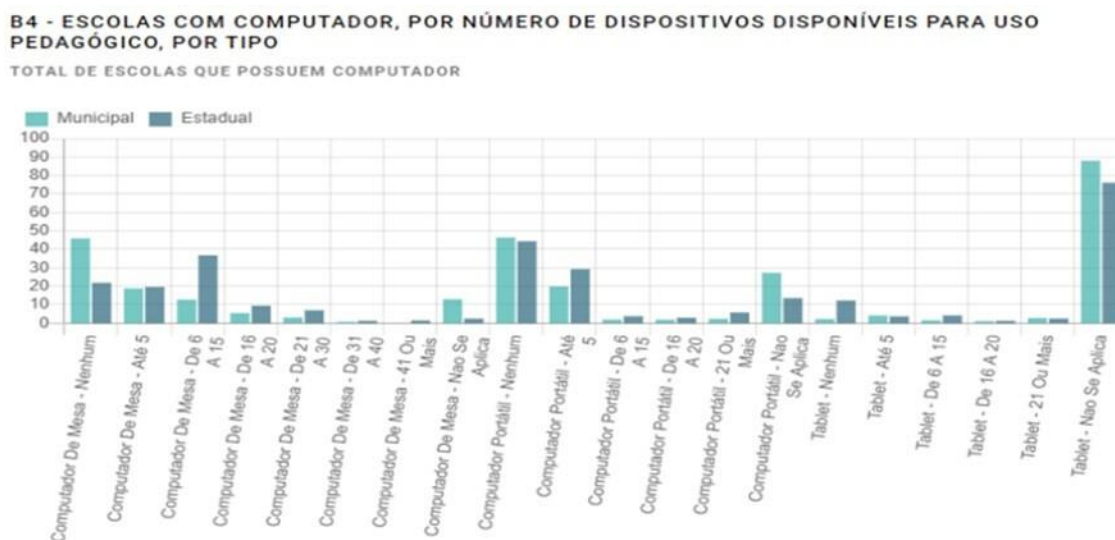


Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2020

Por questões de arredondamento, a soma dos resultados pode não totalizar 100%.

Fonte: <https://cetic.br/pt/tics/pesquisa/2020/escolas/B3/>

Figura 4 - Diferenciação de dispositivos de uso pedagógico



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2020

Por questões de arredondamento, a soma dos resultados pode não totalizar 100%.

Fonte: <https://cetic.br/pt/tics/pesquisa/2020/escolas/B4/>

Finalmente, cabe ressaltar que a possibilidade de acesso às TDIC não se traduz diretamente em educação midiática ou letramento digital, revelando-se fundamentais políticas públicas que visem as formações inicial e continuada de docentes de forma a dar conta das necessidades pedagógicas que promover tal educação requer.

Considerações Finais

Desde sua concepção inicial, o PNE carrega consigo uma ambiguidade. De um lado, a busca pelo alcance de metas e resultados quantitativos, estabelecidos por entidades internacionais com discurso do desenvolvimento social e econômico, numa política neoliberal. Do outro, a resistência de esferas sociais e educacionais preocupadas com o caráter qualitativo da educação. Essa disputa resulta em documentos que apesar de apresentarem propostas com vistas à educação de qualidade, se apresentam com textos, por vezes, desconexos e repletos de significantes vazios.

No que diz respeito ao atual documento, estando ele nos anos finais de sua vigência, temos como reflexo um documento intensamente modificado e disputado por interesses diversos, bem como pautado em índices que são utilizados de modo a canalizar verbas para parcerias público-privadas, a persistência de fatores que se traduzem no não-cumprimento das metas estabelecidas. Concluímos através de dados públicos que um exemplo disso é o acesso insuficiente a TDIC por



parte de professores e estudantes para fins pedagógicos nas escolas brasileiras.

A profundidade da participação dos atores que, de fato, estão envolvidos na luta por uma educação de qualidade na elaboração e operacionalização de documentos da magnitude do PNE interfere diretamente no discurso adotado pelo documento. Entendendo seu caráter enquanto disputa de poder, hegemonia e controle de narrativas, esse discurso é influenciador direto da realidade social. Assim, na presença de significantes vazios, temos a chance de ressignificar discursos, lutando para que rompam com a forma hegemônica, estabelecendo não somente as falas, mas as práticas em sociedade e constituindo a realidade social.

Para além disso, espera-se que se compreenda a primordialidade de participações efetivas advindas de diversificadas representações da sociedade serem priorizadas na formulação do próximo PNE, de modo que estejam fortemente presentes guiando também o contexto de produção de tal política. A presente pesquisa, então, junto com tantas outras a respeito de políticas educacionais, pode servir de ponto de partida para efetivo aprimoramento na (re)formulação de políticas por vir, bem como de referência para novas pesquisas que visem analisar criticamente tais políticas.

Referências

AMORIM, Paula; COLOMBO, Maisa; COSTA, Gislaíne de Oliveira Prodomo; OLIVEIRA, Edilene Cristine Weffort; FERRI, Lucia Maria Corrêa Gomes. Planos Nacionais de Educação: Aspectos históricos - críticos de sua trajetória e seus desdobramentos na educação brasileira. **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, Jul-Dez, 2013, p. 1200-1207 Disponível em:

<<https://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/PLANOS%20NACIONAIS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ASPECTOS%20HIST%C3%93RICOS%20-%20CR%C3%8DTICOS%20DE%20SUA%20TRAJET%C3%93RIA%20E%20SEUS%20DESDOBRAMENTOS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA.pdf>> Acesso em 25 jul. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. Implementação. **Cadernos de práticas** [Brasília]. Ministério da Educação. 2015a. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/%20aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSjd#:~:text=contexto%20escolar%3A%20possibilidades-,Tecnologias%20Digitais%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20no%20contexto%20escolar%3A%20possibilidades,se%20relaciona%20e%20de%20aprender>> Acesso em: 01 ago. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BRASIL **Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015b.404 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de_conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano_nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base> Acesso em: 02 ago. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação Do Plano Nacional De Educação 2001-2009: Questões Estruturais E Conjunturais De Uma Política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.- set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 08 ago. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 29, n. 1, jan./jun.2001. p. 69-96. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p69/19410>> Acesso em 01 ago. 2023.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 03 ago. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 517-534, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPwx8N3LL9f74pM/>> Acesso em: 28 jun. 2023.

MAGALHÃES, Ricardo R.; MAGALHÃES Caroline S. C. A.; TAVARES, Andrezza M. B. do N. Ações e intenções do PNE (2014- 2024): a gestão democrática na educação profissional. **Anais do III Colóquio Nacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional**. Disponível em: < <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2016/01/Artigo-28.pdf> > Acesso em: 08 de ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 01 ago. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PEREIRA, Talita Vidal. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais**: uma abordagem pós estruturalista. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 64-80, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746/6592>> Acesso em: 03 ago. 2023.





A CONTRIBUIÇÃO DOS GESTORES NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR INSTITUCIONAL

Karina Pacheco Dohms¹
Adriana Justin Cerveira Kampff²

Considerações iniciais

Este artigo discorre acerca da contribuição dos gestores na promoção do bem-estar institucional (BEI), nos ambientes que atuam. Uma vez que o BEI está relacionado a convivência harmoniosa entre as pessoas e a um ambiente institucional saudável, é imprescindível compreender quais fatores são pressupostos considerados pelas pessoas que pertencem às instituições, como fundamentais para o BEI.

Diante disso, surgiu o problema de pesquisa: Quais as expectativas dos docentes em relação às características dos gestores, para que possam contribuir com o BEI no(s) ambiente(s) em que atua(m)? Em uma perspectiva inicial de pesquisa, foram consideradas as percepções dos docentes, tendo como objetivo principal analisar quais as características são consideradas pelos professores como fundamentais para a promoção do BEI e a relação destes com a atuação de seus gestores.

Os objetivos específicos consistiram em: a) identificar as características consideradas pelos docentes como promotoras de BEI; b) verificar quais características, em uma perspectiva pessoal, são ponderadas como favoráveis e como prejudiciais para a promoção do BEI; c) verificar quais características, considerando a atuação da gestão, são ponderadas como favoráveis e como prejudiciais para a promoção do BEI; e, d) analisar a percepção dos docentes em relação à atuação de seu(s) gestor(es) e as características que podem contribuir para a promoção do BEI, em consonância com o que a literatura nos apresenta em relação à temática pesquisada.

A metodologia utilizada foi de natureza básica, abordagem qualitativa e de procedimentos bibliográfico e de levantamento de dados. Foi utilizado como instrumento um questionário (denominado “Gestão e Bem-estar Institucional” - GBEI), composto por dados de caracterização e 6 perguntas abertas, enviado por meio eletrônico, tendo como amostra 22 docentes, com idades entre 28 e 55 anos (21 do gênero feminino e 1 do gênero masculino), que atuam na rede pública e privada de ensino básico nas cidades de Guaíba, Pelotas, Porto Alegre e Sapucaia do Sul, todas pertencentes ao estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Os dados foram analisados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin

493

¹ Doutora em Educação – Colégio Marista Rosário – karina.dohms@gmail.com.

² Doutora em Informática na Educação – PUCRS – adriana.kampff@pucrs.br.





(2016), em sua etapa inicial de enumeração da frequência, codificação e critério de categorização semântica (categoria temática), por meio do agrupamento das palavras.

Bem-estar institucional: o caminho para chegar a este conceito

O conceito de BEI é proveniente de uma pesquisa realizada por Dohms (2016) e está relacionado a uma convivência harmoniosa entre as pessoas e a um ambiente institucional saudável. Ele emerge da necessidade de pensar a respeito do ambiente educacional e todas as pessoas que dele pertencem (nos seus diferentes papéis dentro da instituição) e o tornam vivo e ativo, nas correlações estabelecidas entre elas, resultante do contexto e cotidiano escolar.

Importante destacar que uma das premissas da autora, foi abarcar as dimensões que constituem o bem-estar, dentre elas: física, emocional, espiritual, ocupacional e social. Dohms (2016, p. 85) afirma que “todos aqueles que participam do dia a dia da escola estabelecem redes de relações entre as pessoas e a cultura que ali (instituição) se forma. Uns aprendem e ensinam aos outros constantemente, em cada gesto, atitude, fala e até mesmo na ausência desta.” Deste modo, o individual e o coletivo influenciam-se constantemente, atribuindo significados, fazendo memórias e contribuindo no desenvolvimento de cada ser humano que habita a instituição de ensino.

A autora em questão conceitua o BEI como:

(...) resultante da eficácia da instituição em decorrência de uma harmoniosa convivência, efetiva e afetiva, proveniente do conjunto de seus colaboradores na ação, e da promoção de um ambiente saudável em que incidam processos de ensino e de aprendizagem (no caso da instituição de ensino) mais significativos, gerando efeitos positivos em toda a cadeia de relações que constitui a instituição. (DOHMS, 2016, p. 147).

A partir deste conceito, que considera as contribuições da Psicologia Positiva, fatores do Bem-estar, afetividade e contexto institucional, também acolhe os conceitos apresentados a seguir.

Conceitos Complementares: Bem-Estar Subjetivo, Clima Organizacional e Clima Escolar

Ao pensarmos a respeito do BEI, poderíamos elencar diferentes constructos que viriam ao encontro deste a fim de contribuir com as reflexões e ponderações daquilo que representa uma instituição, constituída por um ambiente rico e complexo de processos e relações. Por ora, apresentamos três conceitos considerados relevantes para este estudo.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Um aspecto importante da Psicologia Positiva é o Bem-estar Subjetivo, sendo este essencial para a qualidade de vida. Conforme Diener e Diener (1995), o bem-estar subjetivo é compreendido como uma reação avaliativa da pessoa em relação à sua própria vida, em duas dimensões: uma cognitiva (avaliação global que a pessoa faz da sua própria vida em termos de mudança ou contentamento com o que lhe acontece, ou seja, satisfação com a vida: família, trabalho, saúde, lazer, finanças, etc.) e outra afetiva (tendência para experimentar afetos positivos e afetos negativos).

Tal abordagem se traduz a partir da avaliação que cada indivíduo faz de suas experiências pessoais, e vem ao encontro do que trata o clima organizacional, na medida em que este concebe a instituição/organização e seus participantes na ação.

Segundo Neves (2000, p. 22), o clima organizacional se refere a “(...) algo que é criado como um conjunto de sujeitos que interagem e partilham uma estrutura de referência comum, ou seja, a cultura organizacional”. Na percepção do autor, a imagem que a pessoa faz de sua organização poderá influenciar diretamente no clima organizacional desta, positiva ou negativamente.

O clima organizacional considera as pessoas que fazem parte de uma organização/instituição e suas impressões sobre esta. Logo, nos levam a refletir acerca do tempo em que estas pessoas pertencem a uma determinada instituição, podendo haver modificações ao longo do tempo (equipe de trabalho e/ou clima organizacional).

Neste caminho, surge a definição de Clima Escolar, que Vinha, Moraes e Moro (2017, apud MORO, VINHA e MORAIS, 2019, p. 316) compreendem

“como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto, quanto aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa.”

Para Moro, Vinhas e Moraes (2019), o clima escolar emana das percepções dos docentes, discentes, gestores, funcionários e famílias, considerando-se ainda, que cada pessoa tem seu próprio clima, o que influencia na dinâmica escolar e também é influenciado por ela, interferindo na qualidade de vida e dos processos de ensino e de aprendizagem (MORO, VINHAS, MORAIS, 2019).

Os conceitos aqui apresentados são complementares ao conceito de BEI, considerando cada sujeito que constitui determinada instituição, com suas aspirações, experiências e ponderações diante daquilo que acontece em sua vida.

495



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Gestão de pessoas e gestão de qualidade

Os processos gerenciais estão em constante aprimoramento, sempre na direção de gerir pessoas, equipes e instituições em direção ao sucesso e qualidade das ações desenvolvidas. O desafio permanece em entender esses processos, acolhendo as diferentes vidas que dele pertencem e participam. Um olhar mais humanizado, baseado na empatia e respeito, tem sido primordial para garantir a motivação e potencial das pessoas complementarmente em sintonia com os valores e premissas da instituição, estando estes em consonância com o conceito de BEI.

De acordo com Dutra, Dutra e Dutra (2017), a Gestão de Pessoas pode ser entendida como um conjunto de políticas (princípios e diretrizes que balizam decisões e comportamentos da organização e das pessoas na sua relação com a organização) e práticas (procedimentos, métodos, técnicas utilizados para implementar decisões e guiar ações) que permitem a conciliação das expectativas (compartilhamento de responsabilidades) entre a organização e as pessoas que fazem parte dela, numa perspectiva de que possam atendê-las ao longo do tempo.

Chiavenato (2020) se refere à gestão de pessoas como a gestão do talento humano, uma vez que entende que em uma instituição, tudo depende das pessoas. São elas que criam, representam, atuam, decidem, trabalham, e conferem certa personalidade, atreladas a um conjunto de princípios, políticas e processos próprios de cada instituição.

Nesta mesma direção nos deparamos com a Gestão da Qualidade que visa a colaboração de todos da instituição em prol da melhoria da qualidade de suas atividades, processos, objetivos e de tudo aquilo que produz.

Marshall Junior et al. (2012) ressaltam que a gestão da qualidade não diz respeito apenas a controle de produção ou qualidade de bens e serviços, mas está associada à qualidade total, em um modelo de gerenciamento que se preocupa com a eficiência e eficácia organizacionais, e uma atenção especial pode ser dada ao acompanhamento dos processos (gestão por processo).

A gestão por processos aplicada à Educação oferece a possibilidade de concretizar alterações na maneira como se organiza o trabalho, tornando este o mais horizontal possível, priorizando o entendimento e a clareza dos processos para o sucesso da instituição.

Gonçalves (2000b, *apud* DIAS e DJRDJRJAN, 2012) resalta que a gestão por processos pressupõe que as pessoas trabalhem de forma diferente, valorizando o trabalho em equipe, a cooperação, a responsabilidade individual e a vontade de fazer o melhor possível, projetando e mensurando cuidadosamente seus processos para que todos aqueles que pertencem à instituição entendam e se responsabilizem por tais processos.

Quando os profissionais que constituem a instituição se sentem pertencentes a estes processos, entendem que suas ações (internas e, por vezes, externas) podem difundir ou depreciar a instituição de ensino em que atuam, abrangendo todos os seus processos.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Discussão e análise de dados

Dos dados que caracterizam os participantes deste estudo, verificou-se que 59% docentes atuam em escolas da rede privada e 41% da rede pública de ensino. Destes sujeitos – apresentados em ordem decrescente em relação ao número de docentes que atuam em cada segmento –, 45% trabalham com estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano), 23% da Educação Infantil, 18% com estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano) e 14% do Ensino Médio.

Em relação ao tempo de atuação profissional, 18% estão na carreira docente de 4 a 6 anos; 68% de 7 a 25; 9% de 25 a 35; e, 5% de 35 a 40 anos de docência.

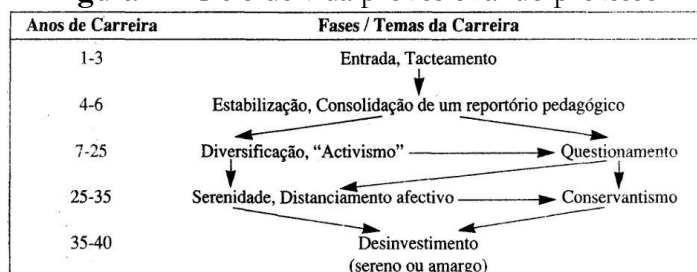
Esta delimitação de tempo foi baseada nos estudos de Huberman (1995), que se dedicou a estudar acerca do percurso de vida profissional dos docentes, delimitando fases que são vivenciadas ao longo de sua carreira: entrada na carreira (3 primeiros anos de ensino); estabilização (4 a 6 anos de carreira); diversificação (7 a 15); pôr-se em questão (15 a 25); serenidade (25 a 35); conservadorismo e lamentações (em torno dos 35 anos de docência); e, desinvestimento (35 a 40).

O autor destaca que o ciclo de vida profissional busca compreender como os docentes se percebem ao longo do percurso profissional, envolvendo diferentes fases.

A partir disto, Nóvoa (1995, p. 47) ilustra (Figura 1), propôs o seguinte esquema:

497

Figura 1 – Ciclo de vida profissional do professor



Fonte: Nóvoa (1995, p. 47).

Este modelo esquemático (NÓVOA, 1995) visa agrupar as tendências assinaladas por Huberman (1995), mas utilizando uma linha única entre a fase de entrada e de estabilização e depois entre as fases do meio de carreira e de desinvestimento. Estas múltiplas ramificações no meio de carreira indicam que, dependendo das expectativas e identificação do percurso que vai vivenciado, com suas experiências e particularidades, este se dará de forma mais ou menos harmoniosa, ou de forma mais ou menos árdua.

Trouxemos este destaque, pois a maioria dos participantes desta pesquisa encontra-se na fase de *diversificação* e alguns podem estar na fase de *pôr-se em questão*.



A fase de *diversificação* se caracteriza num período de experimentações e diversificação. Uma vez que os docentes se sentem mais seguros na sua atuação, se tornam mais confiantes e motivados para, a partir das experiências pessoais, diversificar as formas de avaliar, organizar suas turmas, propor materiais didáticos e, até mesmo, mais engajados para atuar com sua equipe pedagógica. Nesta fase, a busca de sentido e novos desafios que não os deixem cair na rotina se tornam necessários para manter o entusiasmo profissional, já a fase de *pôr-se em questão* pode causar desânimo, podendo acentuar a sensação de monotonia. No entanto, estar nesta última fase citada, dependerá da maneira como cada pessoa percebe seu percurso de vida (HUBERMAN, 1995).

De forma global, os dados referentes ao tempo de docência expressam que se trata de profissionais com certa experiência e se encontram em condições de interpretar o cotidiano escolar e fazer indicações acerca deste contexto. Este ponto atribui certa confiabilidade aos dados aqui apresentados.

As discussões que seguem se dão a partir das respostas às questões do GBEI. Os dados foram analisados e apresentados por meio de categorização semântica (categoria temática), através do agrupamento das palavras, estabelecendo-se 4 categorias temáticas: **Articulação de Pessoas:** diz respeito aos agentes envolvidos com os processos da instituição, que na coletividade empregam um esforço conjunto (espírito de equipe – docentes, discentes, gestores, funcionários, famílias e demais parceiros), colaborando e auxiliando-se para a resolução de problemas ou promoção de melhorias; **Infraestrutura:** referente aos recursos disponibilizados pela instituição, destacado os investimentos físicos e materiais (prédio, mobiliário, equipamentos e produtos de papelaria); **Processos Grupais:** numa perspectiva interpessoal, está relacionada aos processos pelo quais as pessoas se mobilizam, assumindo e compartilhando responsabilidades, investindo e aplicando seus conhecimentos, habilidades e atitudes a fim de desenvolver ações (planos, metas, projetos, etc.) coordenadas, em prol de um objetivo (missão) comum; e, **Valores Intrapessoais:** capacidade individual de lidar com emoções e sentimentos, e competência para regular as próprias ações e reações diante das relações cotidianas (autoconhecimento), coerentes com os valores pessoais.

Diante disso, e como primeiro objetivo específico desta pesquisa, os docentes foram instigados a identificar as características consideradas por eles como promotoras de BEI. Dentre as características apontadas pelos sujeitos, apareceram como promotoras de BEI, de acordo com as maiores frequências de respostas: empatia e respeito (Valores Intrapessoais); comunicação assertiva e cooperação (Processos Grupais); relações de parceria (Articulação de Pessoas); e, estrutura adequada e recursos materiais acessíveis (Infraestrutura). A seguir, a Figura 2 ilustra as respostas dos sujeitos à questão de número 1 do questionário.

498



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 2 – Respostas à questão 1 do GBEI



Fonte: a autora.

Tais características expõem um padrão de valores morais, fundamentais para o convívio social e estabelecimento de relações, em que cada indivíduo, com o seu grupo de trabalho, possa realizar ações de modo coordenado, contando com o apoio e infraestrutura oferecidos pela instituição. Vale ressaltar ainda, que *empatia* e *respeito* foram as duas características que apareceram com maior frequência nas respostas a este questionamento, sendo estes importantes para a promoção de um bom ambiente de trabalho.

Segundo Goleman (2019) atenção é o fundamento da empatia e significa voltar-se para algo, distinguindo três tipos: empatia cognitiva (entender o ponto de vista do outro), empatia emocional (habilidade de sentir o que o outro sente) e interesse empático (perceber o que a outra pessoa quer/espera de você).

A *empatia*, além de desenvolver a habilidade de colocar-se no lugar do outro, também permite que as pessoas possam olhar o mundo para além do seu ponto de vista, respeitando ideias divergentes das suas, as diferenças existentes entre as pessoas, demonstrando maior consideração para com os outros. Ambos designam valores positivos que oportunizam relações interpessoais e convívio saudável, sendo fatores potentes para o BEI.

Em seguida, contemplando o segundo objetivo específico, os docentes foram motivados a verificar quais características, em uma perspectiva pessoal, são ponderadas como favoráveis e como prejudiciais para a promoção do BEI. Foram citadas como promotoras de BEI: respeito, bom humor, empatia e responsabilidade (Valores Intrapessoais); disponibilidade, organização e competência (Processos Grupais); e, parceria (Articulação de Pessoas).

Nessa perspectiva pessoal, foram indicados pelos sujeitos, em maior número de respostas o *respeito* e a *empatia*, também mencionados na questão anterior, que juntamente com o *bom*

humor podem vir a auxiliar para que haja um ambiente mais leve, com um clima agradável. Estes apontamentos se somam a *parceria*, que é a “igualdade de condições para propor, debater, implementar políticas e estratégias, assumir e compartilhar *responsabilidades* num projeto comum, garantindo mecanismos eficazes para que seu desenvolvimento não sofra discontinuidades” (LÜCK, 2009, p. 141, grifo nosso).

Na Figura 3, constam as respostas dos sujeitos à questão de número 2 do questionário.

Figura 3 – Respostas à questão 2 do GBEI



Fonte: a autora.

A *responsabilidade*, por sua vez, prediz assumir os próprios atos, contribuindo para a realização de tarefas de maneira eficaz e produtiva, especialmente quando se trabalha em equipe, demonstrando também *disponibilidade* para tal.

Para os processos grupais a *organização* (que supõe planejamento, rotina, pontualidade, ações objetivas, realizadas em ordem de prioridade) e a *competência* (conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para desempenhar uma função) de cada indivíduo tornam os processos mais ágeis e efetivos, uma vez que as demandas passam a ser realizadas dedicando o devido tempo para sua execução.

Também numa perspectiva pessoal, foram indicadas como características prejudiciais para o BEI: egoísmo e competitividade (Processos Grupais); intrigas (Articulação de Pessoas); e, indiferença, arrogância e desconfiança (Valores Intrapessoais). Abaixo, na Figura 4, as respostas a questão 3 do GBEI.

Figura 4 – Respostas à questão 3 do GBEI



Fonte: a autora.

De acordo com Snyder e Lopez (2009, p. 242), “o *egoísmo* é a motivação para ir em busca de algum ganho ou benefício pessoal por meio de um comportamento direcionado, e tem sido aclamado como uma das mais influentes motivações humanas”.

Nesse sentido, os autores destacam que nosso papel social também pode servir como atributos de singularidade, uma vez que pesquisas demonstraram que as pessoas são motivadas pela necessidade de singularidade (sensação de que se é especial) ao se sentirem muito semelhantes, e por serem semelhantes ao se sentirem muito diferentes, em uma incessante busca de equilíbrio entre as motivações do “eu” e do “nós”.

Estas considerações nos levam a pensar acerca da *competitividade*, que pode estar associada ao desejo de superação do outro, o que nesta situação, pode ter sido considerado pelos participantes como uma característica prejudicial à promoção e/ou manutenção de um bom ambiente de trabalho. A maneira como as pessoas se autoavaliam e desenvolvem sua habilidade de autoconhecimento, pode sugerir mudanças na sua própria perspectiva de observação e entendimento, considerando certas características como prejudiciais em determinados momentos e em outros, compreender como qualidades capazes de impulsionar a comportamentos mais positivos.

Outro apontamento frequente foi *intriga* (fofocas e comentários desagradáveis), que pode ocasionar situações de desarmonia entre as pessoas e falta de engajamento, uma vez que passam a se sentir desconfortáveis, repercutindo no bem-estar pessoal e institucional.

Conforme Chiavenato (2020), para que o capital humano de uma instituição, realmente, agregue valor, é indispensável possuir talentos integrados ao contexto organizacional

acolhedor e impulsionador, pois deste modo estes podem se desenvolver e crescer, mas se o contexto é inadequado, os talentos desertam ou se anulam.

Logo após refletirem numa perspectiva pessoal, os docentes foram desafiados a verificar quais características, considerando a atuação da gestão, são ponderadas como favoráveis e como prejudiciais para a promoção do BEI (terceiro objetivo específico). Nessa sequência, destacaram como favoráveis para a promoção do BEI as seguintes características em um gestor: empático, respeitoso e proativo (Valores Intrapessoais); colaborativo e conhecimento dos processos (Processos Grupais); e, parceria (Articulação de Pessoas). Na Figura 5, constam as respostas dos sujeitos a este questionamento.

Figura 5 – Respostas à questão 4 do GBEI



Fonte: a autora.

Como já assinaladas pelos docentes, em uma perspectiva pessoal e em relação aos fatores fundamentais para o desenvolvimento de um bom ambiente de trabalho, as características de empatia e respeito também são consideradas como essenciais em um gestor, para a promoção e ou manutenção do BEI.

Ambas características se complementam, uma vez que a empatia é uma resposta emocional aos problemas percebidos em outra pessoa, podendo suscitar a capacidade de sentir emoções equivalentes às do outro ou ainda uma sensação de ternura (SNYDER e LOPEZ, 2009).

O respeito também é um sentimento positivo, que expressa consideração por algo ou alguém, complementando a empatia, uma vez que na medida em que se é capaz de colocar-se no lugar do outro, se é capaz ou passa-se a respeitá-la também.

Para Lück (2009, p. 22, grifo nosso), os gestores devem mobilizar e estimular o desenvolvimento, sobre uma cidadania competente, zelando pela cultura escolar proativa e

empreendedora, assumindo com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas.

Nesta explanação da autora já percebemos outras das características indicadas pelos sujeitos de pesquisa: *proativo*, quando indica a necessidade de uma cultura escolar que possua então, competência para antecipar ações e planejamentos de forma espontânea; *conhecimento dos processos*, ao indicar a autonomia que os gestores devem ter para resolver e encaminhar adequadamente as problemáticas (demandas) cotidianas.

Enfatizaria aqui, que estas características indicadas, nas respostas dos sujeitos, parecem ir se complementando à medida que analisamos os índices de frequência e as discutimos. Para que haja uma gestão *colaborativa*, compete a esta promover seus processos de forma organizada, mobilizando e articulando todas as condições materiais e humanas necessárias ou disponíveis, a fim de garantir o avanço dos processos socioeducacionais, por meio da dinamização dos talentos humanos, sinergicamente organizados, ou seja, ações alinhadas, onde haja *parceria* (LÜCK, 2009).

Segundo Lück (2009, p. 82), “é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola”.

Em contrapartida, mencionaram que prejudicam a promoção do BEI, gestores com características: autoritária, arrogância, mal humor, egocentrismo e procrastinação (Valores Intrapessoais); comunicação ineficiente e desorganização (Processos Grupais); fazer intrigas e privilegiar alguns (Articulação de Pessoas). Em seguida, a Figura 6, ilustra as respostas dos participantes a questão de número 5.

503

Figura 6 – Respostas à questão 5 do GBEI



Fonte: a autora.



As características presentes nas respostas dos docentes a este questionamento expressam, de maneira genérica e concisa, o oposto das características que apareceram nas respostas ao questionamento anterior. Assim sendo, autoritária, arrogância, mau humor, egocentrismo e procrastinação, além de serem classificadas pelos sujeitos da pesquisa como características prejudiciais para um bom ambiente de trabalho, estando em consonância com o que foi expresso anteriormente. Tais características podem causar desânimo e falta de estímulo nas pessoas que pertencem à instituição, enfatizando os aspectos negativos, que passam a permear as pessoas e os processos, ocasionando possíveis sentimentos de desrespeito à individualidade, bloqueio das possibilidades de contribuição, falta de compartilhamento de responsabilidades. Também, uma gestão que protela ações, tarefas ou compromissos, denota certa desconsideração com a instituição e pessoas que dela pertencem.

Formar equipes com pessoas qualificadas, bem-intencionadas e comprometidas com a instituição, requer gestores igualmente engajados na promoção de um ambiente onde seus geridos prosperem, sentindo-se capazes de compartilhar seus conhecimentos (saberes, competências, preocupações, ideias, etc.), atue e confie na sua equipe de trabalho e gestores, bem como, sintam-se pertencentes, não só a instituição, mas aos processos que dela emanam. Tudo isso, em um ambiente psicológico seguro (EDMONDSON, 2020).

De acordo com Edmondson (2020), formar uma equipe é a arte de se comunicar e coordenar com pessoas através da experiência, situações ou distância, promovendo um clima psicologicamente seguro, possibilitando que as pessoas saibam que podem reportar erros, assim como podem receber comentários sobre seu desempenho, em que ideias e inovações possam ser compartilhadas e suas opiniões são levadas em consideração.

A *comunicação ineficiente* e *desorganização* podem estar vinculados. Falta de clareza, falta de diálogo, uma gestão que não demonstra ouvir as pessoas, como mencionado, podem gerar uma autoproteção do indivíduo, com medo de se expor e fazer perguntas que venham a constrangê-lo ou envergonhá-lo, por exemplo.

Lück (2009, p. 134) afirma que “A comunicação e o relacionamento interpessoal são centrais no fazer educacional e na construção da organização social da escola, sendo inerente a esses processos”. A autora salienta ainda que o cultivo de diálogo e comunicação abertos e contínuos são elementos educacionais fundamentais para que uma equipe de trabalho se constitua e se mantenha estável, orientada por objetivos comuns.

Se a comunicação for efetiva e a segurança psicológica preservada, não haverá espaço para *fazer intrigas e/ou privilegiar alguns* em detrimento de outros, como apontados nas respostas dos docentes.

Tavares (2001, p. 310) reforça, trazendo pressupostos de uma escola reflexiva que:

[...] pressupõe uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro





das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação. Nem seria possível de outra forma, visto que a flexibilidade é um atributo próprio da pessoa, como espaço aberto que possibilita a vinda das coisas, dos objetos e dos outros sujeitos à presença no ato da sua apresentação e representação.

Na última questão do GBEI, foi oportunizado aos docentes, um espaço para que pudessem expressar qualquer comentário adicional, relacionado à temática da pesquisa e/ou questões propostas. Isto posto, 5 respondentes fizeram seus registros, convictos de que “um bom gestor é a base para o sucesso de uma instituição”, uma vez que este pode proporcionar um ambiente de trabalho saudável e leve, sendo atencioso, conhecendo seus subordinados, deixando claro os objetivos e metas, facilitando os processos.

Os docentes demonstram clareza no entendimento que para se tornar um bom gestor é necessário desenvolver habilidades ao longo da trajetória profissional, mas ressaltam a importância do gestor demonstrar força de vontade e perseverança, a fim de apresentar melhorias para a comunidade escolar, estando disposto a ouvir e acolher os anseios e sugestões da comunidade. Também fazem alusão a uma gestão autoritária, que utiliza esta posição para gritar com as pessoas, por exemplo.

Tais considerações, traçadas pelos participantes da pesquisa, corroboram com as análises e discussões aqui apresentadas e manifestam a necessidade de um ambiente de trabalho harmonioso, respeitoso, em que as pessoas sintam-se acolhidas e psicologicamente seguras. Chiavenato (2020) destaca que, falar em gestão de pessoas é primeiramente falar de pessoas, de gente, da natureza humana das instituições. É falar de cultura e mentalidade, de inteligência, criatividade, de energia e vitalidade, de ação e proatividade, mas que o diferencial sempre será decorrente dos talentos humanos das pessoas, ativas e proativas, que nela atuam. É falar dos conhecimentos, habilidades e competências, de cada indivíduo, que agregam continuamente valor à instituição, uma vez que são as pessoas que criam, produzem, representam, inovam, trabalham, executam e buscam melhorar suas atividades, se transformando em verdadeiros talentos que regem e orquestram a atividade organizacional. Com isso, o autor reafirma que é imprescindível cuidar intensivamente do capital humano, encorajando, promovendo autonomia e alavancando-o na instituição.

Em vista disso, o quarto objetivo específico desta pesquisa, se deteve a analisar a percepção dos docentes em relação à atuação de seu(s) gestor(es) e as características que podem contribuir para a promoção do BEI, em consonância com o que a literatura nos apresenta em relação à temática pesquisada. No decorrer desta análise, pretendeu-se explorar os dados, expondo referenciais teóricos que abordassem elementos acerca dos resultados obtidos.

Para tal fim, complementamos com 16 características de pessoas que exercem liderança com efetividade (autor desconhecido, apud LÜCK, 2009, p. 76- 77):

1. **Autoconfiante** – conhece seus pontos fortes e fracos e utiliza suas qualidades para compensar possíveis deficiências.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



2. Tem **segurança da sua autoridade**, não precisa afirmá-la constantemente.
3. Vê a si mesmo como um **agente de mudança**, capaz de fazer crescer e melhorar a organização ou grupo que lidera.
4. Têm profunda **compreensão e convicção quanto aos objetivos** a serem alcançados.
5. É hábil na **comunicação clara e atraente** desses objetivos engajando os demais na sua busca.
6. Mantém o **foco nos objetivos**, a despeito de dificuldades, obstáculos, contratemplos.
7. Tem **sensibilidade ao ambiente e às pessoas**, adequando estratégias e ações à realidade ao seu redor.
8. Tem personalidade sociável – **habilidade para promover e lidar com interações sociais**.
9. É capaz de criar um **clima de apoio e confiança**, que contribui para a melhoria de desempenho de todos.
10. É **carismático**, porém utilizando seu carisma de forma socialmente construtiva, para servir a outros.
11. **Sabe ouvir**. Ouve sem fazer pré-julgamentos.
12. Exibe **comportamento ético**, honestidade e integridade.
13. Tem apurado **senso de justiça**.
14. **É coerente**. Demonstra em palavras e em ações uma constância de visão, de valores e de comportamentos, porém **sem rigidez** que o impeça de “corrigir o rumo” quando necessário.
15. É **inteligente** e capaz de aprender conceitualmente o mundo ao seu redor, sem precisar fazer demonstrações de “academicismo”.
16. **Gosta do que faz**.

506

Lück (2009) enfatiza que, não se pode considerar tais características como inerentes às pessoas, mas como expressões de desempenho, que irão se manifestar de acordo com o desejo e empenho do gestor (pessoa) em exercitá-las.

Em conformidade com as características acima apresentadas, pode-se concluir, através das evidências, que as expectativas dos participantes em relação às características do(s) gestor(es), a fim de contribuir com o BEI no(s) ambiente(s) em que atua(m) são semelhantes às reveladas na literatura, contemplando assim o objetivo principal do estudo, que pretendeu analisar quais as características são consideradas pelos professores como fundamentais para a promoção do BEI e a relação destes com a atuação de seu(s) gestor(es).

Uma vez que o BEI está concatenado com um olhar mais positivo para os aspectos que dão personalidade a instituição, verificou-se que, de modo geral, na expectativa dos docentes, os gestores passam a contribuir com a promoção do BEI a medida que expressam em determinada intensidade as características como: empatia, respeito, e bom humor; sendo proativo, disponível e colaborativo; e, tendo competência, organização e conhecimento dos processos.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Considerações finais

A partir da análise e discussão dos dados de pesquisa, foi possível cumprir com os objetivos propostos nesta pesquisa, conforme apresentado no decorrer da discussão dos resultados. O objetivo principal do estudo, foi de analisar as características consideradas pelos docentes como fundamentais para a promoção do BEI e a relação destes com a atuação de seu(s) gestor(es). Diante disso foram apontadas em frequência maior nas respostas dos sujeitos, as características de empatia, respeito e proatividade (Valores Intrapessoais); comunicação assertiva, colaboração/cooperação e conhecimento dos processos (Processos Grupais); relações de parceria (Articulação de Pessoas); e, estrutura adequada e recursos materiais acessíveis (Infraestrutura).

Destaca-se que tanto em uma perspectiva pessoal quanto em uma perspectiva que considerou a atuação da gestão, bem como considerando a instituição e os fatores que auxiliam na promoção do BEI, é recorrente nas respostas dos docentes as características da categoria nomeada Valores Intrapessoais – empatia e respeito foram as características com o maior índice de respostas –, o que manifesta coerência nas respostas e reflexões dos sujeitos. Por outro lado, o que vem ao encontro do que estamos expondo, as características indicadas pelos professores como prejudiciais para a promoção ou manutenção do BEI são contrárias aquelas que promovem, ou seja, mais uma vez corroborando com as indicações dos docentes.

Assim sendo, ressalta-se a importância de propor momentos reflexivos para que todos tenham a oportunidade de revisar suas expectativas em relação à gestão, em paralelo com sua realidade. Este estudo demonstrou que mesmo em realidades distintas (esferas pública e privada), independente do segmento de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e do tempo de docência, as expectativas em relação às características pessoais e de gestão se equivalem. Tais resultados também sugerem a importância dos valores intrapessoais, como categoria definida para este estudo, que supõe a capacidade que cada pessoa desenvolve para aprender a lidar com suas emoções e sentimentos, a fim de ser capaz de regular suas próprias ações e reações frente às situações vividas, tendo como base seus valores pessoais. Ou seja, a capacidade de autoconhecimento, juntamente com o exercício de autoavaliação, deve ser constante na vida das pessoas que desejam seu desenvolvimento na sua inteireza (social, emocional, espiritual e racional), integrado na vida pessoal, profissional e comunitária. Uma vez que pertencemos a uma instituição, “levamos junto” conosco nossas crenças, valores, experiências e expectativas, passando a atuar com outras pessoas que também são únicas e possuem suas próprias crenças, valores, experiências e expectativas. Assim, nos interinfluenciamos e, conforme as relações vão sendo estabelecidas e motivadas, temos a oportunidade de ampliar determinadas características de acordo com o contexto em que estamos inseridos.

A presente pesquisa se propôs, em uma fase inicial, a coletar respostas de docentes, por meio de um questionário, no intuito de enriquecer as reflexões com relação às características dos gestores e suas contribuições para o BEI. Para tanto, convidou que os docentes refletissem

507



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



igualmente sobre suas características pessoais (as que auxiliam e as que prejudicam um bom ambiente de trabalho).

Ficam alguns questionamentos: É possível definir um líder/gestor a partir de um consenso de ideias? São os valores intrapessoais que influenciam as exigências profissionais de cada pessoa ou as exigências profissionais dependem dos valores intrapessoais? As características apontadas pelos participantes desta pesquisa foram devidamente expressas pelas definições por eles apontadas em suas respostas?

Esta pesquisa se propôs em instigar os docentes a pensar em si mesmo e no(s) seu(s) gestor(es) a fim de indicar características que considerassem como contributivas e prejudiciais para um bom ambiente de trabalho, para o BEI. Os dados foram básicos e seria necessário aprofundamento por meio de, por exemplo: inventário/questionário acerca da temática proposta; entrevistas com os participantes, com a finalidade de esclarecer e/ou contextualizar os seus entendimentos (definições/conceitos) acerca das características apontadas; ampliação da pesquisa abrangendo todas as pessoas de uma ou mais instituições; pesquisa-intervenção; ou, ainda, pesquisa com dados quantitativos e qualitativos, possibilitando um maior aprofundamento dos dados.

Também é importante destacar que esta é uma pesquisa que poderá ser realizada em outras instituições que não sejam educacionais, ou seja, além das escolas de educação básica.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHIAVENATO, I. **Comportamiento organizacional**. La dinámica del éxito en las organizaciones. 2. ed. México: McgrawHill, 2004.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: O novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. São Paulo: Manole, 2014.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: o novo papel da gestão do talento humano. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

DIAS, S.; DJRDJRJAN, T. B. Gestão por processos na educação: a experiência do Programa Melhoria da Educação no Município. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 269- 289, dez. 2012.

DIENER, E.; DIENER, M. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. **Journal of Personality and Social Psychology**, 68, p. 653- 663, 1995.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DOHMS, K. **Bem-estar institucional em uma escola da Rede Marista**. 2016. 192 fls. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

DUTRA, J. S.; DUTRA, T. A.; DUTRA, G. A. **Gestão de pessoas: realidade atual e desafios futuros**. São Paulo: Atlas, 2017.

EDMONDSON, A. C. **A organização sem medo: criando segurança psicológica no local de trabalho para aprendizado, inovação e crescimento**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

GOLEMAN, D. O que é Empatia? E porque ela é importante. In: Empatia. **Harvard Business Review**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

KOTTER, J. P.; HESKETT, J. L. **A cultura corporativa e o desempenho empresarial**. São Paulo: Makron Books, 1994.

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARSHALL JUNIOR, I.; ROCHA, A. V.; MOTA, E. B.; QUINTELLA, O. M. **Gestão da qualidade e processos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312- 335, abr./jun. 2019.

NEVES, J. G. **Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos**. Lisboa: Editora RH, 2000.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TAVARES, J. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.





CORPO E CORPOREIDADE: PROVOCAÇÕES HÍBRIDAS ENTRE A FENOMENOLOGIA E A PERSPECTIVA *QUEER* PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Samuel Oliveira Santos¹
Vagner Matias do Prado²

Introdução

Este artigo tem como objetivo explorar dois conceitos da natureza humana: o corpo e a corporeidade. Com um foco direcionado para a compreensão da interação entre esses conceitos no processo de desenvolvimento e formação dos sujeitos, esta pesquisa se concentra no campo da Educação Física. A intenção é apontar a relevância epistemológica desses conceitos dentro das dinâmicas das relações socioculturais do sujeito. Além disso, pretende-se enfatizar a importância desses conceitos do ponto de vista epistemológico e promover uma discussão sobre como a Educação Física pode ser enriquecida por meio de uma abordagem interdisciplinar, levando em consideração as subjetividades humanas. Assim, seria possível pensar na Educação Física como uma área do conhecimento que transcende a visão tradicional que limita o corpo ao seu aspecto puramente fisiológico?

A Educação Física deve ser constituída para além do corpo como entidade fisiológica. Ela pode ser uma ferramenta para promover uma compreensão mais completa e significativa do corpo e da corporeidade/subjetividade, incorporando as dimensões emocionais, sociais, culturais e cognitivas, e ajudando os alunos a desenvolverem uma relação positiva e enriquecedora com seu próprio corpo e com a prática esportiva (João, 2022). Para isso, ainda conforme o autor, os profissionais de educação física podem buscar estratégias criativas e parcerias interdisciplinares para promover uma educação física mais abrangente.

Pensando nessa proposta, seria a corporeidade um aspecto integrante da personalidade construída a partir das relações dos indivíduos com o mundo e com os outros seres humanos? Podemos pensar na educação física como uma ferramenta importante para a construção da subjetividade do ser humano?

¹ Mestrando em Educação, linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades – GPESP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Bacharel e Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM – samuel.santos1@ufu.br

² Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) (CAPES; FAPESP). Estágio de doutoramento junto ao Departamento de Antropologia Social da Facultad de Ciencias Políticas y Sociología da Universidad Complutense de Madrid (FAPESP). Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista campus de Rio Claro-SP (UNESP) (BAAE). Atualmente é docente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Uberlândia. vagner.prado@ufu.br





Para responder essas problemáticas, temos que refletir como o nosso corpo é construído e reproduzido culturalmente na sociedade. Ao analisarmos como as práticas corporais são moldadas pela cultura e pela sociedade, somos capazes de refletir como a representação do corpo é marcado por estereótipos corporais.

Sendo assim, o presente estudo ensaístico tem como objetivo refletir como a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas, enfocando as experiências corporais que são produzidas e reproduzidas ao longo de suas trajetórias.

Cultura do Corpo Perfeito na perspectiva da Educação Física

A Educação Física transcende os limites do mero exercício físico e das metas corporais. Ela envolve questões que abrangem não apenas o corpo humano, mas também a cultura, a sociedade e a identidade dos sujeitos (Botelho; Moreira, 2022). Ao longo da história, as concepções sobre o corpo na Educação Física passaram por transformações que refletiram na sociedade e na cultura (Vasconcellos; Copolillo, 2018).

Historicamente, a Educação Física foi entendida como uma disciplina que tinha como objetivo a formação de corpos que se adequassem às normas sociais predominantes, tornando-os "dóceis" e "submissos" às expectativas dominantes (Almeida *et al.*, 2018). Essa perspectiva remonta a uma abordagem disciplinadora que visava controlar o corpo e moldá-lo de acordo com padrões preestabelecidos.

Caberia pensar que essa visão do corpo na Educação Física, é percebida como um mecanismo de normalização e controle que busca padronizar e regular não apenas a exigência física, mas também as condutas e identidades das pessoas, mediante padrões estabelecidos pelas estruturas hegemônicas. Como ressalta Gallo (2015) ao destacar a interligação entre o corpo durante o meio de produção e sua submissão a estruturas de poder. Gallo evidencia que, em determinados cenários, a utilidade do corpo está relacionada à sua habilidade produtiva e à sua conformidade com os sistemas e padrões preestabelecidos. Nesse sentido a interseção entre o corpo como ferramenta de produção e submissão as estruturas de poder estão ligadas a capacidade de ser produtivo e ao mesmo tempo submisso aos sistemas normativos.

Esse modelo, disciplinador de corpos, influenciado por normas culturais e sociais passou por uma mudança significativa de paradigma, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, em direção a uma nova ênfase na celebração do prazer corporal e na valorização da estética física (Almeida *et al.*, 2018; Fensterseifer *et al.*, 2020). Esse fenômeno pode ser apresentado no surgimento do chamado "culto ao corpo", em que as pessoas passaram a valorizar a atividade física não apenas como um meio de produção ou trabalho, mas também como uma fonte de satisfação pessoal e autoexpressão (*ibid.*).

511



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Destaca-se que a história do corpo humano é um reflexo da história da civilização, moldada por influências culturais, sociais e discursivas que evoluem ao longo do tempo, e a compreensão dessa história em constante desenvolvimento é essencial para contextualizar a percepção do corpo na sociedade contemporânea. Para Almeida,

(...) o corpo transformou-se num parceiro privilegiado da cultura, impondo-se como “lugar” importante do discurso social ao perder seu caráter de res extensa e de materialidade muda em proveito de seu reconhecimento como vetor identitário. Isso porque, no limite, “cuidar” do próprio corpo significaria o melhor meio de cuidar de si mesmo, de afirmar a própria personalidade e de se sentir feliz (Almeida *et al.*, 2018, p.8).

Em outras palavras, a evolução do entendimento do corpo humano está ligada à evolução da civilização. Cada sociedade e cultura exercem influência sobre a concepção e a representação do corpo humano, definindo suas características específicas, destacando certos atributos em detrimento de outros e estabelecendo seus próprios critérios e padrões (Barbosa; Matos; Costa, 2009). Isso resulta na criação de normas de beleza, sensualidade, saúde e postura que servem como guias para a construção da identidade de gênero das pessoas (Bulhões, 2022).

Ao analisar o corpo como um elemento central nas discussões socioculturais, Sandoli e Marani (2023) afirmam que o corpo tem a capacidade de provocar significados, expressar poder e manifestar fisicalidade. Além disso, é através do corpo e por meio dele que construímos e reproduzimos dinamicamente as relações de poder.

Cabe destacar que a busca incessante pela chamada cultura do corpo perfeito, que muitas vezes se traduz na busca de padrões de beleza irreais e inatingíveis, não impacta apenas a maneira como as pessoas percebem a beleza. Ela também tem sérios efeitos negativos que pode gerar pressões sociais, psicológicas e físicas sobre as pessoas (Nogueira, 2020; Gomes e Caminha, 2016).

De acordo com Preler e Choi (2014), essa cultura, enraizada em normas sociais e comerciais, promove a magreza extrema, a musculatura idealizada e a juventude como os principais atributos da beleza. Como resultado, quem não se enquadra nesses padrões são frequentemente marginalizados e percebidos como corpos abjetos, como é o caso das pessoas refugiadas, pobres, transexuais, travestis, com obesidade ou deficiência física (Porchat, 2015).

O abjeto se constrói como não-eu, delineando os limites do corpo e do sujeito. A separação entre interno e externo e as bordas do corpo se desenham através da transformação em “Outro” de algo que era parte da identidade. Para Butler (1990), a expulsão/rejeição que caracteriza a abjeção colabora para o construir e solidificar de identidades, por meio de mecanismos de dominação e exclusão (Rodrigues; Gruman, 2021, p.75).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Da mesma forma como cada sujeito cria sua própria abjeção, seus fluidos e sua mortalidade, cada sociedade ou grupo humano, com seu próprio sistema de compreensão, acaba por criar suas próprias exclusões, ou seja, categorizar e marginalizar certos seres ou corpos como abjetos (Porchat, 2015).

Além disso, cria uma divisão entre aqueles que se conformam aos padrões estéticos e aqueles que não o fazem, perpetuando estigmas e discriminação. Todavia, compreender a complexidade do sujeito e do corpo no campo da cultura física é fundamental. Isso implica reconhecer que diferentes grupos étnicos, identidades de gênero, orientações sexuais etc. têm experiências e perspectivas específicas no contexto da cultura física, e essa compreensão aprofundada da diversidade é fundamental para uma análise completa e enriquecedora desses aspectos (Sandoli; Marani; 2023; Nogueira, 2020).

Apesar das tentativas do sistema em estabelecer normas para as sociedades, Souza (2021) considera pouco provável que os corpos sigam uma mesma normalidade, visto que as relações que se formam entre o ser biológico e o contexto social são altamente variáveis, tanto subjetivas quanto objetivamente. Assim, ao compreender que o corpo é um gerador de significados e que a fisicalidade transcende a mera materialidade, torna-se fundamental realizar uma análise mais profunda da divulgação sociocultural, especialmente quando se trata de entender as injustiças sociais que se manifestam e estão incorporadas no âmbito social e cultural por meio das práticas corporais (Sandoli; Marani, 2023).

Portanto, ao enxergarmos o corpo como político (Foucault, 1988), somos capazes de desempenhar um papel significativo dentro do contexto social, pois é através da atuação do corpo que vivenciamos e desenvolvemos conceitos bem como nos construímos, nos reinventamos e nos inovamos a partir das experiências com o outro.

A partir dessa discussão, podemos considerar corpo como um elemento fundamental na construção da subjetividade e da individualidade do ser humano nas práticas da educação física? No entanto, essa perspectiva implica que o corpo humano não é apenas um objeto físico que executa movimentos e atividades, mas também um espaço em que valores, crenças e normas culturais são inscritos e vivenciados.

Corporeidade para além do corpo material

A Educação Física é uma área que se desenvolveu em um contexto específico, atendendo a necessidades políticas e sociais particulares. De acordo com João (2019), a ênfase biológica que a Educação Física recebeu no passado reflete as necessidades e interesses de determinados grupos sociais em um determinado momento histórico. Ao longo de sua trajetória histórica, os conteúdos gímnico e esportivos foram priorizados na prática de atividades físicas, “numa dimensão quase exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser” (Silva, 2015, p. 88).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Nesse sentido, a ênfase estava mais no saber fazer do que no saber sobre a cultura corporal em si. Sendo assim, esse tipo de abordagem processual se concentra na prática das atividades físicas sem levar em consideração outros aspectos da corporeidade humana, como a dimensão cultural, histórica e social (João, 2015).

Durante a década de 1980, a resistência à concepção biológica da Educação Física, foi criticada em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos. Atualmente, coexistem na Educação Física, diversas concepções, modelos, tendências ou abordagens, que tentam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional que outrora foi embutido aos esportes. Entre essas diferentes concepções pedagógicas pode-se citar: a psicomotricidade; desenvolvimentista; saúde renovada; críticas; e mais recentemente os Parâmetros Curriculares Nacionais (Silva, 2015, p. 88)

Essa resistência foi, na verdade, uma crítica válida em relação ao predomínio desses conteúdos esportivos. Logo, na segunda metade década de 80, começou a surgir um debate epistemológico sobre o conceito de corporeidade. Essa época é considerada o início da chamada “crise de identidade” da Educação Física brasileira como uma área de conhecimento (Silva, 2015; João, 2019).

Ao problematizar a compreensão de corporeidade/subjetividade humana, João (2022), estabelece conexões com diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, psicologia, biologia e antropologia, por meio de uma análise teórica que incorpora os conceitos de corporeidade e subjetividade do indivíduo, juntamente com a noção de subjetividade social sob o paradigma dos sistemas complexos auto-organizados³. Cabe destacar que interdisciplinaridade se torna um meio eficaz de explorar as múltiplas facetas da corporeidade, transcendendo uma simples análise do corpo como entidade física. Aprofundando o tratamento da questão,

[...] o conceito de corporeidade implica em vida, em existência, em momento em que o ser pensa o mundo, o outro e a si mesmo na tentativa de conceber essas relações, na tentativa de reaprender a ver a vida e o mundo. Corporeidade, que é vida, busca ver os seres que se mostram, pois estes estão escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. Corporeidade busca, em sua existencialidade, olhar os objetos, sabendo que isto demanda habitá-lo e assim aprender ou incorporar as coisas nas mais diversas perspectivas. Parece que estamos num momento de possibilidades outras para o entendimento de um corpo em movimento, no qual podemos compreender essa dinâmica não mais partindo exclusivamente do movimento, mas sim, do ser humano que se movimenta (Moreira; Nobrega, 2008, p. 357).

³ A noção de sistema enquanto unidade complexa organizacional é compreendida por João (2019, p. 7), como um sistema complexo auto-organizado, que se constitui a partir da interação entre diferentes dimensões do ser humano. Essa perspectiva considera que a subjetividade não é algo dado ou fixo, mas sim um processo dinâmico e em constante transformação, que emerge da relação entre o indivíduo e o meio social.





Contudo, a integração de disciplinas das áreas do conhecimento com a Educação Física permite uma compreensão mais holística das dimensões físicas, psicológicas, sociais e culturais do corpo humano (João, 2022). Dessa forma, essa interseção não apenas amplia nossa visão sobre o ser humano, mas também enriquece o repertório teórico e prático, permitindo uma abordagem mais abrangente e fundamentada na promoção do bem-estar e da compreensão das relações complexas entre corpo, mente e sociedade (João, 2019).

Assim, examinar as práticas corporais torna-se uma janela para desvendar as complexas relações entre poder, identidade, representação e exclusão na sociedade (João, 2022; Sandoli; Marani, 2023). Ao considerarmos o corpo como um lócus central de análise, somos capazes de identificar como as desigualdades sociais se refletem na corporeidade das pessoas, seja por meio de normas de beleza inatingíveis, estigmatização de corpos diversos, restrições impostas à mobilidade ou outras formas de marginalização baseadas em características físicas.

Segundo Almeida *et al.* (2018), a experiência corporal desempenha um papel fundamental na maneira como cada pessoa percebe a mesma coisa e interage com o mundo ao seu redor. Todavia, ela não se limita ao corpo anatômico, ou seja, não se restringe apenas à estrutura física do corpo humano. Em vez disso, abrange a união da alma e do corpo em sua totalidade, considerando o corpo como um veículo de experiência consciente.

Para João (2022) essa abordagem multifacetada não apenas enriquece nossa compreensão da complexidade do ser humano, mas também nos possibilita desvendar as interações intrincadas entre o corpo e o contexto sociocultural no qual ele está imerso.

Além disso, a ideia de que o corpo não é apenas uma estrutura física, mas também possui "conteúdo e sentido existencial" que enfatiza a complexidade e a riqueza das experiências humanas nos remete pensar o "corpo" não apenas como um invólucro físico, mas sim um meio através do qual as pessoas expressam emoções, sensações, pensamentos e a própria identidade.

O papel do profissional de Educação Física vai além do simples estudo do corpo e do movimento, pois ele não se restringe exclusivamente a esportes, ginástica, dança, luta ou jogos. Nas palavras de Daolio (2004, p. 9), "o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto em que se realiza".

Nesse sentido, a Educação Física transcende seu papel meramente como um meio para explorar os aspectos físicos do corpo. Ela se apresenta como um instrumento poderoso para a análise crítica das influências socioculturais sobre o corpo. Ao adotar essa abordagem – na perspectiva da corporeidade/subjetividade – a disciplina capacita os alunos a não apenas compreenderem a si mesmos de forma mais profunda, mas também a compreenderem como o mundo ao seu redor molda sua relação com o próprio corpo (Bulhões, 2022; Santos; Simões, 2012; João, 2022; Daolio, 2020).

515



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Considerações finais

Ao considerar a educação física como algo que vai além da simples abordagem fisiológica do corpo, isso possibilita ao profissional atuar como agente de transformação desafiando e desconstruindo estereótipos que afetam o relacionamento das pessoas com seus próprios corpos. No entanto, é de suma importância, para promover uma abordagem mais completa e enriquecedoras sobre a representação do corpo e da corporeidade na sociedade contemporânea. Outro aspecto importante que aparece nesse contexto é a reflexão sobre a riqueza das diferentes culturas presentes nas práticas esportivas.

Sobre a possibilidade de considerar o corpo como um elemento fundamental na construção da subjetividade e da individualidade do ser humano nas práticas da educação física, a resposta é sim, é possível. Todavia, cabe aos profissionais da área desempenharem um papel significativo ao integrar atividades estimulem seus alunos a autorreflexão de pensar o corpo para além da matéria, da estética e de um mero invólucro.

Destaco também, a importância de respeitar o modo de ser e de agir de cada pessoa, bem como atentar-se aos processos de construção de conhecimento do sujeito, visto que esse processo não é direcionado apenas em um único ambiente, mas envolve outros aspectos que contribuem para formação sociocultural. Nesse sentido, a corporeidade/subjetividade capacita aos sujeitos a construir uma base sólida para uma vida saudável e significativa na sociedade.

516

Referências

BOTELHO, Rafael Guimarães; MOREIRA, Wagner Wey. Vigorexia: alerta para a área da Educação Física. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (Brasil), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Brasil) 2022

BULHÕES, Tabatha Mourão Araújo de. “Com quantas calorias se faz uma revolução?”: Problematisando práticas e narrativas gordofóbicas presentes na cultura ocidental no século XXI. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO 2022

DAOLIO, Jocimar. Educação física e o conceito de cultura. - Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo)

DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papyrus, 2020



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GOMES, Ivan Marcelo; SILVA, Sidinei Pithan da; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. Práticas Corporais e Educação Física: Reflexões Contemporâneas. **Humanidades & Inovação**, v. 10, p.23-09,2020.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquiano de Oliveira. Os discursos de corpo bem dito, mal dito e não dito: uma análise a partir de filmes. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 414-421, 2016.

MOREIRA, Wagner Wey; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências possíveis. Revista Cronos, v. 2, 2008.

NOGUEIRA, Douglas Silva. Transtornos alimentares e percepção de imagem corporal em universitários. 2020. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

PORCHAT, Patrícia. Um corpo para Judith Butler. Revista Periódicus, v. 3, pág. 37-51, 2015.

PRIELER, Michael; CHOI, Jounghwa. Ampliando o escopo da pesquisa sobre os efeitos das mídias sociais nas preocupações com a imagem corporal. Papéis Sexuais, v. 71, p. 378-388, 2014.

RODRIGUES, Carla; GRUMAN, Paula. Do abjeto ao não-enlutável: o problema da inteligibilidade na filosofia de Butler. Anuário Antropológico, v. 3, pág. 67-84, 2021.

SOUSA, Rafael Santiago de. Corpos em atuação e as identidades dissidentes nos cursos de Educação Física. In: Anais do IV Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra: uma visão transdisciplinar, 2020, p. 58.

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antonio Carlos. Educação física e qualidade de vida: reflexões e perspectivas. Saúde e sociedade, v. 21, p. 181-192, 2012.

VASCONCELLOS, Letícia Araújo da Silva; COPOLILLO, Martha Lenora Queiroz. O corpo na Educação Física: processos de constituição e resignificação. 2020.

517



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS¹

Eliane Rose Maio²

Márcio de Oliveira³

Reginaldo Peixoto⁴

Introdução

As discussões relacionadas a gênero e sexualidades devem ser frequentes nas práticas escolares, sobretudo pelo fato dessa instituição contribuir na formação de seus/suas alunos/as por um longo período de tempo. No Brasil, por exemplo, alunos/as ficam – no mínimo – quatro horas diárias inseridos/as na instituição escolar (Brasil, 1996).

A partir disso, valem os escritos de Márcio de Oliveira, Reginaldo Peixoto e Eliane Rose Maio (2018, p. 37) que destacam que “[...] a instituição escolar deve se posicionar frente às diversas formas de violência relacionadas a gênero e sexualidades contra seus/suas estudantes. Para essa atividade, há amparo legal nos documentos oficiais brasileiros”.

Ao pensarmos os documentos oficiais brasileiros que possibilitam as discussões de gênero e sexualidades no âmbito da Educação, podemos destacar: Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/96) (Brasil, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997); Programa Nacional de Direitos Humanos II e III (PNDH II e III) (Brasil, 2002; 2010); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2007); Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) (Brasil, 2005); Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH) (Brasil, 2004), dentre outros. Não é objetivo desse texto detalhar o conteúdo de tais políticas públicas, mas se torna um movimento de formação citá-los, a fim que se sejam divulgados. Com isso, o presente texto tem como objetivo geral dialogar sobre a atuação com os temas sobre gênero e sexualidades nos espaços escolares. Utilizamos de pesquisas bibliográfica e documental, de caráter exploratório e qualitativo. Compreendemos a pesquisa bibliográfica como a que nos permite entrar em contato direto com obras e artigos que tratam sobre o tema estudado, ou seja, um estudo direto em fontes científicas (Oliveira, 2016). Enquanto a

518

¹ Contou com o apoio da PROPPI/UEMS e do PGEDU/UEMS; da FAPEAM e PPGE/UFAM e; PPE/UEM.

² Formada em Psicologia, Mestre em Psicologia, Doutora em Educação Escolar e Pós-Doutora em Educação Escolar. Professora do Programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá – UEM.

³ Formado em Licenciatura em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutor em Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Campus de Manaus.

⁴ Formado em Licenciatura em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutor em Educação, Arte e História da Cultura. Professor do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade de Paranaíba.





pesquisa documental possibilita retirar evidências que fundamentam declarações e afirmações do/a pesquisador/a, representando uma fonte natural de informação (Lüdke, André, 2020). Além disso, o presente estudo se caracteriza como exploratório, pois “[...] proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p. 26); e qualitativo por se utilizar de uma conjuntura “[...] interpretativa, baseada em experiências situacional e humanística” (Stake, 2011, p. 41).

Destacamos que a construção de uma escola capaz de gerir e prezar pelas diferenças por meio da relação dialógica com base no respeito e no reconhecimento das múltiplas formas que se constituem as pessoas, está intrinsecamente ligada com o aprendizado e o efetivo exercício da democracia. Na medida em que o reconhecimento das diferenças pessoais como a promoção do bem-estar de todos/as, o não preconceito sobre raça, orientação sexual, idade, deficiências ou quaisquer outras formas de discriminações, são debatidos no campo da Educação, mais próximos/as estaremos de uma vivência acolhedora e democrática.

O presente texto está dividido em quatro principais seções, a saber: I. Introdução; II. Gênero e sexualidades: conceituando o debate; III. Possibilidades escolares: discussões e práticas de gênero e sexualidades; IV. Considerações Finais.

Gênero e sexualidades: conceituando o debate

Os debates sobre gênero e sexualidades, mesmo com os avanços já alcançados, continuam necessitando de espaços, pesquisas e de disseminação de ideias, para desconstruir preconceitos e construir espaços mais plurais, com a presença da diversidade sexual, dentre eles os espaços escolares, onde muitas identidades são ocultadas, segregadas e, quando não, expostas em forma de preconceito e discriminação.

A compreensão que parte da sociedade possui sobre gênero e sexualidades, ainda está relacionada com atributos biológicos e genéticos. Portando, ainda se compreende gênero com dimorfismo sexual que pode ser definido como as diferenças marcantes existentes entre os machos e fêmeas de uma determinada espécie, nesse caso, a humana, ou seja, a compreensão sobre gênero acaba sendo confundida com os fatores biológicos que diferenciam esses sujeitos, voltados para a saúde e reprodução humana, embora não podemos negar que tais conceitos surgiram a partir do corpo sexualizado, explicado por Guacira Lopes Louro (1997).

As palavras são elementos das diferentes línguas e possuem significados, muitas vezes iguais, próximos ou até mesmo diferentes. De acordo com Joan Scott (1989, p. 2), “Por isso, estão relacionadas ao sentido, à história e às relações culturais em que estão inseridas. porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história”.

Louro (1997) concorda que as palavras possuem e fazem história, por isso, os conceitos sobre gênero não se prendem somente àqueles que encontramos nos dicionários, mas sim àqueles que foram construídos por meio das trajetórias humanas, que demarcaram momentos de



lutas, de (re)significação. Neste caso, gênero está voltado à história de lutas das mulheres, que não somente vêm lutando pelos direitos sociais, legais, mas também por serem reconhecidas como tal em todos os campos de atividade humana.

Sobre o uso da palavra gênero, Joan Scott (1989, p. 4)

observa que o termo parece ter aparecido “primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado.

A palavra gênero traduz o jeito de ser das mulheres e suas lutas por conquistas de melhoria na qualidade de vida, participação na vida pública e maior domínio das decisões sobre os seus corpos. Por isso, na perspectiva dos estudos de gênero, se relaciona como sexo/biologia, mas vai além disso, trata-se também de uma construção histórica, cultural, social e política. A esse respeito, Leila Linhares Barsted (2016, p. 15) concorda com as autoras anteriores que

520

Desde a década de 1960, os movimentos feministas de diversos países, articulados internacionalmente, deram visibilidade social à violência de gênero contra mulheres às distintas formas de discriminações e de violências contra as mulheres, construindo uma agenda política que foi decisiva para a construção legislativa e doutrinária internacional. Essa agenda, orientada pelos princípios da igualdade e da equidade de gênero e do respeito à dignidade da pessoa humana, exigia que as mulheres fossem reconhecidas como sujeitos de direitos humanos, com necessidades específicas. Para além do avanço legislativo, as feministas exigiam políticas de Estado eficazes, capazes de superar de fato as discriminações e violências contra as mulheres, presentes nas práticas, nas mentalidades e nos costumes das sociedades.

Muitas décadas se passaram, porém, as lutas de gênero seguem acampadas, principalmente pelos movimentos feministas, ou outros que dialogam com o direito à liberdade, à igualdade e à manifestação da identidade sexual, o que tem sido motivo de violência, discriminação e controversas no discurso social brasileiro, sejam os políticos, sejam os institucionais. Mulheres e pessoas de gêneros “desviante” do padrão heteronormativo, têm sido vítimas de diferentes formas de ataque aos seus direitos humanos.

A violência de gênero, inclusive, evidencia o sofrimento que muitas mulheres vivenciam diariamente pelos/as seus/suas parceiros/as afetivos/as. Embora não pretendemos admitir



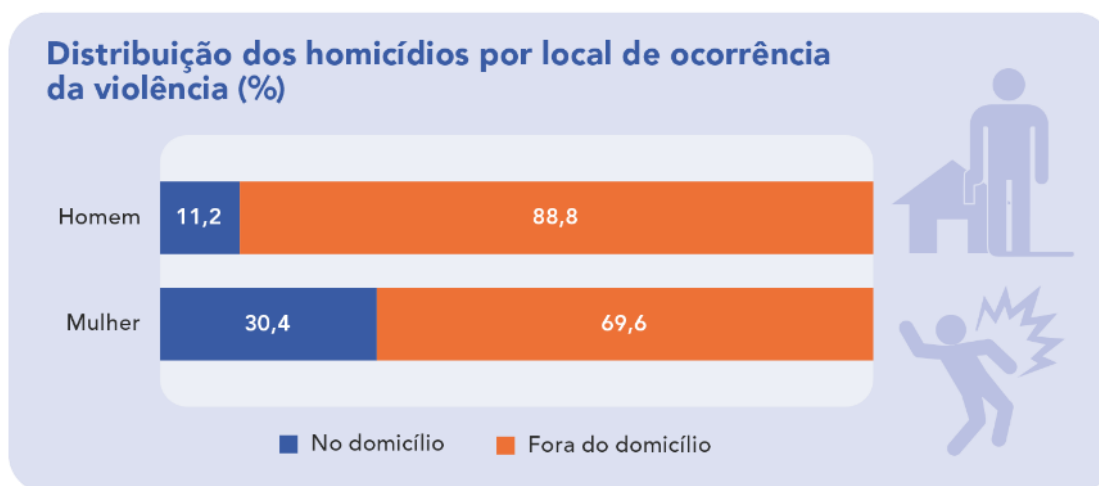
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

que sejam somente mulheres que sofrem esse tipo de violência, porém, são elas as principais reféns, dentro de suas próprias casas, no convívio familiar/afetivo, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição dos homicídios por local de ocorrência



Fonte: Brasil IBGEeduca (2021)

521

A ilustração do Gráfico 1 deixa evidente que a violência contra a mulher, no domicílio, é muito maior que contra o homem. Tratam-se de dados que ilustram a violência de gênero, na família e fora dela, no entanto, as causas, quando voltadas para o assassinato de homens, pouco tem a ver com relações familiares/afetivas, por isso, estão em percentual muito maior, fora dos espaços de convivência doméstica.

De acordo com o IBGEeduca (2021), o feminicídio trata-se de um fenômeno, que se relaciona ao fato de o sujeito ser mulher, ou seja, trata-se de uma violência de gênero, disposta na lei do feminicídio, nº 13.104/2015 (BRASIL, 2015). As razões do feminicídio estão voltadas às questões familiares domésticas, discriminação ou às próprias condições humanas – ser mulher. No entanto é visível que mulheres pardas e pretas ainda sofrem maior violência em domicílio, 34,8% maior que para as mulheres brancas; fora do domicílio era 121,7% maior.

Louro (1997) observa que a invisibilidade contra a mulher, produzida a partir do discurso que impõe a ela o mundo privado doméstico e, de certa forma, a vivência com os/as filhos/as, esposo/a, a responsabilidade pelo lar, vem sendo rompida há muito tempo, antes mesmo dos movimentos mais visíveis de feministas, especialmente, na década de 1960. Aos poucos, as mulheres foram ocupando espaços da vida pública, como os escritórios, lojas,



escolas etc. no entanto, quase sempre são controladas e dirigidas por homens, postas em segundo plano, por isso o desrespeito e a desvalorização, ainda nos dias atuais.

Sendo assim, entendemos que gênero e sexualidades se relacionam. Por isso, concordamos com Scott (1989) quando argumenta que “O uso do ‘gênero’ coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade. A sexualidade é uma expressão do ser humano e não está relacionada ao gênero masculino ou feminino, se manifesta na afetividade, nas expressões identitárias e, também, nas sexuais.

Para Louro (1997) o sentido sobre a sexualidade (ou sexualidades) vem ganhando contorno na história e na cultura, pois sem querer generalizá-lo, está ligado a muitas e a diferentes formas, perpassa pelas manifestações corporais, sexuais, afetivo-sentimentais etc. por isso, nem sempre é possível compreendê-la, ou determina-la, já que é possível vive-la de diferentes formas.

Os contornos que gênero e sexualidades ganharam nos últimos tempos explicam também que as diferenças sexuais ou de gênero não podem limitar as expressões das identidades. Corpo, gênero e sexualidades estão imbricados, todavia não seguem lógicas construídas histórica e culturalmente. A sexualidade deve ser a expressão de homens, mulheres e outros sujeitos que não se integram a esses grupos.

A esse respeito, Scott (1989, p. 07) explica:

Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Apesar do fato dos(as) pesquisadores(as) reconhecerem as relações entre o sexo e (o que os sociólogos da família chamaram) “os papéis sexuais”, estes(as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.

Nas palavras da autora, a palavra gênero emana um sentido maior e mais livre para as expressões da sexualidade humana, desconstruindo a velha ideia de que corpo, sexo e sexualidades se relacionam em uma ordem hierárquica, portanto, o fato de ter nascido macho não impede o sujeito de construir uma identidade feminina, ou vice-versa. Para além disso, se alguém nasceu macho, pode ser ainda que não se identifique nem com a construção masculina e nem feminina; ou ainda com os dois. As possibilidades são múltiplas. Para além disso, qualquer sexo pode construir qualquer identidade de gênero e manifestar sua sexualidade da forma que melhor convier, seja na intimidade sexual, no afeto, na solidão ou nos desejos e experiências transitórias.

Por isso, o respeito ao/à outro/outra deve ser posto como uma condição para a convivência humana. Construir saberes, desconstruir ideias e lutar por um mundo mais justo, igualitário



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



e acessível a todas as pessoas, pode ser a forma mais indicada para a convivência, ao contrário, grupos como das mulheres, por exemplo, continuarão tendo seus direitos ocultados, subvertidos e massacrados, por meio da violência, do preconceito e da discriminação.

Ao discutirmos as questões relacionadas à gênero e sexualidades, estamos primando pelas condutas de convivência harmônica, no sentido de compreender e reconhecer que as pessoas são diferentes a partir de suas individualidades. Esse reconhecimento é possível a partir de uma formação ética, justa e emancipadora. Esse processo de formação pode ser reforçado com as práticas escolares – que é o assunto que discutiremos na sequência.

Possibilidades escolares: discussões e práticas de gênero e sexualidades

Conforme já delineamos sobre a concepção de gênero, Dagmar Meyer (2010, p. 16) corrobora ao enfatizar que ele aponta para a noção de que, ao longo da vida, por meio “[...] das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. Assim, fica evidente que as diversas instituições, formais e informais, às quais nos relacionamos contribuem para a formação/construção de gênero, de maneira positiva ou negativa.

Ainda cabe destacar que o Brasil é uma sociedade machista, misógina e sexista, em que inferioriza o valor da mulher em detrimento do poder masculino, de modo que a violência de gênero é uma constante em nosso país. Os movimentos feministas têm impetrado – no Brasil e fora dele – a luta, dentre outras pautas, contra a violência deferida às mulheres. Lourdes Bandeira (2014, p. 450) informa que esse tipo de violência “[...] não se refere a atitudes e pensamentos de aniquilação do outro, que venha a ser uma pessoa considerada igual ou que é vista nas mesmas condições de existência e valor que o seu perpetrador”, mas “[...] tal violência ocorre motivada pelas expressões de desigualdades baseadas na condição de sexo, a qual começa no universo familiar, onde as relações de gênero se constituem no protótipo de relações hierárquicas”. Junto a isso, a autora assevera que “[...] em outras situações, quem subjuga e quem é subjugado pode receber marcas de raça, idade, classe, dentre outras, modificando sua posição em relação àquela do núcleo familiar” (Bandeira, 2014, p.452).

Portanto, é basilar incentivar discussões de gênero e diversidade sexual nas instituições escolares, de modo a contribuir para a diminuição das desigualdades e discriminações sociais, sobretudo às relacionadas às mulheres e pessoas LGBTI+ (lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos e outras). Essa discussão, se acompanhada de práticas democráticas e científicas escolares, pode contribuir na diminuição da violência reportada a esse grupo em todos os ambientes sociais. Essas ações podem amortecer a misoginia, o machismo, o sexismo, o patriarcado, a LGBTI+fobia, promovendo a equidade de gênero e diversidade

523



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



sexual, a partir do exercício do convívio com as diversas características humanas, sociais, políticas, históricas, culturais.

A negação dos aspectos de gênero e sexualidades no currículo escolar, de acordo com Jimena Furlani (2007, p. 275), pode ser vista como “[...] os monstros, assim como figuras folclóricas, originam-se de um entendimento metafórico de algum momento social, de alguma passagem cultural, sendo, portanto, específicos de contextos históricos e locais”. Isso justificaria os discursos políticos que se acentuam na atualidade como fator de hierarquização de ideologias, religiosas ou de classes, como o Projeto de Lei “Escola Sem Partido” (Brasil, 2014).

Ao inserir no currículo escolar as temáticas sobre gênero e sexualidades, os/as docentes podem propor uma série de atividades, nas diferentes áreas, que contemplem as relações afetivas, sexuais, de poder, de classe, sempre respeitando os pontos de vista, as religiosidades e cultura de cada estudante, possibilitando diálogos, discernimentos e eliminação de preconceitos, discriminações e demais faces da violência.

Ao dialogar sobre as questões de sexualidades, a escola não pode estreitar as temáticas sobre este item somente na dimensão biológica/genética. É preciso preceituar gênero e sexualidades como algo inerente aos seres humanos (BRASIL, 1997) e, portanto, precisam ser compreendidas, evitando assim práticas repressoras que ditam papéis. A sexualidade precisa ser vista de forma despreconceituosa e vivenciada com responsabilidade, tanto para a emancipação individual, quanto do grupo, e para uma melhor harmonia entre a diversidade. Para respaldar o trabalho que os/as docentes realizam acerca das temáticas sobre gênero e sexualidades nas escolas, muitos documentos foram construídos e aprovados, os quais refletem em Diretrizes, Resoluções, Pareceres, à própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996) quando apregoam à educação a liberdade de ensinar e aprender, o respeito à cultura, ao pensamento e aos saberes extraescolares. Por isso, ao planejar sua aula ou suas atividades e projetos escolares, os/as professores/as podem fazê-lo de forma fundamentada nos princípios educativos que fazem parte de um arsenal político educacional. A impossibilidade disso, se condicionaria a negar os princípios de uma educação universal, democrática e para todos/as.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, p. 83), cabe à escola abordar os “[...] diferentes pontos de vistas, valores e crenças que circulam na sociedade para auxiliar o aluno [e a aluna] a encontrar um ponto de auto referência por meio da reflexão”. Esse posicionamento também é defendido pelos/as estudiosos/as da área de gênero e diversidade sexual (Dagmar Meyer, 2010; Márcio de Oliveira, 2017; Eliane Rose Maio, 2013).

Por isso, a compreensão que os/as professores/as possuem sobre a diversidade de gênero e sexual pode suscitar discursos, práticas pedagógicas e até projetos educativos que emancipem os/as alunos/as. Por meio da aprendizagem dos conteúdos escolares, os/as jovens podem entender seus conflitos, seus desejos, seus limites, assim como os de seus pares, o que poderia

524



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



diminuir violências, e proporcionar mais respeito nas suas vivências em grupos diversos; no entanto, muitas vezes, a escola se retrai e ignora a diversidade para silenciar, como se não existissem implicações em determinados silêncios (Denise Araújo, Isaura Cruz, Maria da Conceição Dantas, 2018).

Assim, discutir, estudar sobre gênero, sexualidades e diversidades, não tem sido uma tarefa muito fácil, quando o espaço dessa discussão é o escolar, principalmente nos últimos anos, quando o conservadorismo tem imperado e as ideologias religiosas têm sido levantadas em favor da família nuclear, da heterossexualidade e da abstinência sexual de jovens estudantes. O papel da escola deve ser diariamente fundamentado nas experiências humanas, portanto, científico, social e menos excludente. Depende dos/as gestores/as políticos/as, escolares, dos/as educadores/as e de toda a comunidade escolar. Em tempos de discursos políticos religiosos sombrios é difícil, mas não é impossível.

Reafirmamos que a escola tem as condições de questionar essa sistematização, ao repensar suas práticas e a atualização nas formações dos/as docentes na construção e condução das políticas internas, entre outras questões particulares a cada contexto escolar-social. Uma pedagogia que inclua e humanize com intuito de transmutar a escola como um espaço de pertencimento e não de abandono e exclusão. Embora haja políticas que negam direitos, há o olhar de quem está na escola a reconsiderar a prática docente como uma ação não limitada. A escola se faz, então, em um horizonte de pessoas que têm sonhos e uma vida dentro das relações em sociedade.

Ao pensar a ressignificação pedagógica, reafirmamos com Paulo Freire (2015) – patrono da educação do Brasil e referência de pensador educacional para questionar no intuito de elucidar novas práticas e condutas políticas educacionais – uma educação emancipadora, que liberte todas as pessoas envolvidas no processo educacional, no compromisso em levar ao entendimento quem são as pessoas da educação e que seu/a local no mundo é onde querem ser e estar.

Por maiores que sejam os desafios, a educação e a escola são as mudanças sociais necessárias para construir um mundo em que o ódio não seja o fim e que a percepção de vida seja entendida pela concepção de que somos diversos/as e diferentes. Desse modo, corpos e vidas podem ter sua legitimidade fora dos alcances de estereótipos e de discursos que atentem sobre a vida humana que grita por libertação de todos os preconceitos estruturais.

A falta de uma formação específica sobre a educação em sexualidade e suas especificidades contribui para que a maioria das pessoas seja favorável ao posicionamento retrógrado de algumas autoridades sobre essa educação e sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes. Ao reduzir a importância da educação em sexualidade à “inutilidade”, permite-se que a impunidade e a ignorância se consolidem como “naturais”, quando deveria ser inaceitável tolerar, concordar ou fazer “vista grossa” para esse tipo de violência.

Como exemplo, trazemos à vista os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que revelou que o ano de 2022 foi o mais violento para crianças e adolescentes no Brasil,



registrando um aumento de todas as violências sexuais, ficando os estupros em primeiro lugar, alcançando 73.024 mil casos, dos quais 56.820 foram estupros de vulneráveis, ou seja, 61,4% (ANUÁRIO, 2023). O maior número de vítimas desse crime geralmente são as meninas com menos de 13 anos, é o que revela um estudo do Ministério dos Direitos Humanos (MDH, 2020) – dado que permanece no ano de 2023.

Levando em consideração esses dados e entendendo que a instituição escolar é um dos ambientes em que a maior parte das crianças e dos/as adolescentes nessa faixa etária frequenta, tem-se, então, a justificativa para que o ensino da educação em sexualidade aconteça, também, na escola. E, para que essa educação se concretize, faz-se necessário ter professores/as preparados/as para que, assim, sintam-se seguros/as para desenvolver um trabalho que, de fato, produza resultados positivos para a prevenção e o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Para Berivalda Sachi (2022, p. 29), “por vezes, as pessoas adultas reagem com certa indignação diante da violência sexual contra crianças, o que pode provocar constrangimento, preocupação, espanto, além de uma sensação de impotência”. Contudo, nada ou quase nada é feito, efetivamente, para mudar o panorama atual. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022, p. 227-228), “quando se observa as taxas para cada recorte etário, tem-se um cenário em que são as crianças entre 5 e 9 anos e os pré-adolescentes, entre 10 e 14, as principais vítimas de estupro no país”.

Não se pode dizer que é fácil trabalhar essa temática; entretanto, é preciso não se render, não deixar de pesquisar e apontar possíveis soluções para a problemática ora exposta. Para amenizar esse conflito, deve haver evolução em conhecimento científico para buscar a transformação que se faz necessária. É por meio de resistências e mudanças nas imposições apresentadas que se pode avançar, mesmo que lentamente, para uma construção social mais equitativa.

Entendemos, portanto, que é um trabalho árduo e que os frutos só serão colhidos em médio e longo prazos; diante disso, a urgência de se trabalhar a educação em sexualidade no ambiente escolar faz-se necessária, pois, por meio dessa formação do/a educador/a e do/a aluno/a, será possível ter, futuramente, uma geração de pessoas mais humanas, menos preconceituosas e, conseqüentemente, crianças menos violentadas e mais respeitadas, tornando-se adultos/as conhecedores/as de seus direitos e deveres.

Considerações Finais

Foi objetivo do presente estudo dialogar sobre a atuação com os temas sobre gênero e sexualidades nos espaços escolares. A partir dos/as autores/as em tela, é possível concluir o quanto necessário é discutir os aspectos de gênero e sexualidades na instituição escolar, sobretudo por ser um *locus* privilegiado, que atende ao mesmo tempo um número bastante considerável de crianças e adolescentes.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O papel da escola deve ser diariamente fundamentado nas experiências humanas, portanto, científico, social e menos excludente, com a efetiva atuação de pessoas comprometidas com as questões sobre gênero e sexualidades.

Para que as práticas pedagógicas abarquem os aspectos de gênero e sexualidades, é basilar que haja vontade política, incentivo da comunidade, formação adequada dos/as trabalhadores/as em educação, materiais didáticos e paradidáticos específicos, instrumentos adequados etc. Mesmo sendo assuntos que causam pânico moral em parte da sociedade, são basilares para a equidade entre meninos e meninas, homens e mulheres. É fundamental combater as práticas excludentes, caracterizadas por misoginia, sexismo e o modelo patriarcal.

Ao discutir os papéis sociais, a escola pode contribuir em uma formação ética para crianças e adolescentes, no sentido de mostrar as várias possibilidades de viver as suas individualidades, percebendo que não há forma “correta” ou “errada”, mas há formas diferentes e que estas devem ser respeitadas. Com isso, a forma adequada de convivência é a forma isenta de violência.

Referências

ARAÚJO, Denise Bastos; CRUZ, Izaura Santiago; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, 2018.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=3>. Acesso em: 4 nov. 2023.

ANUÁRIO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Fórum de Brasileiro de Segurança Pública**. Edição 2023. 2023.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de Gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Soc. e Est.**, Brasília, v. 29, n. 02, mai./ ago., 2014.

BARSTED, Leila Linhares. O feminismo e o enfrentamento da violência contra as mulheres no Brasil. In: Cecília M. B.; Sardenberg, Márcia S. Tavares (Orgs.). **Violência de gênero contra mulheres: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 17-40. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q7h4k/pdf/sardenberg-9788523220167.pdf>. Acesso em 08 nov. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BRASIL. IBGEeduca. **Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. (não datado). Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21241-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em 08 nov. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7180/2014**. Brasília: Câmara Federal, 2014b. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/Projeto%20de%20Lei%20Escola%20Sem%20Mordaca.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II**. Brasília: Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2002. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programanacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação**. Ministério da Saúde. Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Política para as Mulheres, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III**. Brasília: Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacionalde-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em: 08 nov. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2015.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007, p. 269-285.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. **Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Reimpr. Rio de Janeiro. E.P.U., 2020.

MAIO, Eliane Rose. História da educação sexual no Brasil: dos ginásios vocacionais à Nova LDB (1960-1980). **Doxa**, v.17, n.1 e 2, 2013, p.183-219.

MDH. **Ministério dos Direitos Humanos – Disque 100**. Brasília: MDH, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, p. 09-28.

OLIVEIRA, Márcio de. **Políticas públicas e violência sexual contra crianças e adolescentes**: Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná como documentos de (não) promoção da discussão. 136f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. **A educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de gênero e sexualidade**. Revista Amazônida, Manaus, v. 03, n. 02, 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



SACHI, Berivalda de Jesus do Prado. **Educação em sexualidade para a prevenção e o enfrentamento da violência sexual no ensino fundamental I em Astorga – PR:** narrativas docentes. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/Gênero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em 08 nov. 2023.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. São Paulo: Penso, 2011.

530



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DECOLONIZANDO SABERES: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DE MASCULINIDADES

Eduardo dos Santos Henrique¹
Luciano Daudt da Rocha²
Gabriela da Silva³

Introdução

Explorar as complexas teias que envolvem as concepções de masculinidade no contexto educacional brasileiro é adentrar em um universo onde os corpos e identidades se entrelaçam em uma trama sociocultural, histórica e ideológica.

A masculinidade hegemônica, forjada ao longo do tempo como um padrão que perpetua não apenas a violência e opressão em relação às mulheres, mas também em relação a outros homens que não se alinham a seus preceitos, é objeto de análise neste estudo. Concentrando-se nas interações em sala de aula, originadas de práticas pedagógicas, busca-se compreender como as normas e padrões associados a diferentes manifestações de masculinidade moldam as experiências dos estudantes.

Num cenário educacional brasileiro que passa por transformações legislativas significativas, o Novo Ensino Médio ampliou as horas de ensino, proporcionando uma permanência prolongada dos estudantes na escola. Contudo, diante de um sistema patriarcal e cis-heteronormativo, a instituição escolar não pode se calar diante das questões de gênero e de sexualidade. Enquanto políticas inclusivas não são plenamente implementadas, a necessidade de buscar estratégias que ensinem e aprendam sem reforçar sistemas de opressão torna-se imperativa.

A compreensão do espaço pedagógico como um texto em constante construção, interpretação e reescrita, segundo Freire (2011), direciona a pesquisa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem gênero e sexualidade a partir de diversas concepções de masculinidade. A escola, além de ser um local de aprendizado, é um espaço político-cultural propício às transformações humanas.

Neste contexto fluido e desafiador, marcado por conceitos de identidade e gênero em constante mutação, a pesquisa visa desvelar as concepções dos jovens sobre as

531

¹ Professor da rede estadual de ensino de Santa Catarina (SED/SC). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE/UNISUL). eduhenrique1402@gmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE/UNISUL). Doutor em História Global pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). luciano.rocha@animaeducacao.com.br

³ Professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina (SED/SC). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). geduca@hotmail.com





masculinidades contemporâneas. A pergunta central que orienta este estudo é: Quais são as concepções de masculinidade que emergem nas interações em sala de aula, influenciadas por práticas pedagógicas no Ensino Médio?

A pesquisa, fundamentada no pensamento crítico decolonial, se propõe a compreender, por meio de interações pedagógicas, como os estudantes percebem a masculinidade hegemônica, suas raízes sociais, culturais, históricas e ideológicas. No contexto escolar, onde diferentes manifestações de masculinidades coexistem e disputam visibilidade, práticas pedagógicas emancipadoras têm o poder de transformar as aulas em espaços de questionamento, rompendo com a rigidez das verdades absolutas.

Assim, diante das transformações substanciais nas concepções de ser homem, esta pesquisa-participativa, ancorada na perspectiva do Sul global, busca capturar e analisar essas mudanças por meio de interações pedagógicas no Ensino Médio. Uma jornada que não apenas desvenda as complexidades das masculinidades, mas também reconhece a urgência de tornar o ensino e a aprendizagem processos inclusivos e relevantes para todos, especialmente para aqueles que enfrentam emergências relacionadas às suas identidades e corporalidades.

Este estudo busca comunicar o percurso metodológico da pesquisa, ainda em desenvolvimento. Preliminarmente, descreve e analisa algumas práticas pedagógicas realizadas, focalizando nos processos de violências e resistências que permeiam as concepções de masculinidade. Através dessas práticas, os estudantes são imersos em temáticas, tais como trabalho, escola, vida social e sexualidade, que questionam o processo de hierarquização, que muitas vezes resulta em atos discriminatórios, violentos e preconceituosos contra comunidades LGBTQI+ e outras minorias sociais.

Ao trazer à tona essas discussões, este estudo visa não apenas compreender as dinâmicas das masculinidades, mas também contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e consciente, onde as diferenças são respeitadas e celebradas.

532

Educação decolonial e diversidade de gênero: desafios e práticas pedagógicas

Aliamo-nos às definições de educação presentes nas obras de Paulo Freire, especialmente quando ele enfatiza a inescapável ligação da prática pedagógica com valores, ética, sonhos, utopias e visões políticas relacionadas à epistemologia e estética (Freire, 2000). Utilizamos essa perspectiva como ponto de partida para (re)pensar a inação e a omissão que fortalecem o silenciamento em relação à diversidade sexual e de gênero nas escolas.

Acreditamos que a educação tem o potencial de romper com os paradigmas que sustentam opressões e subjugações em relação a diferentes identidades de gênero e sexualidades. Almejamos uma escola que combata práticas discriminatórias e violentas, não apenas formando sujeitos, mas também educando-os para reconhecer a inteligência, ética e beleza



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



nas existências que desafiam as normas do sistema moderno/colonial de gênero e sexualidade.

O termo "formar pessoas" carrega a carga cultural e epistemológica colonial, considerando a escola apenas como uma estrutura hierárquica de transmissão de conteúdos eurocêntricos. Em contraste, a educação, sob a perspectiva freireana e decolonial, requer aprendizado de saberes contextualizados e posicionados, com uma troca constante de papéis entre professores e alunos, enfocando a reinvenção da realidade, guiados pelo diálogo. (SOUZA & OLIVEIRA, 2022).

As discussões sobre sexualidade e gênero nas escolas brasileiras são complexas, marcadas por avanços e retrocessos. Apesar de conquistas importantes, como a implementação de políticas de inclusão e educação sexual, ainda há um conservadorismo, muitas vezes fundamentado em argumentos morais e religiosos, que dificulta a efetivação de políticas de combate à violência sexual e de gênero nas escolas. Esse cenário resulta em uma sociedade sexualmente reprimida, violenta e hostil (SOUZA & OLIVEIRA, 2022).

A homofobia, que envolve aversão, desprezo, ódio e discriminação contra pessoas LGBTQ+, está associada à marginalização social e dificulta o acesso dessas pessoas à educação formal e ao mercado de trabalho. Frente a isso, Oliveira (2018) destaca a necessidade de uma abordagem que reconheça a diversidade cultural e pluralidade de saberes, rompendo com hierarquias de conhecimento e valorizando saberes periféricos.

Souza & Oliveira (2022) enfatizam que as abordagens decoloniais fundamentam propostas pedagógicas baseadas na subversão, localização, individualização e reconstrução. Oliveira (2016) introduz o conceito de pedagogia decolonial, buscando criar um espaço epistemológico que promova a interação entre saberes subalternizados e dominantes, desafiando a hegemonia do conhecimento ocidental.

A escola exerce influência na forma como compreendemos gênero e sexualidade, mas frequentemente impõe uma cultura cis-heteronormativa. Pesquisas evidenciam os impactos da homofobia na educação, como problemas de disciplina, evasão, rejeição, isolamento e violência (Fernandes, 2011; Reis, 2012). Rondini, Teixeira & Toledo (2017) mostram que muitos estudantes ainda têm concepções homofóbicas, indicando a necessidade de mudanças na educação.

Diante do exposto, a Constituição Federal (1988) estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, enfatizando a importância da escola em promover a convivência entre as diferenças e o respeito à diversidade. A educação básica universal trouxe novos grupos para a escola, incluindo pessoas LGBTQ+. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) reconhece a diversidade como princípio formativo do currículo.

A escola, como espaço de promoção da democracia, pode contribuir para construir uma convivência menos discriminatória, conscientizando os indivíduos sobre as diferenças e desigualdades na sociedade. No entanto, também pode reforçar hierarquias e discriminações cis-heterossexistas. As pedagogias decoloniais buscam transformar a educação em um espaço



de reconhecimento da diversidade cultural, valorizando saberes populares e ancestrais, e combatendo opressões de gênero, raça, classe e sexualidade. (WALSH, 2009).

As práticas pedagógicas decoloniais questionam a marginalização e discriminação de pessoas com base em sua orientação sexual e identidade de gênero. Buscam romper com a ideia de um conhecimento único e universal, reconhecendo a importância de diferentes saberes e perspectivas no currículo escolar (Gomes, 2007). A interculturalidade (Candau, 2008) é fundamental para o reconhecimento do outro e o diálogo entre grupos socioculturais.

Promover a inclusão e respeito à pluralidade de experiências e identidades culturais, incluindo a diversidade sexual e de gênero deveria se tornar imperativo nas escolas. No entanto, essas temáticas ainda são abordadas timidamente, com a cis-heteronormatividade persistindo. Integramos a dimensão anti-homofobia às nossas práticas pedagógicas, reconhecendo, conforme Junqueira (2007) que a homofobia atua como resposta à norma cis-heteronormativa.

Várias pedagogias decoloniais, incluindo a pedagogia do arco-íris e a pedagogia queer, destacam a importância de visibilizar experiências não hegemônicas de gênero e sexualidade, desafiando as normas estabelecidas. Os currículos escolares devem oportunizar uma ampla variedade de vozes e conhecimentos. A omissão da diversidade sexual e de gênero no currículo denuncia a tendência à censura desses tópicos. Tais práticas pedagógicas podem ajudar a quebrar o silêncio e criar conexões com experiências de resistência à norma cis-heteronormativa. (HENRIQUE & MARANHÃO FILHO, 2017).

As práticas pedagógicas devem desafiar o padrão de masculinidade cis-heterossexista e permitir que as pessoas reconheçam a validade de identidades de gênero e orientações sexuais diversas. Por meio de uma abordagem decolonial, promovemos a consciência crítica sobre a relação entre saberes e poder, desafiando a hegemonia do conhecimento hegemônico.

534

Uma jornada científica e pedagógica na Escola da Masculinidade em Flor

No Brasil, ao longo das últimas duas décadas, as ciências humanas têm delineado uma narrativa que coloca o homem como privilegiado na sociedade, antes mesmo de ser considerado uma vítima do sistema de gênero vigente (Oliveira, 2004). A persistente associação da masculinidade à força ressalta o prestígio social dessa configuração hegemônica. Contudo, nesse período, percebemos mudanças notáveis tanto na juventude quanto na docência. Com o intuito de traçar um perfil identitário das turmas, aplicou-se um questionário, promovendo uma abordagem confidencial por meio de formulários em *GoogleForms*.

Para aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas de gênero e sexualidade, foram desenvolvidas cinco práticas pedagógicas no âmbito da trilha de aprofundamento "Saúde, juventude e cuidado de si e do outro" durante as aulas de língua portuguesa do Ensino Médio. A proposta da pesquisa-ação, inserida nas práticas pedagógicas, buscava não apenas atender



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



às diretrizes dos documentos norteadores (Santa Catarina, 2020) mas também trabalhar habilidades como o reconhecimento e reflexão sobre os papéis sociais de gênero, a análise de linguagens contemporâneas relacionadas ao corpo e à sexualidade, e a compreensão das causas da violência sexual e de gênero.

Ao longo de cinco semanas intensas, as práticas pedagógicas envolveram 5 turmas, provocando questionamentos, intercâmbios, posicionamentos e afetos entre os participantes, que se autodenominaram meninos, meninas e meninos. O desafio do professor se acentuou, exigindo um planejamento mais próximo da realidade dos jovens. O envolvimento ativo de 22 sujeitos participantes solidificou esse processo.

Nessa jornada, no campo da pesquisa, a escola foi nomeada de forma fictícia como *Escola da Masculinidade em Flor (EMF)*. Situada em um bairro periférico de Tubarão, SC, caracteriza-se pela presença significativa de empresas dos setores moveleiro, de alumínio e de transportes. Apesar da distância do Centro, o bairro é conectado à cidade por importantes rodovias, tornando-se atrativo para novos moradores. A EMF, ao receber não apenas famílias locais, mas também migrantes de diversas regiões do Brasil e estrangeiros, como os provenientes da Venezuela, reflete uma rica diversidade que permeia sua comunidade estudantil.

Tubarão, cidade polo regional, destaca-se pelos setores industrial, de comércio e serviços, abrigando uma universidade, faculdades particulares e um campus do Instituto Federal de Educação. Com uma população de aproximadamente 110 mil habitantes, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos atinge 98,8%. A EMF, ao longo do tempo, tornou-se um polo educacional, atraindo estudantes de bairros limítrofes, urbanos e rurais, conferindo à escola uma pluralidade marcante em termos de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social.

No ano de 2023, a EMF conta com 1023 alunos distribuídos em 36 turmas que abrangem desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. A implantação gradual do Novo Ensino Médio (NEM) desde 2022 reflete a atualização das políticas educacionais. O foco desta pesquisa recai sobre as 5 turmas da 2ª série, onde a trilha de aprofundamento "Saúde, juventude e cuidados de si e dos outros" é oferecida. Essa trilha, alinhada ao Currículo Base do Território Catarinense, proporciona aos estudantes a oportunidade de escolher campos de saber de acordo com seus interesses e projetos de vida, destacando-se a importância da interdisciplinaridade no tratamento das questões de sexualidade e saúde.

Dentre os 9 estudantes cujas narrativas foram selecionadas para análise mais detalhada, destacam-se Alisson, Antúrio, Cinerária, Cosmos, Delfino, Jacinto, Lírio, Narciso e Zéfiro, nomes fictícios⁴ que eles mesmos escolheram ao serem informados sobre a seleção para uma participação mais autêntica na análise preliminar dos dados.

⁴ A utilização de nomes de flores para identificar os participantes reflete a associação cultural de flores à beleza e delicadeza, frequentemente associadas à feminilidade. Essa escolha também remete à prática romântica de presentear mulheres com flores. No entanto, é fundamental reconhecer que essas representações não são universais, variando entre culturas. A





Os sujeitos da pesquisa, rapazes entre 16 e 18 anos de idade, em sua maioria cisgêneros, heterossexuais, brancos e cristãos, com renda familiar entre 3 e 7 salários-mínimos e vivendo com mais de 4 pessoas em casa, apresentam uma diversidade significativa, especialmente no que tange à sexualidade e ao gênero, com presença de não binários, homo, bi e pansexuais, queer. Essas características enriquecem a compreensão das dinâmicas de identidade e gênero na escola, evidenciando a necessidade de uma abordagem inclusiva e sensível às nuances da diversidade presente nesse contexto educacional.

Decolonizando saberes: concepções sobre o que é ser homem

Pautado em uma pedagogia decolonial, este estudo adotou uma abordagem metodológica que incorporou momentos planejados de discussão, reflexão e análise coletiva para explorar as concepções apresentadas nas aulas.

Inicialmente, os estudantes responderam à questão sobre a masculinidade utilizando seus smartphones e a ferramenta online *Mentimeter*, acessada por meio de um QR code projetado no quadro. O número de entradas por participante foi determinado pela quantidade de pessoas presentes, permitindo uma entrada para turmas maiores e três para turmas menores. A atividade foi realizada em duas práticas docentes, inicialmente para apresentar concepções iniciais e, posteriormente, para comparar as duas nuvens de palavras geradas.

Os estudantes expressaram dificuldade em definir conceitos ligados ao universo masculino, gerando comentários bem-humorados sobre a complexidade da questão. A interação com a tecnologia também foi evidente, com os alunos demonstrando entusiasmo ao verem suas respostas projetadas em tempo real.

536

percepção de gênero está em constante evolução, com muitas pessoas questionando estereótipos e buscando compreensões mais inclusivas das identidades sexuais e de gênero.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 1: Nuvem de palavras elaborada durante a prática pedagógica.



Fonte: *Mentimeter* / elaboração dos autores.

537

O primeiro participante a apresentar uma concepção que reflete aspectos da masculinidade hegemônica é Alisson, que enfatiza o papel do homem como provedor e protetor da família. Além disso, o participante acredita que a masculinidade não é determinada pelo gênero em si, mas pelas ações e comportamentos de um indivíduo.

Para mim, ser homem é proteger a família ou todos que estão ao redor dele, em todos os aspectos. O homem tem que ser aquele que segura as pontas quando tudo está dando errado. Quando falta dinheiro, comida em casa, é ele que tem que correr atrás e solucionar esse caso. Essa é a essência masculina e não é o gênero que te faz homem, e sim suas ações. (ALISSON).

Por outro lado, Jacinto relata uma experiência cinematográfica que ilustra a complexidade das representações de masculinidade. Ele destacou a dificuldade de um personagem, de um filme que assistiu no dia anterior, em expressar suas emoções devido às expectativas de uma masculinidade hegemônica. Essa narrativa aponta para limitações impostas pelo machismo e ressalta a influência das normas de gênero na comunicação emocional.

Eu escrevi “ter sentimentos” porque, obviamente, a gente tem sentimento. Esse negócio de ter uma masculinidade forte... Ele [o personagem] não queria ser assim, mas ele foi criado assim. É do jeito que ensinaram pra ele e por isso ele não conversa [sobre sentimentos]. (JACINTO).

O estudante revela uma compreensão crítica da masculinidade hegemônica, apontando para a ideia de que a conformidade a certos padrões de masculinidade, como a cis-heteronormatividade, pode ser resultado de influências sociais e educacionais moderno-coloniais, em vez de uma expressão autêntica e natural das emoções masculinas.

Ao formular a noção de masculinidade hegemônica, Connell (1995) argumenta que não existe uma única forma de masculinidade, mas sim diversas configurações práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero.

Em outra prática pedagógica, a dinâmica "Pense Rápido" provocou agitação entre os participantes, que se organizaram em círculo para completar a frase "Menino não pode..." com base em lembranças e memórias. Cada resposta ressoava na sala, gerando reflexões frequentemente acompanhadas de indignação.

Foi notada uma dificuldade exacerbada em responder à pergunta em muitos casos. Os participantes apresentaram diferentes reações, revelando nuances das percepções e experiências ligadas às restrições impostas ao comportamento masculino, gerando reflexões sobre as normas de gênero presentes na sociedade.

Figura 2: Respostas utilizadas para completar a frase "Menino não pode..."



Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

Neste momento, percebeu-se que, diferentemente da atividade anterior, quando houve mais tempo para elaborar uma resposta, ao serem provocados a responderem impulsivamente, os participantes sugerem uma visão restritiva do que é considerado apropriado para meninos, reforçando estereótipos de gênero e padrões de comportamento tradicionalmente associados a uma noção limitada de masculinidade, geralmente definida como oposição à feminilidade. Connell & Messerchidt (2013) destacam a interação entre diferentes expressões da masculinidade ao reconhecerem que a masculinidade hegemônica não apenas influencia as

formas subordinadas de masculinidade, mas também é influenciada por elas. Os autores ampliam a perspectiva das masculinidades, indo além das opressões praticadas por homens contra as mulheres, sugerindo que, entre os próprios homens, alguns também podem ser oprimidos.

Eu tinha 15 anos e estava no apartamento de praia do patrão da minha mãe. Eu estava de unha pintada de preto. Ele disse que isso não era coisa de homem e que minha mãe deveria ficar de olho. (JACINTO).

Essa opressão entre os próprios homens foi identificada no transcorrer da pesquisa. Os limites impostos sobre as identidades coloniais e binárias de sexo/gênero começaram a ser problematizados através da exibição de dois vídeos⁵ que abordavam essa temática. Logo após, foi entregue a cada estudante uma ficha para que respondessem individual e silenciosamente, com reflexão e sem se identificarem, a algumas perguntas, como mostra a figura a seguir.

Figura 3: Ficha respondida por um dos sujeitos da pesquisa.

<p>Quando foi a primeira vez que você ouviu a ordem/expressão "seja homem!" ou "vira homem!" ou "haja como um homem!"? Conte: Que idade você tinha? Onde você estava? Quem (te) disse isso? O que estava acontecendo? O que você estava fazendo? Onde você estava?</p>
<p><i>É permitido responder a cada pergunta separadamente, ou escrever um texto com detalhes que já respondem as perguntas. Fica a seu critério.</i></p>
<p><i>Ano passado, quando eu tinha 15 anos, no lugar onde eu trabalho, passou uma dama muito bonita e todo olharam menos eu porque pensei como deve ser desconfortável ser encarada de maneira tão vulgar e aí disseram para mim "Não vai olhar? Vira homem!".</i></p>
<p><i>Cinerária - 2ª série</i></p>

539

Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

⁵ Os vídeos são os seguintes: "Menino brinca de boneca?", cujo link de acesso é MENINO BRINCA DE BONECA? - YouTube e um trecho (minuto 10:12 ao 12:29) do documentário "The Mask You Live In", cujo link de acesso é Documentário "The Mask You Live In" (LEGENDADO) - YouTube, ambos acessados em julho de 2023.



Seguindo a metodologia proposta, cada participante teceu comentários sobre as experiências narradas pelos colegas após lerem as fichas. Um estudante que analisou a resposta de Cinerária destacou a variabilidade de interpretações sobre as interações, mencionando que algumas pessoas podem olhar com malícia, enquanto outras o fazem apreciando a beleza. Ele também compartilhou que os colegas de trabalho de Cinerária têm a percepção de que ele não gosta de mulheres.

A temática dos homens que supostamente não gostam de mulheres tornou-se recorrente nas práticas pedagógicas, refletindo a constante (re)consideração das diversas performances masculinas nos corredores da escola. Notavelmente, a maioria dos estudantes expressou posicionamentos anti-homofóbicos, referindo-se às injustiças e violências enfrentadas por eles próprios, colegas, amigos e familiares LGBTI+.

Lírio apresentou a seguinte reflexão: “Para a maioria da sociedade ser gay não é exatamente ser homem”. Antúrio, único participante negro, divergiu do colega, expondo o seu posicionamento: “É uma preferência sexual à parte. Mas continua sendo homem, na minha opinião”.

Eu gostava muito de sereia quando pequeno, então quando eu tinha uns 5 ou 6 anos, eu sempre pedia para minha mãe pesquisar sereias no Google, porém um dia minha mãe não estava em casa e então pedi para meu pai, e então ele falou que isso era coisa para meninas e perguntou se eu estava “virando” viado e que era para eu virar homem. (COSMOS).

540

Isto nos leva a pensar que o apego arraigado a uma ficção hegemônica de gênero e sexualidade leva os próprios homens a construírem estratégias de manutenção das suas opressões coloniais e patriarcais, principalmente da homofobia. Junqueira (2007, p. 60), considera que essa discriminação “transcende a hostilidade e a violência contra LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos”.

Ademais, uma das práticas pedagógicas possibilitou o (re)conhecimento das causas das violências e discriminações relacionadas a gênero e sexualidade. Dividida em duas partes, essa prática revelou saberes, angústias e reivindicações por parte de muitos participantes.

No primeiro momento, os(as) estudantes resolveram a atividade "Entendimentos conceituais – formas de preconceitos" (Furlani, 2011, p. 153), associando formas de preconceito a entendimentos conceituais. Durante a resolução, houve troca de ideias e discussões livres. Os dados sobre o percentual de estudantes que relacionaram conceitos às formas de discriminação foram obtidos comparando respostas dos(as) estudantes com o gabarito da autora.

Outro momento deste percurso metodológico envolveu frases difundidas por defensores da masculinidade hegemônica. Enquanto a turma resolvia a atividade anterior, o professor fixava frases preconceituosas nas paredes da sala de aula. Após a resolução, os(as) estudantes



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



circularam pela sala relacionando as frases aos conceitos discutidos⁶, registrando os números correspondentes. Foram dadas instruções para destacar o grau de percepção frente a discursos discriminatórios, permitindo que uma mesma frase fosse associada a mais de uma forma de discriminação.

Mais de 80% dos(as) estudantes relacionaram a homofobia a frases como “Ter um casal gay como vizinho desvaloriza imóveis. Se eles andarem de mão dada, derem beijinho, vai desvalorizar”, “90% desses meninos adotados por um casal gay vão ser homossexuais e vão ser garotos de programa com toda certeza” e “Eu seria incapaz de amar um filho caso ele fosse homossexual”. Enquanto 62% atribuíram o machismo à frase “Por isso o cara paga menos para a mulher, porque ela engravida”.

No futuro, como a geração vai mudando, os preconceitos podem diminuir porque a diversidade vai ser tratada com mais normalidade. Nossos filhos vão ter outra consciência, de que isso é normal. Todo mundo é igual a todo mundo. Não importa a questão de sexualidade, do que a pessoa gosta, se gosta de homem ou de mulher. (ZÉFIRO).

Algumas práticas foram planejadas para serem concluídas em casa, se necessário, devido à extensão das discussões. Isso ocorreu na última parte da primeira aula, onde os(as) estudantes usaram papéis coloridos e materiais escolares para criar uma representação visual do que é ser homem. Na aula seguinte, eles(as) participaram de uma atividade em que desenharam os contornos do corpo do professor, transformando-o em um boneco. A atmosfera descontraída substituiu as tensões iniciais, com a maioria das garotas se envolvendo mais na confecção dos bonecos.

As representações visuais solicitadas foram então utilizadas na segunda parte da prática, onde cada estudante associou as representações a uma parte do corpo humano no desenho do boneco. A maioria foi colocada nas partes mais elevadas do corpo, como braços, ombros, peitoral e cabeça. Observou-se uma reduzida quantidade sobre as pernas, abdômen e região genital, com apenas uma turma registrando um desenho na região correspondente ao órgão sexual.

Os estudantes, posteriormente, receberam um envelope contendo uma folha de anotações com verbetes do "Glossário de termos inclusivos". Após a leitura do texto de Jaqueline de Jesus (2012), eles(as) expressaram interesse e dúvidas sobre termos como dimorfismo, cisgênero, intersexualidade e crossdresser.

⁶ Os conceitos discutidos foram: sexismo, transfobia, misoginia, machismo, racismo, etnocentrismo, homofobia, lesbofobia, xenofobia.



Figura 4: fotografias dos bonecos decorando as paredes da EMF.



Fonte: Acervo dos autores.

A atividade resultou em uma compreensão mais aprofundada dos termos inclusivos e uma dinâmica interessante na disposição das representações nos bonecos. Em geral, a oficina destacou atributos associados à masculinidade hegemônica, mas também revelou uma consciência coletiva sobre a pressão psicológica para cumprir esse papel socialmente imposto, indicando um reforço nas discussões sobre a (des)construção de estereótipos masculinos. Assim, os estudantes foram convidados a discutir as áreas do corpo onde escolheram colocar as representações. Em geral, os braços, mãos, pernas e pés foram associados à força, trabalho e proteção.

Parece que a sociedade pensa que os homens têm que ser mais fortes e fazer um monte de coisas, como se fossem meio que "destinados" a isso, sabe? Acho que se eu fosse mulher, a pressão pra entrar no mercado de trabalho não seria tão forte tão cedo. (CINERÁRIA).

A turma do período vespertino optou por colocar uma gravura de um abraço no braço direito do boneco. No período noturno, um estudante, sugerindo que o braço foi uma segunda opção, afirmou que "não tinha mais espaço na cabeça e no peito", pois sua ilustração simbolizava o pensamento e o sentimento. Uma estudante colocou desenhos de casais de mãos dadas com corações sob a mão do boneco, representando diferentes formas de amor e igualdade.



Meus tios falam “ah, vira homem”, ou “seja mais mulher” e isso não muda o que é a pessoa, se ela gosta daquilo ali, ela gosta! Não adianta mudar a pessoa, não adianta a pessoa se esconder ou se obrigar a fazer o que os outros querem. Se ela gosta, deixa, a vida é dela, o caminha é dela. Cada um vai viver o que quer. (DELFINO).

A cabeça do boneco se tornou uma área multifacetada com representações que comunicam trabalho, privilégio social, liberdade, estudo, cansaço e relações afetivo-sociais. Isso reflete as várias coisas que ocupam a mente do homem contemporâneo, seu pensamento e sua existência.

Duas turmas optaram por desenhar rostos, dando vida ao boneco. Para acomodar as representações na região da cabeça, a turma noturna deu ao boneco um aspecto "alienígena", enquanto na região do pescoço, desenhou um cérebro partido ao meio com cores simbólicas (laranja representando insegurança e verde representando esperança, segundo a autora do desenho). Um busto masculino com um livro vermelho derramando conteúdo vermelho foi colocado acima, com a palavra "ideology" escrita sobre ele.

Ser homem, sabe, é meio como se esperassem que a gente fosse forte o tempo todo, sem mostrar fraqueza, sem chorar. Mas a real é que todo mundo tem seus momentos de fraqueza, ninguém é sempre forte. Essa coisa de ser durão vem de família, a gente é ensinado assim. É muito difícil quebrar esse pensamento enraizado. A escola pode ajudar, porque é o lugar onde depois da casa onde o aluno mais passa tempo, um lugar que ele vai ter uma interpretação maior, talvez. O que acho que ajudaria mesmo era mais gente falando sobre isso na escola. (COSMOS).

543

No geral, os estudantes associaram a região da cabeça dos bonecos ao ato de pensar, incluindo a reflexão sobre o que significa ser homem. Essa parte do corpo foi considerada responsável pela razão, identidade e autoconhecimento, com os estudantes se referindo ao homem como "o cabeça" e afirmando que "ser homem está dentro da cabeça".

Considerações finais

Nas práticas realizadas, surgiram diversas concepções de masculinidades, sinalizando uma evolução gradual rumo a uma sociedade mais inclusiva. Embora ainda tenham surgido visões que reforçam o sistema binário/colonial de gênero e a dominação masculina, também emergiram perspectivas críticas, revelando que as resistências não são mais silenciadas na sala de aula. Houve um fortalecimento das identidades não-hegemônicas, apesar da omissão do currículo oficial.

A falta de discussões sobre gênero e sexualidade na escola parece contribuir para a dificuldade de definir o que significa ser homem. Muitas concepções ainda se baseiam em argumentos



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



biológicos e culturais tradicionais, embora tenha havido um aumento nas percepções contemporâneas que associam os homens a privilégios e poder, resultado do trabalho dos movimentos sociais em prol da igualdade.

Mesmo a masculinidade hegemônica não é estática, e as ideias compartilhadas mostram uma tentativa de afastar estereótipos negativos associados aos homens mais jovens. Isso pode indicar uma nova geração de homens com concepções menos discriminatórias e violentas. Outras concepções enfatizam a diversidade das masculinidades, destacando a importância de reconhecer a pluralidade de experiências masculinas.

Referências

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, agosto, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul/dez. 1995.

CONNELL, R; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan/abr. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; SOUZA, N. G. S.; GOELLNER, S. V. e SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007, p. 59-69.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



OLIVEIRA, P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial. **Revista Nueva América**, Buenos Aires, No. 149: 1-4, 2016.

REIS, A. L. M. **O silêncio está gritando: a homofobia no ambiente escolar**, um estudo qualitativo no ensino fundamental de escolas públicas em Curitiba, Paraná. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de La Empresa, Montevideú, 2012.

RONDINI, C. A; TEIXEIRA, F. S; TOLEDO, L. G. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. **Psicologia USP**, v. 28, n. 1, p. 57–71, 2017.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo básico do ensino médio do território catarinense**: Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. SED/SC – Florianópolis: Gráfica Coan, 2020.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola**. Florianópolis: SED-SC, 2022. Disponível em: SED - Secretaria de Estado da Educação - Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola. Acesso em: 31 jul. 2023.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SILVA, G. M. **Virando homem: masculinidades e adolescência**. Site Gênero e Educação [site], MG, 2021. Disponível em: Virando Homem: Masculinidade e Adolescência | Sequência Didática (generoeeducacao.org.br) Acesso em: 30 mar. 2023.

SOUZA, J. S; OLIVEIRA, D. V. Gêneros, sexualidades e lingua(gens): conceitos plurais para abordagens decoloniais nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, v. 75, n. 3, p. 187–210, set. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM INTERFACE COM O ALUNADO COM DEFICIÊNCIA: O QUE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA TEM DISCUTIDO SOBRE A TEMÁTICA?

Leidilaine Aparecida Lourenço¹

Introdução

Ao rememorarmos a história da educação brasileira, é perceptível o grande quantitativo de pessoas que não concluíram a educação básica², pois foram excluídas deste processo por diversos motivos (desigualdade socioeconômica, discriminação, violência, etc.). Como resultado, são altos os índices de analfabetismo ou de pouca escolarização da população acima de 15 anos; dado que torna necessária a criação de medidas governamentais visando a garantia do direito ao sistema educacional em qualquer momento da vida a fim de possibilitar a continuidade dos estudos e a conclusão da educação básica.

Para tanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) como uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não acessaram ou não concluíram a educação básica em idade regular. Deste modo, a legislação assevera que para matricular na EJA os(as) estudantes devem ser maiores de quinze anos para acesso ao ensino fundamental e para ingresso no ensino médio devem ter completado dezoito anos (Brasil, 1996).

Nesse contexto, cabe destacar que a EJA no Brasil atende também a um público que ao longo da história vivenciou um longo processo de exclusão no âmbito educacional, qual seja: as pessoas com deficiência. Conforme Brasil (2015), através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), fica assegurado que o sistema educacional deve ser inclusivo, garantindo assim condições para o acesso, permanência, aprendizagem e participação nas instituições educacionais. Portanto, a inserção deste público na EJA significa a garantia do direito básico à educação que não foi acessado ou que foi interrompido durante a infância ou adolescência.

Posto isso, é possível observar, conforme apontam Silva e Gonçalves (2022), que a interface entre a EJA e o alunado com deficiência é pouco evidenciada, ainda que a legislação tenha avançado nesse terreno. Assim sendo, consideram importante a reflexão em particular sobre esses sujeitos na EJA já que vivenciaram uma tripla marginalização haja vista os preconceitos

¹ Assistente Social, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Minas Gerais, Brasil. E-mail: leidilaine.lourenco@sou.unifal-mg.edu.br.

² A educação básica no Brasil, conforme a LDB é ofertada gratuitamente no país para estudantes de 4 (quatro) até os 17 (dezessete) anos de idade, sendo dividida em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. (Brasil, 1996).





diante da deficiência que carregam, a escola que não os incluiu efetivamente e por já terem ultrapassado a idade considerada ideal para a escolarização.

Portanto, estudos voltados a essa discussão, alunos(as) com deficiência na EJA, são de suma importância para o desenvolvimento do processo inclusivo destes no sistema educacional. Diante de tal pressuposto, o objetivo do presente trabalho foi proceder uma revisão de literatura sobre a temática por meio de levantamento de artigos publicados no Brasil entre os anos de 2017 e 2022.

Trajatória metodológica

Inicialmente foi realizado um levantamento da produção científica nos seguintes acervos das bases de dados: anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultos (GT 18) e Grupo de Trabalho Educação Especial (GT 15); portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SCIELO-Brasil)* e Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES).

O marco temporal fixado para a base da pesquisa foram artigos publicados entre os anos de 2017 e 2022. Como o objetivo da análise recai sobre as publicações que contemplassem a interface entre EJA e os(as) alunos(as) com deficiência foram utilizados os seguintes descritores como referência para as buscas: “inclusão na EJA”, “educação de jovens e adultos”, “deficiência”, “educação especial”.

547

Apresentação/descrição dos trabalhos

Para compor o resultado inicial foram incluídos somente os artigos em idioma português, sendo excluídos os que se repetiam nas bases de dados e os que não disponibilizavam o conteúdo integral da produção, perfazendo um montante de 19 artigos. Posteriormente foi realizada a leitura dos resumos de cada publicação, buscando selecionar os que traziam como foco central o tema da educação de jovens e adultos com deficiência na EJA.

Como resultado final, foram selecionados 8 artigos para a composição da revisão bibliográfica, sendo uma publicação de 2017, duas de 2018, uma de 2019, três de 2021 e uma de 2022, conforme quadro 1.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Quadro 1 – Artigos selecionados no período de 2017-2022.

Base de dados	Ano	Título	Autor/a
CAPES	2017	Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos	FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez
SCIELO	2018	Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio	LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez
CAPES	2018	Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?	CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha
CAPES	2019	Exclusão, assimilação e inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula da educação de jovens e adultos	BENTES, José Anchieta de Oliveira; CARVALHO, Mônica de Nazaré
CAPES	2021	Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública	HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sónia Cristina Mairós
ANPEd (GT 18)	2021	A educação inclusiva de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas	SOARES, Rafaela Carla e Silva
CAPES	2021	Educação inclusiva: Olhares Sobre Estudantes Da Educação Especial Na Educação De Jovens E Adultos	LUIZ, Wesley Oliveira; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves; SILVA, Iransé Oliveira
CAPES	2022	Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020)	BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva de.

Fonte: autora.



Sendo assim, 6 artigos foram extraídos da base de dados da CAPES, 1 artigo foi retirado da base de dados SCIELO, e 1 advém do GT18 da ANPEd. Cabe destacar que no GT 15 da ANPEd não foram localizadas publicações sobre a temática.

Quanto as temáticas apresentadas nos artigos, verificou-se que 3 tratam da trajetória de escolarização de estudantes com deficiência na EJA (Leite; Campos, 2018; Fantacini; Campos, 2017; Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018); 2 elencam o levantamento das produções já publicadas que tem como foco educação na EJA para alunos com deficiência (Soares, 2021; Bueno; Oliveira, 2022); e outros 3 aparecem individualmente com temas variados: o processo de gestão escolar voltado a inclusão de alunos com deficiência na EJA (Holanda; Pereira; Ferreira, 2021); evolução das matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA (Luiz; Teixeira; Silva, 2021); situações de exclusão, de assimilação e de inclusão de alunos com deficiência em uma turma da EJA (Bentes; Carvalho, 2019).

A trajetória da escolarização dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O estudo de Leite e Campos (2018) objetivou analisar como ocorre o processo de escolarização, a nível de ensino médio, dos estudantes com deficiência na EJA, em escolas do interior do estado de São Paulo.

A pesquisa, de abordagem qualitativa do tipo descritiva, teve a participação de 10 estudantes, de diferentes escolas da rede estadual, com variadas deficiências. A coleta de dados ocorreu através de entrevistas com roteiro preestabelecido e também por meio do preenchimento do Questionário Socioeconômico do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) do ano de 2013. (Leite; Campos, 2018).

Os resultados desta pesquisa revelaram que durante o período de escolarização os participantes da pesquisa estudaram em diversas escolas. Relataram ainda aspiração pela continuidade dos estudos, visando a inserção social por meio de uma futura formação profissional ou inclusão no mercado de trabalho. Porém referiram dificuldades diante do processo inclusivo, especialmente no que tange à acessibilidade física e curricular. (Leite; Campos, 2018).

Já o estudo de Fantacini e Campos (2017) teve como objetivo identificar e fazer uma análise do que motivou os alunos com deficiência intelectual a efetuarem matrícula na EJA e quais foram os fatores que contribuíram para a conclusão ou desistência dos estudos, nesta modalidade de ensino.

A metodologia da pesquisa teve como foco a análise qualitativa do conteúdo dos dados coletados através entrevista de roteiro semiestruturado, com 7 jovens com deficiência intelectual, matriculados na EJA no ano de 2012, em um município no interior de São Paulo. Os resultados deste estudo apontam para percursos importantes para assegurar a



permanência e a conclusão escolar, que estão muito além de somente o acesso ao sistema educacional. (Fantacini; Campos, 2017).

A pesquisa de Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018), objetivou analisar como as produções acadêmicas estão discutindo a temática da EJA para os alunos da Educação Especial (EE), e também visou verificar, através da entrevista semiestruturada com dois alunos com deficiência intelectual e física, a percepção destes quanto ao processo de escolarização na EJA.

Utilizou das abordagens qualitativa e quantitativa, por meio da análise bibliométrica, para a obtenção dos resultados que demonstraram poucos estudos sobre o tema no período de 2010 a 2016, num total de quatorze. Quanto ao resultado das entrevistas evidenciou que tanto a família, quanto a escola, têm uma visão orgânica e assistencialista, suscitando na necessidade de contínuas “[...] reflexões sobre a efetividade das políticas, das interações sociais e das práticas inclusivas” (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018, p. 587).

Pesquisas com foco na interface educação de jovens e adultos com deficiência

Soares (2021) fez uma pesquisa bibliográfica através do mapeamento em bases de dados nacionais das produções acadêmicas publicadas entre 2001 e 2020, com o objetivo de construir um estado do conhecimento sobre o tema relativo à inclusão do adulto com deficiência na EJA. Para sistematizar suas conclusões, utilizou a análise de conteúdo, categorizando-as por temáticas, de acordo com o resumo de cada publicação.

Entre as lacunas que evidenciou aponta que mesmo havendo aumento das matrículas de estudantes com deficiência na EJA, ainda não existe uma modalidade de ensino que contemple a EJA e a Educação Especial. Destacou ainda a falta de pesquisas quantitativas referente à temática e que as pesquisas levantadas ainda representam o pouco investimento intelectual voltado às pesquisas nesta perspectiva. (Soares, 2021).

Ao investigar sobre o atendimento educacional especializado para o alunado com deficiência intelectual na EJA, Bueno e Oliveira (2022) realizaram uma pesquisa bibliográfica das produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2008 a 2020.

Das 17 produções levantadas (10 dissertações e 7 teses), as autoras constataram que ainda há poucos materiais voltado ao estudo desta área e que outros mapeamentos poderiam impulsionar a realização de novas pesquisas sobre a temática. Constataram ainda que as lacunas e fragilidades identificadas podem ser importantes para o debate de ações voltadas as políticas e a legislação que contribuam com a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na EJA. (Bueno; Oliveira, 2022).



O processo de gestão escolar voltado a inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

A abordagem do estudo de Holanda, Pereira e Ferreira (2021) se voltou a compreensão do processo de gestão escolar com foco na inclusão dos jovens e adultos com deficiência das escolas estaduais do Ceará que ofereciam EJA. Para a investigação, utilizaram um estudo de caso, através da abordagem qualitativa, sendo realizadas entrevista semiestruturada com 22 gestores escolares. Quanto aos dados obtidos, estes tratados por meio da análise de conteúdo. Como o resultado, destacaram que a gestão das escolas pesquisadas estava passando por um processo de transição intenso, permeado por diversos desafios. E que mesmo diante do avanço na legislação, ainda havia necessidade de “[...] melhoria das condições de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional [...]” (Holanda; Pereira; Ferreira, 2021).

A evolução das matrículas do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos

O trabalho de Luiz, Teixeira e Silva (2021) avaliou como evoluíram as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial na EJA, entre 2007 e 2018. A metodologia utilizada foi a pesquisa quali-quantitativa, realizada “[...] com base documental das políticas de inclusão no Brasil e dos microdados do Censo da Educação Básica do INEP/MEC [...]” (Luiz; Teixeira; Silva, 2021, p. 180).

Este estudo focalizou a rede regular de ensino do município de Goiânia/GO, mas coletou também outros dados a nível nacional e regional. Conclui que houve um aumento de quase o dobro de matrículas, no recorte temporal utilizado. Revelando “[...] uma tímida tentativa de se superar a velha dicotomia entre ensino regular e especializado na educação nacional.” (Luiz; Teixeira; Silva, 2021, p. 180).

As situações de exclusão, assimilação e inclusão de alunos com deficiência em uma turma da Educação de Jovens e Adultos

Bentis e Carvalho (2019) analisam em seu trabalho uma turma que cursa a segunda etapa da EJA. Teve como objetivo descrever e compreender a ocorrência de situações que revelavam exclusão, assimilação ou inclusão diante as interações em sala de aula que ocorreram durante alguns episódios entre duas professoras, três alunos com deficiência intelectual e os outros alunos da turma.

A metodologia utilizada foi a análise interpretativa destes episódios. Como resultado foram identificados comportamentos de intolerância e desqualificação dos alunos com deficiência bem como a observação de que a participação destes durante o processo de ensino aprendizagem era muitas vezes tolerada e assimilada. Portanto, os pesquisadores afirmam que a aula não pode ser considerada excludente, porém não foi totalmente inclusiva. (Bentis; Carvalho, 2019).





Considerações finais

Diante dos resultados deste levantamento bibliográfico de artigos publicados no período de 2017 e 2022 sobre o alunado com deficiência na EJA verifica-se que ainda há poucas publicações sobre a temática, demonstrando a existência de muitas lacunas a serem investigadas em pesquisa vindouras. Suscita ainda, uma reflexão sobre a necessidade de se repensar as políticas públicas e práticas educacionais específicas para esses sujeitos da EJA pois diversos entraves ainda permeiam a inclusão educacional deste público, principalmente no que se refere à acessibilidade física, atitudinal, comunicacional e curricular.

Sendo assim, conclui-se que todos tem direito, em qualquer idade, ao acesso à educação. Para tanto, deve ser assegurada além da inserção na escola enquanto espaço físico, a permanência do alunado com deficiência na EJA através de uma perspectiva inclusiva e com vistas a conclusão da educação básica.

Referências

BENTES, José Anchieta de Oliveira; CARVALHO, Mônica de Nazaré. Exclusão, assimilação e inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula da educação de jovens e adultos. *Quaestio*, Sorocaba, v. 21, n.3, p.845-864, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p845-864>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa 59 com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 ago. 2023

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X65908>. Acesso em: 02 ago. 2023.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciene Guimarães Batistella. GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n.62, p. 587-602, jul./set., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X30841>. Acesso em: 02 ago. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. *Revista de Educação PUC-Camp.*, Campinas, v. 22, n.2, p. 317-330, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3610>. Acesso em: 02 ago. 2023.

HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sónia Cristina Mairos. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 34, n. 30, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X64202>. Acesso em: 02 ago. 2023.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.24, n.1, p.17- 32, jan./mar., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100003>. Acesso em: 02 ago. 2023.

LUIZ, Wesley Oliveira; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves; SILVA, Iransé Oliveira. Educação Inclusiva: olhares sobre estudantes da educação especial na educação de jovens e adultos. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, Anápolis, v. 10, n.1, p. 180-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2021v10il.p180-204>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SILVA, Fabiane Maria; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X68369>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SOARES, Rafaela Carla e Silva. A educação inclusiva de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas. In: *Reunião Nacional da ANPED*, 40, 2021, Belém. Anais [...]. Belém: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2021. Disponível em: anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_47_7. Acesso em: 02 ago. 2023.

553



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



TRABALHO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM “TEA”

Eliezer de Oliveira Martinho¹
Jacqueline Lidiane de Souza Prais²
Hugo Athanásio Fotopoulos³

Introdução

Evidenciamos que o trabalho colaborativo é apontado nas pesquisas da área da educação inclusiva como aspecto essencial na promoção da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, em especial, dos estudantes com TEA (VITALIANO, 2010; VILARONGA; MENDES, 2014; PRAIS, 2020). Nesse sentido, se faz necessário oferecer subsídios teóricos e práticos para a organização do trabalho pedagógico pautado em princípios condizentes com o acesso à aprendizagem dos alunos (OMOTE, 2003) e tendo como apoio a gestão escolar (FREITAS, 2019).

No Brasil, devido ao contexto histórico de exclusão e segregação, a política nacional enfatiza a necessidade de oferecer suporte e apoio àqueles considerados público-alvo da educação especial (PAEE). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (BRASIL, 1996), os alunos PAEE são: aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades / Superdotação. Enfatizamos nesta pesquisa, delimitamos um estudo sobre o TEA.

De acordo com a Lei 12.764 (BRASIL, 2012) a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (DSM-V, 2014). Tais aspectos singulares, demonstram que estes estudantes necessitam de apoio e adequações para a inclusão que contemple suas necessidades de aprendizagem dentro das escolas regulares.

Para Prais (2020, p. 23) “[...], mesmo havendo o reconhecimento do direito de todos à educação, tendo uma legislação que o assegura, sua consolidação plena não se efetiva”.

¹ Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes. E-mail: martinhoeliezer@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2857000275447412>

² Professora no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes. E-mail: jacqueline.prais@unir.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5351398531043105>

³ Professor no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes. E-mail: hugo.fotopoulos@unir.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0294094259883177>



No município de Ariquemes, localizado no estado de Rondônia - Brasil, através dados, constatamos que o número de matrículas de alunos com TEA vem aumentando a cada ano. Observamos na Tabela 1 que o ingresso de alunos com TEA no município de Ariquemes entre os anos de 2019 a 2022 teve um aumento de 177,38%.

Tabela 1 - Ingresso aluno com TEA escola regular município de Ariquemes

Município	Educação Infantil		Ensino fundamental	
	2019	2022	2019	2022
	Creche	Pré-Escola	I	II
Urbana	06	27	33	09
Rural	0	0	06	03
Urbana / rural	06	27	39	12
Município				
2022				
Urbana	10	34	66	17
Rural	0	01	11	09
Urbana / rural	11	35	77	26

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (2023).

555

Dentre 26 escolas municipais de Ariquemes, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Chapeuzinho Vermelho (local do desenvolvimento desta pesquisa), tem sido a instituição de ensino que mais recebe matrícula de alunos diagnosticados com TEA, sendo que: no ano de 2022, ingressou 18 alunos com TEA na Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental I (1º ao 3º ano), já no ano de 2023 este número passou para 34, representando um aumento de 88,89%, conforme dados abaixo na Tabela 2.

Tabela 2 - Ingresso de alunos com TEA em uma escola regular do município de Ariquemes

2019	Educação Infantil	Ensino fundamental
EMEIEF Chapeuzinho Vermelho	10	8
2023		
EMEIEF Chapeuzinho Vermelho	17	17

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados fornecidos pela Escola (2023)



A Escola Chapeuzinho Vermelho é uma instituição pública municipal que oferta as etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, atendendo alunos da Pré-Escola e 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental I.

Nesse contexto, destacamos nesta pesquisa que a inclusão do aluno com TEA envolve pensar em diversos fatores que podem contribuir neste processo, dentre eles a formação dos professores e da organização da escola de modo inclusivo. Para atender esta demanda, se faz necessário estabelecer estratégias que busquem resultados qualitativos no atendimento destes alunos e uma das opções qualitativas e eficazes é o trabalho colaborativo.

Rabelo (2012) afirma que o ensino colaborativo requer diálogo e parceria entre os professores da educação regular e especial, compartilhando conhecimentos para planejar juntos e proporcionar melhores condições de aprendizagem aos alunos com TEA. Ressalta ainda que o trabalho colaborativo apóia o desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva contribuindo na formação contínua dos professores a partir dos desafios vivenciados em sua prática profissional.

O trabalho colaborativo traz inúmeras vantagens, tais como o alcance maior dos envolvidos na comunidade escolar, diminuindo o tempo de execução das atividades propostas, facilitando as tomadas de decisões e, principalmente, aumentando a capacidade de resolver problemas complexos, buscando sempre uma boa comunicação com objetivos coletivos (MACHADO; ALMEIDA, 2010).

Pereira (2021, p. 40) reflete sobre a importância do trabalho colaborativo e chama atenção, de que em “[...], em uma escola para todos é necessário “dar voltas juntos”, conversar, pois serão pelas trocas, pelos compartilhamentos que haverá o processo inclusivo”. O autor ainda enfatiza a importância do trabalho colaborativo no ensino regular e que somente por meio desse trabalho com a colaboração dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é que teremos de fato um processo de educação inclusiva.

556



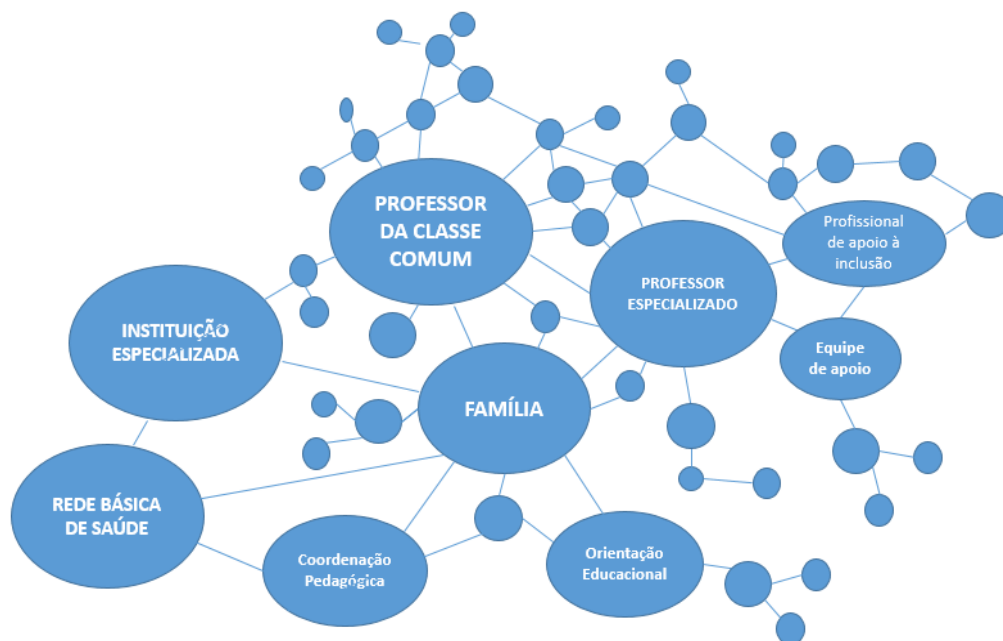
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 1 - Rede do contexto da escola inclusiva



Fonte: Adaptado a partir de Pereira (2021).

Na Figura 1, o trabalho colaborativo se constitui em rede com a família, os profissionais da escola (classe comum e do AEE), gestão escolar, equipe de apoio, ou seja, a comunidade escolar contribui na construção de um espaço e tempo de formação para todos.

De acordo com os estudos realizados por Damiani (2008), Machado e Almeida (2010) e Pereira (2021), o trabalho colaborativo e a aproximação criam um espaço de inclusão com planejamentos e propostas pedagógicas assertivas, onde todos participam da construção do ensino e, juntamente com alunos com TEA, a prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva.

Os trabalhos colaborativos necessitam de um planejamento e comprometimento entre o grupo, disposto a compartilhar ideias e, principalmente, a troca de informações nas coletas de dados durante a formação, garantindo uma maior interação e comunicação, enriquecendo e melhorando o desempenho individual e coletivo de cada membro do grupo.

Com base nesta contextualização, este artigo tem como objetivo principal analisar os efeitos do desenvolvimento de ações tendo o trabalho colaborativo como ferramenta na formação continuada de professores em relação à inclusão do estudante com TEA.



Método

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos a pesquisa participante, segundo Brandão (1999), a pesquisa participativa deve ser considerada um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos e tem como estrutura contemplar a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes, individualmente e coletivamente, em suas diferentes dimensões e interações.

Esta investigação é fruto do Projeto de pesquisa **“Diálogos formativos entre a Universidade, a Educação Básica e a educação especial para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”** junto ao grupo de Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o Parecer de n.º 5.706.978.

Definimos a Educação Básica, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como nível e etapas alvos do processo de formação de seus professores, respectivamente. Este último critério foi adotado, devido ao fato de haver um maior número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal escolhida, bem como, etapas em que os alunos com NEE, geralmente são identificados e avaliados.

Para a escolha da escola foi considerada a instituição com maior número de ingressos de alunos com TEA entre as escolas do município, e a instituição contemplada foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Chapeuzinho Vermelho, fundada em 1985 (ARIQUEMES, 2023)

No período de desenvolvimento da pesquisa, a escola atendia 887 alunos da Educação Infantil (Pré I) ao 3º Ano do Ensino Fundamental I. Contava com 72 profissionais no quadro de funcionários, sendo destes 23 professores da classe comum e 6 professores na gestão escolar (direção, coordenação e orientação) (ARIQUEMES, 2023).

Neste artigo, iremos apresentar os dados obtidos junto aos professores que atuavam em sala de aula e equipe gestora, totalizando 29 participantes. Somado a isso, adotamos a sigla “P” para professor seguido da numeração aleatória para manter o sigilo nominal dos participantes da pesquisa.

Para coleta de dados inicial foi utilizado como instrumento a entrevista com roteiro semiestruturado composto por 24 questões que versavam sobre: dados de identificação, formação e atuação, aluno com TEA, planejamento e prática pedagógica a fim de identificar as necessidades formativas em relação ao processo de inclusão dos alunos com TEA. A partir destas necessidades evidenciadas, foram organizados de forma colaborativa com uma universidade federal momentos formativos voltados aos desafios vivenciados por estes professores em seu contexto educacional. Após isso, foram implementados e avaliados por meio de entrevista final com roteiro semiestruturado com todos os participantes.

Na interpretação dos dados, empregamos a análise de conteúdo que consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a discursos (conteúdos e

continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15). Desse modo, empregamos a interpretação dos dados em três fases: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e, iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Com base no processo de categorização exposto por Bardin (2011), possibilitou que as falas iniciais dos profissionais que atuavam na escola de Educação Básica, fossem organizadas em cinco dimensões que representam suas necessidades formativas: a) desconhecimento na definição de Educação Especial e educação inclusiva; b) dificuldade no planejamento e práticas pedagógicas na inclusão do estudante com TEA; c) carência de estratégias de ensino para a classe comum e atendimento educacional especializado; d) falta de recursos didáticos adequados para o trabalho pedagógico; e) desafios para o trabalho colaborativo na educação inclusiva.

A partir do levantamento das necessidades formativas, foram organizados 10 encontros formativos tendo nelas como tema e conteúdo a serem abordados nas ações formativas, visualizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Encontros formativos realizados com os professores

Encontros	Tema	Conteúdo	Tipo de ação formativa
1	A escola inclusiva se constrói no caminho! Nesse processo, é preciso estar, pensar e agir juntos!	Definição de educação especial e educação inclusiva Caracterização do TEA	Palestra e oficina
2	Diálogo entre a Educação Especial e Escolar Regular como fomento para Inclusão Educacional de Alunos com (TEA)	Definição de educação especial e educação inclusiva Apresentação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) Aspectos para prática pedagógica inclusiva	Palestra
3	Abordagem curricular inclusiva: trabalho colaborativa e a prática pedagógica no atendimento ao aluno com TEA	Apresentação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) Aspectos para prática pedagógica inclusiva: recursos e estratégias	Oficina

4	Práticas pedagógicas inclusivas: o aluno com TEA	Apresentação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) Aspectos para prática pedagógica inclusiva: recursos e estratégias	Palestra e oficina
5	O ensino de Matemática e a inclusão do estudante com TEA.	Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) Possibilidades didáticas: estratégias de ensino e recursos pedagógicos	Escuta Ativa (relato de experiência dos professores) Oficina com apresentação de atividades
6	A organização do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva: Um olhar para o aluno com TEA.	Elaboração do plano de aula e atividades a partir dos Princípios do DUA Possibilidades didáticas: estratégias de ensino e recursos pedagógicos	Oficina com apresentação de atividades
7	Práticas pedagógicas para o atendimento do aluno com TEA	Caracterização do TEA Níveis de suporte Elaboração de recursos e atividades a partir dos níveis de suporte pedagógico	Oficina com apresentação de atividades e recursos
8	Possibilidades e desafios na inclusão do aluno com TEA	Relato de vivências com filho e aluno com TEA Caracterização do TEA Estratégias para o atendimento das necessidades de aprendizagem	Palestra
9	Sobre o aluno com TEA	Apresentação artística de alunos com TEA, Depoimento da Diretora da escola, da professora pedagoga em atendimento especializado, da	Roda de conversa

		professora da sala de recursos multifuncionais, da mãe de um aluno com TEA, da diretora de uma instituição especializada e do aluno com TEA	
10	Por que AMAAR?	Exibido minidocumentário produzido no Projeto Link de acesso: https://youtu.be/P7zJjaDaBck ⁴	Apresentação de material audiovisual

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Por fim, após os dez encontros e avaliação final do processo formativo, foram realizadas entrevistas finais e a partir dos dados obtidos. A partir da interpretação, os efeitos formativos identificados resultaram nas seguintes categorias de análise: a) conhecimento na definição de Educação Especial e educação inclusiva; b) entendimento no planejamento e práticas pedagógicas na inclusão do estudante com TEA; c) identificação de estratégias de ensino para a classe comum e atendimento educacional especializado; d) elaboração de recursos didáticos adequados para o trabalho pedagógico; e) promoção de ações colaborativas para a inclusão do aluno com TEA.

561

Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos à luz dos efeitos formativos identificados junto aos professores participantes desta pesquisa considerando suas necessidades formativas e quais contribuições obtidas com o desenvolvimento das ações formativas expressas no Quadro 1.

a) conhecimento na definição de Educação Especial e educação inclusiva

No início da proposta formativa, havia desconhecimento na definição de Educação Especial e educação inclusiva. Considerando isso, os professores da escola regular evidenciaram a

⁴ Este material audiovisual sistematiza as aprendizagens, percepções e considerações de profissionais, familiares e professores envolvidos com o processo de inclusão de alunos com TEA. Aborda as contribuições da instituição especializada no atendimento do aluno com TEA, possibilitando o ingresso e a permanência destes alunos na escola regular. Educadores e familiares evidenciam suas dificuldades, mas ao mesmo tempo preocupados e buscando diálogos entre as instituições, promovendo uma educação mais humana e inclusiva.



importância e contribuições dos diálogos formativos para o conhecimento e diferenciação destes conceitos.

A seguir, destacamos a fala da P14 que evidenciou a importância dos diálogos formativos propostos pelo projeto “Foi ótimo se apropriar dos assuntos sobre o TEA e a definição dos conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, poder aproveitar as várias atividades oferecidas sobre a inclusão do aluno com TEA”. PE7 relatou como contribuição ter o conhecimento e poder refletir sobre o que é incluir. PE8 afirmou: “Uma das contribuições foi poder refletir e sempre nos colocar no lugar da família, buscando compreender seus desafios e dificuldades, pois as mesmas refletem no ambiente escolar em que a criança está inserida”. O professor busca esta inclusão, conforme evidenciou P8:

P8: Eu, geralmente é mais no formato de abordagem da criança quando ela precisa de uma linguagem mais específica porque eu não chego por exemplo com mais vivência impressa, eu não vou trazer algo diferente para minha criança porque é a mesma vivência porém se ela necessitar de uma linguagem uma abordagem diferente aí sim ela terá, mas não que a atividade impressa ela vai ser diferenciada e não principal gerar também o desconforto a criança pode às vezes em entender como a exclusão e não como uma inclusão.

562

A partir das falas acima, indicamos que o conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva ainda são confundidos. É importante salientar que mesmo sendo termos diferentes, elas se complementam. A LDBEN (BRASIL, 1996) define a Educação Especial como uma modalidade de ensino e tem como objetivo substituir, complementar ou suplementar a classe comum. Já na educação Inclusiva, é uma perspectiva educativa que visa assegurar o direito de todos à educação. Desse modo, entendemos que antes de pensar a prática pedagógica inclusiva, é preciso discernir o que é e quais são os aspectos que fundamentam e sustentam esta ação educativa.

b) entendimento no planejamento e práticas pedagógicas na inclusão do estudante com TEA

Outro desafio apontado pelos professores, foi a dificuldade no planejamento e práticas pedagógicas na inclusão do estudante com TEA. Portanto, este foi um dos itens que foram foco nas ações formativas devido a quantidade de frequência nas falas dos participantes na entrevista inicial.

A formação que abordou “A organização do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva: Um olhar para o aluno com TEA”, apresentou as estratégias inclusivas na educação inclusiva,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



planejamento e ações pedagógicas, levantamento das dificuldades e possibilidades no processo de inclusão do aluno com TEA e uma abordagem sobre os princípios do DUA. P14 relatou a mudança no olhar em relação aos alunos com TEA após os diálogos formativos, “precisamos nos atualizar, pois as crianças com TEA precisam ser mais assistidas”. P3 evidenciou:

P3: Sim, com certeza, percebo nos planejamentos que os professores têm tido um olhar mais voltado para esses estudantes. E nós enquanto coordenação também temos tido mais ideias de como trabalhar com esses estudantes e poder ajudar aos professores tanto no acolhimento como na flexibilização dos conteúdos.

Com relação às abordagens e debates referente aos desafios, dificuldades e direcionamentos possíveis para a inclusão do aluno com TEA, “a forma com que foi as oficinas contribuíram para desenvolvermos uma prática pedagógica que atenda o aluno com TEA”, afirmou P8. P3 evidenciou a participação da equipe gestora garantindo estes diálogos no planejamento anual, contemplando a todos os professores da instituição.

P2 aborda sobre a importância dos diálogos:

P2: Importantíssimos, foram diálogos que nos levaram a reflexões frente às formas e posicionamentos que precisamos conhecer para o bom andamento de nossas crianças com deficiência, inclusive sobre o que uma criança com TEA aprende com todas as dificuldades que ele apresenta. E assim, a partir dessas necessidades, organizamos nossa aula de modo mais inclusivo, mais amplo, para atender a todos.

Conhecer a necessidade dos alunos com TEA, um trabalho colaborativo entre professores e profissionais especialistas, é uma garantia de uma familiaridade sobre o tema e investimento em proposições práticas pedagógicas inovadoras frente aos desafios vivenciados por ambos no contexto escolar. Como anunciado na fala de P2, coordenadora pedagógica, o apoio e suporte da gestão escolar demonstra uma ação colaborativa como efeito formativo a partir das ações da proposta.

Para haver uma educação inclusiva, é preciso reorganização do sistema educacional para que ele seja estruturado a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes (PRAIS, 2020). Assim, o conhecimento, é o alicerce para mudança nas práticas pedagógicas de forma que alcance a todos os alunos, proposição de atividades que despertem o interesse e desenvolvam a aprendizagem.

A proposta dos diálogos formativos foi ao encontro das necessidades evidenciadas pelos profissionais, corroborado por Vilaronga e Mendes (2014) que enfatiza a importância da troca de experiências entre os profissionais, possibilitando a discussão de casos e experiências vivenciadas em sala de aula e maior tempo de planejamento e através das formações possa proporcionar uma educação inclusiva de acordo com a realidade da escola.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



c) identificação de estratégias de ensino para a classe comum e atendimento educacional especializado

Ao subsidiar os diálogos formativos, identificamos uso de estratégias, teorização das práticas por meio das oficinas voltadas às necessidades evidenciadas pelos professores, organização educacional da instituição em promover uma educação inclusiva voltada ao atendimento do aluno com TEA, colaboração da SRM com este atendimento na sala de aula regular, implantação do Plano Educacional Individualizado (PEI), elaboração de recursos com estratégias de acordo a especificidades do aluno.

Percebemos ações importantes pelos professores da instituição, P8 destacou estas estratégias:

P8: Aprendi que precisamos sempre buscar estratégias, conhecimento, acolher a criança e família no intuito de sempre estar disponível e disposto como escola a ofertar o nosso melhor a cada criança que recebemos, trabalhando assim a inclusão, oportunizando que exerçam direitos e deveres de cada um.

A fala de P8 nos mostra que buscar as estratégias para atender o aluno com TEA, vai além do atendimento ao aluno, inicia neste acolhimento e envolve a família. Lins e Lima (2016, p. 9) afirmam que “não existe um método ou planejamento único para se trabalhar com crianças com o espectro autista, da mesma forma que eles não são iguais. O trabalho com o Autismo não é científico, é humanizador”.

A formação intitulada “Práticas pedagógicas para o atendimento do aluno com TEA”, contribuiu na construção de estratégias entre os professores da escola regular e profissionais da instituição especializada. P11 evidenciou que ao participar da formação, já no seu primeiro planejamento colocando em prática as aquisições adquiridas e para sua surpresa o resultado foi surpreendente. P7 destacou que acompanha os rendimentos dos alunos com TEA nas atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula comum sempre que possível. Enfatizou que a implantação do PEI com a colaboração da SRM vai contribuir ainda mais para que o professor e os profissionais envolvidos com o aluno com TEA possam ter subsídios para desenvolverem estratégias de ensino, contemplando a aprendizagem do aluno com TEA.

P11 afirmou que as formações possibilitaram uma nova visão sobre as estratégias de ensino, com possibilidades de desenvolver mais recursos para os alunos. P15 avaliou que foram muito boas as formações e que a partir delas passou a adotar as atividades na sala de aula.

Prais (2020) salienta que a reorganização do ensino favorece práticas pedagógicas inclusivas, podendo contribuir na produção e na legitimação dos conhecimentos, diminuindo o distanciamento do que é aprendido e do contexto das escolas. Somado a isso, Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que as práticas inclusivas precisam estar articuladas com a família e todos os profissionais no âmbito escolar.

Ao identificar as estratégias de ensino para a classe comum, atendimento educacional especializado, a instituição, professores e profissionais envolvidos no âmbito escolar,





percebemos que os participantes tomaram iniciativas que favorecem a inclusão dos alunos com TEA, promovendo uma educação inclusiva.

d) elaboração de recursos didáticos adequados para o trabalho pedagógico

Apesar das dificuldades evidenciadas como recursos financeiros, aumento no número de ingressos de alunos com TEA, falta de tempo para o planejamento. Uma das ações da equipe gestora foi observar momentos coletivos de planejamento semanal e buscar condições para aquisição de materiais e colaboração na confecção de atividades e recursos didáticos a partir das propostas desenvolvidas pelos professores. P8 declarou sobre a gestão da escola:

P8: A escola tem uma equipe maravilhosa, coordenadoras que trabalham com afinco trazendo o que há de melhor em estudo em preparação embasamento teórico para gente, buscam bastante subsídio para nos ajudar para nos ensinar para trazer novidades. Nossas diretoras, coordenadoras e orientadora estão sempre, ao passar pelos corredores se temos uma situação já comunicamos e é direta é excelente.

Como percebemos na fala de P7 ter uma equipe gestora comprometida com a inclusão educacional é alicerce para práticas pedagógicas inclusivas, pois representa apoio e suporte ao professor em sala de aula. A gestão escolar tem um papel fundamental para garantir a inclusão na escola, priorizando a formação e consolidação de toda a equipe de trabalho (FREITAS, 2019).

P16 relatou que todo dia é um desafio, buscando sempre um novo aprendizado. Sobre a elaboração de recursos didáticos para o trabalho pedagógico P8 disse:

P8: Eu às vezes elaboro, sou muito de olhar a minha turma, então às vezes o que serve para minha turma não serve para a turma da colega, não vai dar certo então eu crio, eu confecciono e também utilizo o material da escola, conto com a parcerias das colegas e da escola para fazer uma adaptação da forma que eu preciso usar, e como é uma equipe bem unida, às vezes a colega tem e me empresta, às vezes o que eu tenho a empresto para colega.

P7 evidenciou que o acompanhamento no planejamento nem sempre acontece devido o tempo, contudo, realiza um acompanhamento diário com as educadoras sociais, contribuindo com sugestões e até mesmo intervenções no atendimento do aluno com TEA. P1 ratificou que o acompanha os planejamentos sempre que possível e a busca na priorização do atendimento com qualidade, ao lado do professor ouvindo e buscando alternativas, conforme evidenciou:



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

P1: É no planejamento que discutimos a necessidade de fazermos algum estudo para ver se precisamos fazer um novo planejamento, quais as prioridades que vamos fazer para atender essas crianças, na verdade não só estas crianças com laudo, temos outras que tem muitas dificuldades de aprendizagem, então é onde sentamos com a equipe e conversamos como iremos fazer para atender essas crianças que estão precisando de suporte, através de uma recuperação paralela, se é de algum material didático diferenciado, se é de um planejamento diferenciado para essa criança. Então a equipe gestora convida sempre a professora da sala de recurso para participar destas reuniões para estudarmos esses casos e para dar esse suporte melhor.

Os recursos didáticos são importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, a boa escolha e elaboração deste material contribui significativamente tanto para o professor quanto ao aluno, possibilitando uma melhor compreensão e estimulando o aluno com TEA. Corroborado por Praes (2020), apesar da inclusão dos alunos com TEA no ensino regular garantido por lei, o professor ainda sente muita dificuldade para inseri-lo na sala de aula, necessitando de conhecimentos para o uso de recursos e estratégias que favoreçam suas especificidades no processo de aprendizagem.

e) promoção de ações colaborativas para a inclusão do aluno com TEA

Para identificarmos a promoção de ações colaborativas para a inclusão do aluno com TEA nesta pesquisa, resgatamos o texto de Damiani (2008) que afirma que para avançarmos na educação inclusiva necessitamos de políticas urgentes acerca das diretrizes para formação de professores.

Destacamos, que a escola regular contemplou em seu calendário 2022/2023 os diálogos formativos propostos pelo projeto e proporcionou condições a toda equipe para participarem das formações e o que contribuiu diretamente para atingir os resultados desta proposta.

P3 evidenciou a importância da escola e seus profissionais envolvidos no atendimento do aluno com TEA. P8 ressaltou um olhar mais atento, sensível e reflexivo não somente ao aluno com TEA, mas a respeito das necessidades de todos os alunos e familiares.

Vilaronga e Mendes (2014) evidenciam a necessidade de que o professor precise de mais tempo para planejar e que este planejamento contemple a realidade da escola. Por isso, identificamos na fala a seguir da P11 que as oficinas ofertadas foram pensadas na necessidade que eles estavam vivenciando e conseguirão olhar para sua sala de aula e repensar suas práticas.

P11 evidenciou que “as formações propostas pela universidade aqui em nossa escola foram bastante produtivas e com muitas novidades e aprendizagem”. P15 enfatizou a importância para a troca de experiências e P19 definiu que não se faz nada sozinho, que precisamos de parceiros. P2 e P8 afirmou:



P2: Importantíssimos, foram diálogos que nos levaram a reflexões frente às formas e posicionamentos que precisamos conhecer para o bom andamento de nossas crianças com deficiência. São parcerias importantes, onde a criança sempre ganha, pois são profissionais que têm a preocupação em atender e valorizar a inclusão de nossas crianças com TEA. Parceria sempre dá certo”.

P18: “Ao ser entendida como parte integrante da aprendizagem, a avaliação permite aos envolvidos no processo um exercício de reflexão, que favorece a tomada de decisões e a superação de desafios.

A partir das falas de P2, P8, P11 e P19, nos remete a Machado e Almeida (2010) que afirma ter inúmeras vantagens o trabalho colaborativo, como o alcance maior dos envolvidos na comunidade escolar, buscando uma boa comunicação com objetivos coletivos. Corroborado por Rabelo (2012), o trabalho colaborativo requer diálogo e parceria entre professores da educação regular e especial, compartilhando conhecimentos contribuindo na construção de um sistema educacional inclusivo. As necessidades formativas levantadas na pesquisa, evidenciaram uma das preocupações dos professores referente a integração dos alunos com TEA na sala de aula. Para atender esta demanda uma das opções é o trabalho colaborativo entre as instituições com estratégias que possibilitem este atendimento com qualidade.

O trabalho colaborativo é importante e favorece a aprendizagem dos alunos com TEA. Praes (2020) evidencia a urgência do diálogo formativo voltado para difusão de ações integradas e articuladas pensadas na e para a inclusão escolar. Pereira (2021) afirma que uma escola para todos é necessário “dar voltas juntos”, enfatiza a importância do trabalho colaborativo e que somente com a colaboração dos profissionais AEE é que teremos um processo de educação inclusiva.

A educação inclusiva é uma tarefa coletiva que demanda vontade política, envolvendo a participação da família no processo de aprendizagem, conforme define Vitaliano (2010) e Pereira (2021).

A seguir, destacamos as falas de P1, P7, P8 e P17 nas quais relatam os desafios enfrentados e que o trabalho em conjunto vem minimizando as dificuldades e afetando diretamente na promoção qualitativa da aprendizagem dos alunos com TEA.

P1: Em nossa escola fazemos um trabalho com muita dedicação, com responsabilidade com todas nossas crianças, em especial mais individualizado as crianças com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Mas nem tudo, conseguimos resolver. Os desafios são enormes, pois cada criança é única e merece receber assistência individualizada, flexibilizando a especificidade de cada uma. Apesar de legislação avançada, alunos com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** ainda enfrentam obstáculos como dificuldades de matrícula. Em nossa escola isso se tornou um dos grandes desafios, especificamente esse ano, temos muitas crianças nas salas, as quais nos deixam em situações complicadas



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



em matricular mais crianças, pois em todas as salas temos duas ou mais crianças com TEA.

P7: Gostei da abordagem e do trabalho realizado dentro da escola e também das formações que foram desenvolvidas.

P8: Eu tenho procurado dar o meu melhor no atendimento de alunos com TEA, uma frase que eu costumo dizer que eu me importo assim que as crianças possam ser felizes primeiramente, eu me importo com a felicidade dessas crianças, porque se ela está no ambiente onde elas estão feliz, automaticamente ela vai abrir o coração, ela vai abrir a mente, ela vai se abrir para tudo o que a gente puder, colaborar com essa criança para que consiga escrever, somos ali no momento uma ponte, nós vamos estar ali apoiando essas crianças construir o seu conhecimento, além do conhecimento delas que já trazem de casa, para que possa ampliar esses conhecimentos e desenvolver em todas as áreas possíveis, como um todo.

P17: Tanto a escola de Educação Básica, quanto a universidade e o centro especializado são parceiros que possuem um bem comum em saber como lidar e o que trabalhar com alunos que possuem o espectro autista. Os diálogos são abertos e esclarecedores no que diz respeito à inclusão.

Na fala de P1 e P8 percebemos que as formações desenvolvidas favorecem um olhar sobre as necessidades individuais, de detectar as barreiras enfrentadas no cotidiano das salas de aula e assim coletivamente buscar estratégias como o atendimento individualizado. Já nas falas de P7 e P17 as professoras enfatizam a importância dos diálogos formativos desenvolvidos junto a escola e a universidade, haja visto abordarem a relação entre teoria e prática a partir de suas necessidades reais vividas na escola e em suas sala de aula. Deste modo, frisamos que um dos pontos que dificultam assegurar o direito de todos à educação é a promoção de um trabalho colaborativo na promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto regular de ensino (VITALIANO, 2010; SOARES, 2010). Todavia, ações formativas entre a educação básica e superior, escola de educação básica e universidade mobilizam evidências de que o trabalho colaborativo é um aspecto essencial na efetivação da educação inclusiva, em especial, dos estudantes com TEA.

Considerações finais

Para escrever as considerações finais retomamos o objetivo principal da pesquisa a saber: analisar os efeitos do desenvolvimento de ações tendo o trabalho colaborativo como ferramenta na formação continuada de professores em relação à inclusão do estudante com TEA.

Diante dos resultados obtidos, os dados coletados nos possibilitaram entender as dificuldades enfrentadas entre os participantes dos princípios básicos da educação inclusiva. Entre os participantes foram evidenciados dificuldade na definição dos conceitos básicos da educação especial e inclusiva, professores com dificuldades na elaboração do planejamento



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



que contemplasse o aluno com TEA, estratégias de ensino e uso dos recursos didáticos e falta de recursos didáticos adequados.

A partir dos resultados da pesquisa, percebemos que a parceria entre a Universidade e a Escola Regular proporcionaram aos professores subsídios para entendimento da importância do trabalho colaborativo e contribuíram para aquisição de conhecimentos e aprendizagens, garantindo ao aluno com TEA benefícios que vão além dos muros da escola.

Pensar em uma educação inclusiva não é só ofertar formações e dar condições aos professores da sala de aula. Para uma educação inclusiva, é preciso investir em toda a equipe da instituição, se faz necessário garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, garantindo a todos o direito de aprendizagem. Assim, se faz necessário ao professor procurar novas posturas e habilidades que permitam uma compreensão e novas práticas pedagógicas que possibilitem uma educação com proposta inclusiva.

Os diálogos formativos proporcionaram aos participantes momentos de reflexão sobre a prática docente, indo ao encontro de suas necessidades. Dessa forma, ao avaliar o trabalho colaborativo, os participantes destacaram a importância das formações direcionadas às necessidades vivenciadas por eles junto aos alunos com TEA, necessidade de continuidade do acompanhamento das práticas pedagógicas e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre as instituições.

Esperamos que este estudo contribua na compreensão das necessidades dos professores e que possa refletir em investimentos na formação docente de modo colaborativo, visando o processo de inclusão de alunos com TEA a partir de suas demandas vivenciadas no contexto educacional.

569

Referências

ARIQUEMES. **Projeto pedagógico escolar**. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Chapeuzinho Vermelho, 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, v.31, p. 213-230, 2008.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

FREITAS, F. P. M. **Gestão escolar e inclusão**: efeitos de um programa de formação. (Tese doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2019.

LINS, V. F.; LIMA, A. T. **A sala de recursos multifuncionais e sua prática com crianças autistas em uma escola municipal da cidade do Recife**. Anais II CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

MACHADO, A. C. ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista psicopedagogia**, v. 27, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In. BARBOSA, R.L.L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 153-169.

PRAIS, J. L. S. **Formação docente para práxis inclusivas baseadas no desenho universal para a aprendizagem**: Uma pesquisa colaborativa. 300 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação e Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2020.

PEREIRA, R. M. R. **O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva**. 2021. 135 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado educação especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2012.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



SOARES, M. T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de caso sobre a estratégia de multiplicação de políticas públicas.** Dissertação de Mestrado. Paraíba: UFP, 2010.

VILARONGA, C. A. R. MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan/abr. 2014.

VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

571



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



UM MUSEU PARA TODOS E UM LIVRO MULTIFORMATO: A INCLUSÃO PARA ALÉM DO ESPAÇO DO MUSEU

Desirée Nobre Salasar¹
Francisca Ferreira Michelon²
Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa³

Introdução

A definição de museu, apresentada em 2022 pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) aponta que estes são instituições permanentes, ao serviço da sociedade e que são abertos ao público, acessíveis e inclusivos. Ainda nesta definição o ICOM ressalta que os museus devem formentar a diversidade e a participação das comunidades. Entretanto, embora a definição seja apenas um direcionamento para o que se pretende alcançar, muitos museus ainda têm um longo caminho a percorrer no que tange ao acesso em equidade para públicos diversos, enquanto outros podem ser considerados museus cujo exemplo devem ser seguidos.

No que diz respeito aos documentos oficiais que discutem aspectos relacionados aos museus, muitos destacam o papel da relação dos museus com a comunidade, sendo aqui citados apenas os que foram considerados fundamentais para contextualizar este trabalho.

A Declaração de Santiago (1972), elaborada no contexto da Mesa Redonda de Santiago do Chile, apresentou como um de seus resultados mais importantes um novo conceito de ação para os museus, o de museu integral, ou seja, que os museus deveriam destinar-se a proporcionar uma visão conjunta do contexto material e cultural no qual estavam inseridos, uma vez que estão ao serviço da sociedade. A Declaração de Caracas (1992) já naquela altura ressaltava também que os museus são espaços de informação, educação, mas principalmente de meio de comunicação entre a comunidade e os produtos culturais.

A Declaração de Québec (1984), para além da preservação de objetos e coleções que são frutos de civilizações passadas, propõe uma Nova Museologia, que se traduz na preocupação com o desenvolvimento das populações e que ressalta a importância dos territórios e dos públicos, indo para além do foco edifício + coleção.

Passados pouco mais de vinte anos, em 2015, na Conferência Geral da UNESCO, na 38ª Sessão de Paris, foi aprovada a “Recomendação relativa à proteção e promoção de museus e coleções, sua diversidade e seu papel na sociedade”. Este documento propunha ressaltar que o mundo está em constantes mudanças e, portanto, é fundamental que os museus aceitem e

572

¹ Doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPel), Brasil. Bolsista CAPES. dnobre.ufpel@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPel), Brasil. fmichelon.ufpel@gmail.com

³ Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. celia.sousa@ipleiria.pt





coloquem em prática as recomendações, estando assim, abertos a dialogar com as pessoas. No texto original é possível ler que,

Os museus são espaços públicos vitais que deveriam dedicar-se a toda a sociedade e podem, portanto, desempenhar uma função importante no desenvolvimento de laços sociais e coesão, na construção da cidadania, e na reflexão sobre identidades coletivas. Os museus deveriam ser lugares abertos a todos e comprometidos com a acessibilidade física e cultural para todos, inclusive grupos desfavorecidos (UNESCO, 2015).

Este desenvolvimento de laços sociais que buscam a construção da cidadania perpassam sempre pelas questões de comunicação nos museus. Neste sentido, cabe destacar que Bruno (2020) elucida que, sendo a comunicação um dos pilares da cadeia operatória da Museologia, ela não se dará apenas através da exposição, mas também em ações educativo-culturais, que devem estar articuladas em conjunto com os procedimentos de salvaguarda (conservação e documentação).

Corroborando com Maria Cristina Bruno, Cury (2006) clarifica ainda que a comunicação em museus ocorre através de diversas formas de extroversão do conhecimento, podendo acontecer através de “artigos científicos de estudos de coleções, catálogos, material didático em geral, vídeos e filmes, palestras, oficinas e materiais de divulgação e/ou difusão diversos” (Cury, 2006, p. 34), para além, obviamente da exposição em si.

Importa referir que este trabalho é um dos desdobramentos da tese de doutorado em curso (cujo título provisório é: Comunicação inclusiva na perspectiva do Desenho Universal: Estudo de caso do Museu da Comunidade Concelhia da Batalha) no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, da Universidade Federal de Pelotas, RS/Brasil.

573

Um museu de todos e para todos

Localizado no Município da Batalha, na região centro de Portugal, o Museu da Comunidade Concelhia da Batalha (MCCB) nasceu à sombra do imponente Mosteiro de Santa Maria da Vitória, no centro histórico da Vila. Resultado de uma solicitação da comunidade à autarquia municipal, o museu iniciou seus trabalhos sete anos antes de abrir suas portas, oficialmente. Com uma equipe de profissionais e investigadores, a comunidade foi convidada a participar em todas as etapas do projeto daquele que seria o seu museu. Nas palavras da museóloga responsável pelo projeto

Com a ajuda da população e de especialistas, seleccionámos os testemunhos que permitissem mostrar, através de peças e documentos, uma história amável e próxima, em que a realidade do passado saísse das reservas, das casas particulares, dos livros e da Torre do Tombo, para mostrar a sua face mais animada e colorida (Stoffel, 2021, p. 19).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Assim, o museu através da sua expografia, propõe ao visitante uma viagem desde a formação do universo até os dias atuais, onde são contadas as histórias e tradições das gentes da Batalha. Ressalta-se, ainda, que para além da participação em todo o processo de desenvolvimento do museu, a comunidade também continua presente dentro das vitrines, uma vez que “[...] boa parte dos objetos e livros que se encontram no museu pertence à população da Batalha ou a colegas e amigos do projeto que as disponibilizam para todos, numa atitude de solidariedade cultural que merece ser destacada” (Stoffel, 2021, p. 19).

Desta forma, o museu que tem por lema ser um “museu de todos e para todos” foi desenvolvido para ser “um museu evolutivo nas propostas, rigoroso na mensagem, amável na comunicação inclusiva e acessível para os distintos tipos de utilizadores” (Stoffel, 2021, p. 18), refletindo assim as palavras-chave utilizadas para a construção do museu: evolutivo, amável, rigoroso e acessível. Com esta linha norteadora, o museu insere-se no eixo paradigmático da Sociomuseologia.

Nas palavras do Museógrafo e Arquiteto responsável pelo projeto do museu:

O Museu da Comunidade Concelhia da Batalha começou por uma ideia, como todos os museus na verdade. A seguir concretizou um processo sólido de museologia baseado no que hoje chamamos de Sociomuseologia. Fomos conseqüentemente confrontados com um conceito inabitual no nosso país, de mostrar uma população; mostrar a sua vivência, o seu passado, presente e seu provável futuro (Viana, 2021, p. 23)

574

Desta forma, na perspectiva do MCCB, em consonância com os princípios da Sociomuseologia, as pessoas devem estar em primeiro lugar, seguido pelos objetos, consistindo, portanto, num exercício político que pode ser assumido por qualquer museu, independentemente de sua tipologia. A complementar, Primo & Moutinho (2020) esclarecem que:

A Sociomuseologia traduz uma parte considerável do esforço de adequação das estruturas museológicas aos condicionalismos da sociedade contemporânea. A abertura do museu ao meio e a sua relação orgânica com o contexto social que lhe dá vida, têm provocado a necessidade de elaborar e esclarecer relações, noções e conceitos que podem dar conta deste processo. [...] (Primo & Moutinho, 2020, p. 26).

Por consequência, para cumprir o seu lema e ir ao encontro das pessoas, o MCCB foi planejado e desenvolvido com base nos sete princípios do Desenho Universal (uso equitativo, uso flexível, uso simples e intuitivo, informação de fácil percepção, tolerância ao erro, esforço físico mínimo e dimensionamento dos espaços para uso abrangente), contemplando assim recursos de acessibilidades na comunicação, no espaço físico, nas atitudes e nos programas desenvolvidos pelo Serviço Educativo.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Comunicação inclusiva no MCCB

Historicamente grupos sócio-acêntricos, ou seja, pessoas com pouca (ou nenhuma) representatividade social, econômica e política (Ferreira, 2012) - onde também estão inseridas pessoas com deficiência - são excluídos do exercício da cidadania cultural. Entretanto, nas últimas décadas tem havido um movimento para que os museus desenvolvam ações e recursos para a inclusão destes públicos, garantindo assim a fruição, a participação, a expressão e a produção de cultura em seus espaços.

Com base na perspectiva sociomuseológica e refletindo a sua preocupação em ser um museu onde o princípio da equidade é estrutura basilar, esteve desde o embrião do museu esta questão relacionada à comunicação inclusiva, ou seja, proporcionar aos diversos públicos – incluindo os grupos sócio-acêntricos – uma experiência que fosse inclusiva, mas de uma forma discreta e efetiva (Neves, 2021).

Desta forma, os recursos disponibilizados no museu, foram planejados para públicos específicos, porém encontram-se à disposição de todos os visitantes, conforme afirma a responsável pelo programa de acessibilidade:

Embora apresente soluções abertamente direcionadas para públicos com necessidades específicas é filosofia deste Museu ser inclusivo de forma discreta e efetiva, permitindo que os mesmos recursos e serviços possam ser fruídos por pessoas com ou sem deficiência. Só assim se entende que este seja “um museu de (e para) todos” (Neves, 2021, p. 29).

575

Assim, contemplando os sete princípios do Desenho Universal, o MCCB disponibiliza os seguintes recursos: vaga de estacionamento privativa em frente à entrada do museu, trilho podotátil para pessoas com deficiência visual, livre circulação sem desníveis, mobiliário ergonômico, elevador, espaço para cão-guia, banheiros adaptados, bancos fixos e móveis. No âmbito dos recursos de acessibilidade comunicacional há audioguia em quatro línguas diferentes (português, inglês, espanhol e francês) com audiodescrição, vídeoguia com Língua Gestual Portuguesa, materiais em fontes ampliadas, braille, textos com linguagem simplificada, peças originais e réplicas para tocar e recursos de acessibilidade para pessoas com baixa visão utilizarem os equipamentos multimídia.



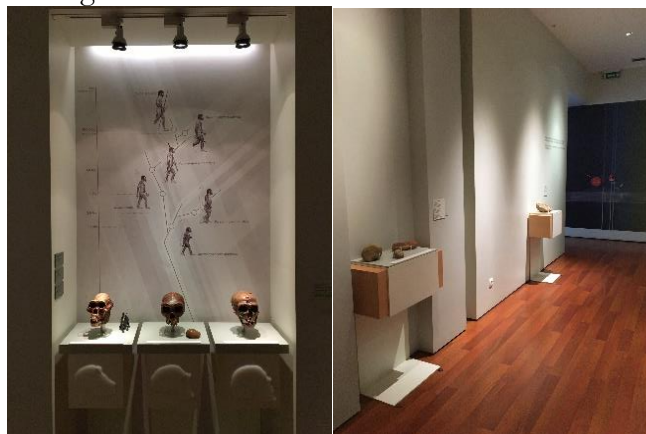
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figuras 1 e 2: Recursos inclusivos no MCCB



Fonte: acervo da autora, 2023.

Para além dos recursos supracitados o Serviço Educativo do museu também contempla diversas atividades de sensibilização para a diversidade, em parceria com diferentes instituições. Assim, tanto os recursos que são disponibilizados no museu, quanto as atividades desenvolvidas pela equipe primam pelo princípio da equidade. É neste contexto que se insere o projeto do livro multiformato para o MCCB, que contempla ambas linhas de atuação.

576

Livro multiformato: um novo projeto para o MCCB

Assim como as exposições dos museus têm o poder de abrir janelas para o passado, presente e o futuro, os livros também são pontes para a imaginação. Os autores Freitas et al. (2021) reforçam que “todas as crianças precisam ter acesso aos livros e aos encantamentos que eles provocam” (p. 76). Entretanto, conforme verificaram Castellini et al. (2021) ainda há pouca produção e discussão sobre livros multiformato, ou seja, livros que sejam de fato, inclusivos e que beneficiem ao maior número de crianças possíveis, garantindo assim o respeito à diferença.

O conceito de livro multiformato defendido neste trabalho é o desenvolvido no Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID) do Instituto Politécnico de Leiria, que corresponde à

[...] livros impressos, que reúnem num único exemplar, texto aumentado, braille, imagens em relevo (para crianças cegas ou com baixa visão), pictogramas (para crianças com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza), com um código Quick Response (QR) que remete para um site onde os livros estão disponíveis nas versões audiolivro e videolivro - Língua Gestual Portuguesa – para crianças surdas (Sousa, 2018, p.17).



Castelini et al. ainda complementam que

Nesta perspectiva, compreende-se que ao disponibilizar múltiplos modos e formatos de acesso aos conteúdos apresentados nos livros em multiformato, oportunizam-se experiências diferenciadas, permitindo que os leitores explorem os conteúdos em múltiplos formatos, fomentando meios flexíveis para construir o conhecimento de diferentes formas e sob diversas perspectivas (Castelini et al., 2021, p. 59).

Portanto, indo ao encontro das práticas de comunicação inclusiva no MCCB, um livro multiformato para um museu é, neste contexto, percebido como uma prática pedagógica de educação para o patrimônio mais inclusiva.

A origem do projeto que será aqui relatado se encontra no desejo da equipe do museu em ter um livro infantil que desse a conhecer o museu e que instigasse as crianças de uma forma lúdica, ao mesmo tempo em que valorizasse a preocupação do MCCB com a comunicação inclusiva, dando seguimento assim, às palavras-chave (já referidas anteriormente) que desde o início do projeto deste museu, norteiam suas atividades.

O projeto piloto, criado em 2015, aquando do Estágio em Acessibilidade Cultural realizado pela autora deste trabalho com financiamento do Edital Conexão Cultura Brasil – Intercâmbios do Ministério da Cultura, desenvolveu a história (em quadrinhos) de Matilde, uma menina que ao fazer uma visita ao MCCB deparava-se com os próprios personagens do museu a fazer-lhe a mediação. O projeto foi bem recebido pela gestão da cultura do Município da Batalha naquela época, porém não foi concretizado.

Tendo a autora regressado à Batalha e ao MCCB para o desenvolvimento da tese de doutorado já referida, levantou-se novamente a proposta de um livro para o museu, mas que fosse em multiformato, para ir ao encontro também dos recursos de acessibilidade que o próprio museu já disponibiliza.

Assim, após a aprovação do projeto pela vereadora da Cultura do Município – e responsável pelo museu – foi iniciado o trabalho em abril de 2022.

Saltos no tempo: uma visita especial ao MCCB

O desenvolvimento de um livro multiformato é um processo complexo, que envolve um grande número de pessoas com diferentes saberes, especializados ou não.

Quanto aos profissionais com saberes especializados, Freitas et al. (2021), ao abordarem os caminhos para o desenvolvimento de um livro multiformato infantil, já destacavam que uma equipe multidisciplinar com áreas distintas, porém afins, permite uma melhor proposição no uso de diferentes materiais e suportes inovadores para serem utilizados neste tipo de produto. No que diz respeito aos saberes não especializados, neste projeto foram materializados através das ilustrações do livro, criadas por crianças residentes no Concelho da Batalha.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Assim, seguindo o conceito desenvolvido pelo CRID, o livro multiformato do MCCB dispõe dos seguintes recursos de acessibilidade: texto formatado em linguagem simples, pictogramas, braille, audiolivro, audiodescrição e vídeo livro com língua gestual portuguesa. O texto, que já existia em função do projeto do livro de história em quadrinhos já referido, foi adaptado para o novo formato e revisado tanto ao nível de conteúdo, quando ao nível do português brasileiro para o português europeu pela equipe do museu.

O processo de reescrita do texto seguiu os princípios do Método Ekarv de escrita simples (Ekarv, 1994), que tem como foco tornar o texto mais claro, conciso e objetivo através de uma escrita menos impessoal. Desenvolvido pela sueca Margareta Ekarv, o Método apresenta doze princípios e constitui-se em escrever textos simples e que sejam atrativos para as pessoas.

Na etapa seguinte, foi traduzido e adaptado para o sistema pictográfico para a comunicação (SPC), que segundo Garcia, Mineiro & Neves (2017, p. 40) são “compostos por pequenos desenhos codificados (pictogramas) que se referem aos principais conceitos a transmitir”. Neste caso, foram utilizados tanto símbolos já convencionados pelo sistema pictográfico para a comunicação, como imagens do acervo do próprio museu.

Concomitante a este trabalho foi lançado um concurso a nível municipal para que as crianças de 8 a 12 anos residentes no Concelho da Batalha fizessem as ilustrações do livro. Os dez temas que estavam disponíveis para ilustrar eram:

1. Matilde observa a vitrine Origens
2. Matilde conversa com o Stegossauro
3. Matilde conversa com Homo erectus (Jaime) que faz fogo com as pedras
4. Escavação arqueológica da época romana
5. Batalha de Aljubarrota
6. Matilde e Arcanjo Miguel frente ao Mosteiro da Batalha
7. Matilde toca no Sistema de Pesos e Medidas de D. Manuel I
8. Matilde faz selfie com Homo erectus (Jaime), Magistrado e São Miguel Arcanjo
9. Leo toca em peça do museu ao mesmo tempo que ouve com os auriculares
10. Matilde despede-se frente ao museu

O concurso contou com um painel de seis jurados representantes do Município, do museu, do CRID e dos apoiadores Casa do Mímo e Agrupamento de Escolas da Batalha, bem como da autora. Dos quarenta e nove desenhos enviados ao museu, foram selecionadas dez ilustrações para o livro. Aqueles que não foram selecionados ficaram em exposição no Laboratório de Memória Futura no MCCB durante o mês de dezembro de 2022.

É relevante destacar que a opção pelo concurso de ilustrações com crianças também foi um processo onde se buscou dar destaque à diversidade humana, neste livro representada pela figura da Matilde. A menina, personagem principal, vai conduzindo a compreensão dos



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



conteúdos do livro para as crianças leitoras, sendo ela própria uma criança também, caracterizando-se, de certa forma, como um alter ego. Como na vida real, a cada página Matilde aparece de uma forma diferente, às vezes loira, às vezes morena, com cabelos curtos ou compridos, lisos ou encaracolados, a ideia por trás da diversidade de cada desenho é justamente ilustrar que ser diferente é o que nos faz semelhantes uns aos outros, conforme argumenta o sociólogo Zygmund Bauman (1999).

À Casa do Mímo, Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da Batalha que apoia pessoas com vários tipos de deficiência, foi feito um convite para ilustrarem a capa do livro, bem como uma ilustração para o miolo, proporcionando assim o protagonismo de jovens com deficiências neste processo e o respeito pelo lema “Nada sobre nós, sem nós”.

Com todas as ilustrações já selecionadas, iniciou-se o processo de elaboração do roteiro de audiodescrição (AD). Neves (2011, p. 13) conceitua a AD como “a arte de traduzir, através de uma narrativa descritiva ou outras técnicas verbais, mensagens visuais não perceptíveis [...]”. Ou seja, é através do recurso de audiodescrição que as crianças com deficiência visual terão acesso às ilustrações do livro. O roteiro contou ainda com a revisão de um consultor com deficiência visual que trabalhou em conjunto com a roteirista.

Importa referir ainda que a AD embora tenha um público específico ela também beneficia outros públicos, como por exemplo, crianças com dislexia.

Após a finalização do roteiro de AD, foram iniciadas as gravações no estúdio do Instituto Politécnico de Leiria, das versões audiovisuais do livro: audiolivro, audiodescrições e videolivro em Língua Gestual Portuguesa.

Para Freitas et al. (2021) “a narração de histórias enquanto entrada para o mundo da imaginação e do sonho faz parte do contexto literário cultural e social do universo infantil, que deve ser permitido a todas as crianças [...]” (p. 83).

Portanto, para tornar o audiolivro também atrativo às crianças, a locução foi feita por três vozes diferentes, uma menina para ser a Matilde, uma atriz para a narração e um ator para os diferentes personagens do museu. A estas vozes soma-se mais uma voz feminina para a descrição das imagens, de modo a facilitar a percepção da criança que está ouvindo.

Ao mesmo tempo em que as etapas acima referidas estavam acontecendo, solicitou-se à equipe do MCCB que fossem criados doze QR Codes para integrarem o livro, uma vez que é através deste recurso que o conteúdo audiovisual fica acessível aos leitores. Neste sentido foi necessária uma reunião para melhor esclarecimento de como e onde seria disponibilizado o conteúdo do livro.

Como solução, optou-se por criar uma “aba” no site do próprio museu, intitulada “livro multiformato”⁴ que também pode ser acessada por aqueles que desconhecem o livro físico e/ou que estão visitando o site da instituição.

⁴ Pode ser acessado em: <https://museubatalha.com/pt/recursos-de-acessibilidade-livro-multiformato>



Enquanto este processo estava a ser realizado, o livro visual (pictogramas e o texto) estava a ser montado no CRID.

Após a finalização destas etapas, os protótipos foram enviados digitalmente à autora, à equipe do MCCB e a Vereadora da Cultura para aprovação. Tendo sido aprovado, o protótipo seguiu para impressão à tinta numa gráfica, regressou ao CRID para a impressão em braille individualizada e retornou à gráfica para encadernação.

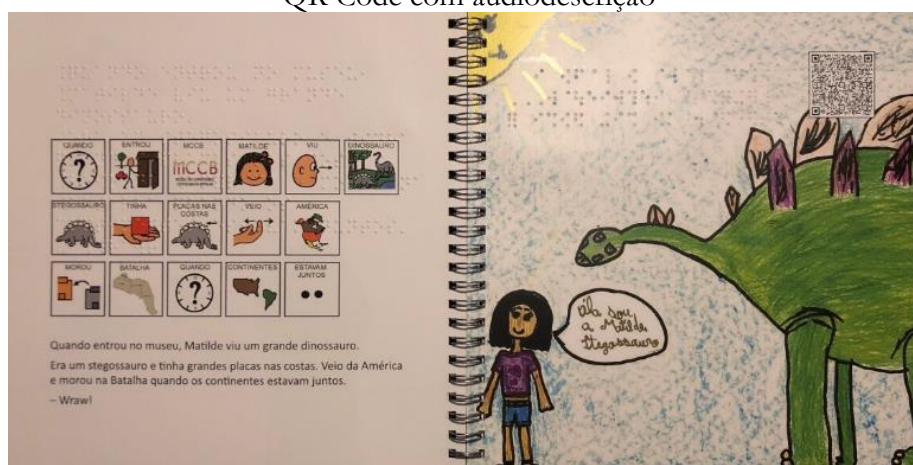
Figura 3: Capa e contracapa do livro multiformato do MCCB



Fonte: acervo da autora, 2023.

580

Figura 4: Uma das páginas do livro multiformato do MCCB com recurso de braille, SPC e QR Code com audiodescrição



Fonte: acervo da autora, 2023.



Figura 5: livro multiformato no MCCB



Fonte: divulgação MCCB, 2023.

O lançamento do livro ocorreu no Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, numa solenidade no museu, que contou ainda com a visita dançada da bailarina Inesa Markava.

581

Reflexões a partir da prática

Cada vez mais se tem falado na comunicação inclusiva nos museus, porém a discussão é permeada com foco nos recursos de acessibilidade e nas atividades inclusivas desenvolvidas pelo Serviço Educativo. O livro multiformato busca ampliar esta concepção. Este é um recurso que pode ser utilizado de muitas formas, consoante ao objetivo que se pretende.

O primeiro deles, acredita-se que seja a utilização como uma estratégia pedagógica que viabiliza o processo de inclusão como prática para a formação de público.

Um livro cujo tema é uma visita guiada ao museu e que o apresenta de uma forma lúdica e interativa, além de aproximar os leitores da história do território do Concelho da Batalha, também os instiga para conhecer os personagens e os recursos que fazem parte daquela narrativa. Despertando assim o desejo de conhecer ou (re)visitar o museu. E neste contexto, importa lembrar que uma criança nunca fará uma visita sozinha, levará sempre alguém consigo.

Nesta mesma perspectiva, as crianças que participaram do concurso de ilustração tiveram livre acesso ao museu para conhecê-lo e desenhá-lo, bem como aqueles que ganharam o concurso também receberam um passe livre-trânsito para visitar o MCCB durante 3 meses para a família nuclear do participante.



O segundo objetivo é a afirmação da missão e do lema do museu, ratificando sua postura de ética inclusiva, que mesmo após doze anos de abertura ao público, continua a desenvolver ações e produtos que buscam incluir o maior número de pessoas possíveis.

Assim, os mesmos recursos encontrados no livro multiformato também estão disponíveis no museu, podendo, desta forma, serem feitas atividades de mediação utilizando ambos recursos, em conjunto, de forma complementar, onde o livro apresenta aos visitantes os recursos do Museu, bem como propicia a interação entre livro, visitante e os objetos da instituição.

Neste contexto o Serviço Educativo do museu também poderá ampliar as atividades inclusivas já existentes utilizando os recursos do livro, como por exemplo jogos inclusivos com os pictogramas.

Um terceiro objetivo seria assegurar o exercício da cidadania e o direito à leitura por parte das crianças com deficiência, corroborando com o que Freitas et al. (2021) destacam, que “o livro é um artefacto muito importante da nossa cultura e o acesso à história não pode ser restrito às crianças alfabetizadas [...]” (p. 91).

Durante a XXª Feira do Livro e do Jogo, realizada no Município da Batalha em maio de 2023 foram realizadas onze sessões de apresentação do livro para crianças do jardim de infância e do primeiro ciclo. A atividade tinha como objetivo observar se as crianças com diferentes idades percebiam o conceito de livro multiformato e de inclusão.

A metodologia utilizada permitiu comprovar a relevância da sensibilização das crianças para a aprendizagem acerca da diversidade humana, bem como o entendimento do conceito de “para todos” explicitado tanto do livro, como no MCCB. Durante uma das sessões, uma das crianças do 3º ano do 1º ciclo disse que aquele era o “livro dos deficientes”, mas depois de todos verem e ouvirem, quando foram questionados se era mesmo um livro “para crianças com deficiência”, a resposta foi unânime: “Não! É para todos!”.

Por fim, destaca-se que “Saltos no tempo: uma visita especial ao MCCB” foi o primeiro livro multiformato de um museu português, reforçando em mais um recurso o protagonismo do trabalho desenvolvido neste museu em prol da acessibilidade universal.

Referências

Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência: Pós-modernidade ou vivendo com a ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BRUNO, C. (2020). Museologia: entre abandono e destino. *Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 19-28.

Ekarv, M. (1994). Combating redundancy: writing texts for exhibitions. In Greenhill, E. H. (ed.). *The educational role of the museum*. London: Routledge.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Ferreira, R. A. (2012). Etnomialogia e a interface com o politicamente correto. *Revista Extraprensa (USP)*.

ICOM. Nova definição de Museus. (2022). <https://icom-portugal.org/2022/09/30/nova-definicao-de-museu-2/>

Neves, J. (2021). O Museu de todos. In Município da Batalha. *Passado, presente e futuro do Concelho da Batalha. Catálogo do MCCB* (pp. 29-32). Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.

Primo, J. & Moutinho, M. (2020). Referências teóricas da Sociomuseologia. In Primo, J. & Moutinho, M. (Eds). *Introdução à Sociomuseologia*. Lisboa: Departamento de Museologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, p. 17-34.

Sousa, C. M. (2018) *E se entrasse numa livraria e pedisse um livro multiformato?* III Encontro sobre Inclusão em Contexto Escolar. Rumo a uma escola inclusiva de 2ª. Geração. IPL. [Disponível em: <http://eventos.ccems.pt/inclusao/userfiles/File/Apresentacoes2018/CeliaSousa.pdf> , consultado em 17/03/23]

Stoffel, A.M. (2021). O programa museológico. In Município da Batalha. *Passado, presente e futuro do Concelho da Batalha. Catálogo do MCCB* (pp. 13-22). Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.

Unesco (2015) <http://catedraunesco.ulusofona.pt/recomendacao-museus-e-colecoes-2015/>

Unesco. (1972). Declaração de Santiago. Mesa-Redonda de Santiago do Chile, ICOM. [Disponível em: <http://catedraunesco.ulusofona.pt/declaracao-santiago/> , consultado em 17/03/23]

Unesco. (1984). Declaração de Québec. ICOM. Disponível em: <http://catedraunesco.ulusofona.pt/declaracao-do-quebec-1984/> Consultado em: 27/12/22.

Viana, A. (2021). O projeto museográfico. In Município da Batalha. *Passado, presente e futuro do Concelho da Batalha. Catálogo do MCCB* (pp. 23-28). Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEITOS, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Reginaldo Peixoto²
Carolina Batista Maia³
Willians Pizolato⁴

Introdução

O atendimento Educacional Especializado – AEE, no Brasil, tem sido apresentado no campo das políticas educacionais como uma necessidade, visto que a escola, principalmente da rede pública, atende a uma grande diversidade de sujeitos, crianças advindas de todas as classes, e arranjos familiares. Muitas dessas crianças, trazem consigo o estigma do fracasso, seja por ordens orgânicas e/ou sociais, por isso, precisam de uma atenção, que também é especial, por parte desta instituição.

Apesar de o Brasil ter avançado na modalidade de ensino denominada “educação especial”, passando a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, as políticas nessa área ainda carecem de muitos investimentos para que a inclusão de fato se consuma. Destacamos a formação de professores, que ainda é um problema a ser resolvido no país, tanto no campo da educação básica regular, como nos campos que abrigam a diversidade cultural, como no caso da educação especial.

Dada a sua necessidade histórica e pelo fato da democratização da educação no Brasil, a educação especial trata-se de uma modalidade de ensino garantida em diversas legislações, por isso, pela sua complexidade, exige processos formativos que vão além dos cursos de licenciaturas. A qualificação profissional, portanto, além de ser garantida por meio da licenciatura em Educação especial, se dá em programas e cursos de formação continuada, sejam eles de curta duração, ou mais extensos, como no caso da pós-graduação *latu-sensu*.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho é acirrar uma discussão sobre conceitos, políticas e formação de professores para a educação especial e inclusiva, ressaltando a sua importância e necessidade, por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Para isso, nos embasaremos em autores como Tardif (2009); Formosinho (2009); Mantoan (2015) e em documentos como Brasil (1996).

¹ Contou com o apoio da PROPPI/UEMS e do PGEDU/UEMS.

² Formado em Licenciatura em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutor em Educação, Arte e História da Cultura. Professor no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade de Paranaíba.

³ Formada em Licenciatura em Pedagogia. Aluna do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade de Paranaíba.

⁴ Formado em Licenciatura em Informática. Aluno do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade de Paranaíba.





Para darmos conta da discussão, esse trabalho será dividido em duas seções a saber: a) Educação especial no Brasil: conceitos e contextos históricos e; b) Educação especial: políticas e desdobramentos na formação inicial e continuada de professores. Ao final, pretendemos afirmar que uma escola para todos exige processos inclusivos, articulação entre redes e formação de professores de qualidade, em face do cumprimento das políticas educacionais.

Educação especial no Brasil: contextos e conceitos

A educação especial, no Brasil, é considerada como uma modalidade de ensino, presente em todas as etapas da educação básica, inicia-se com a educação infantil, perpassa pelo ensino fundamental e se completa no ensino médio. Trata-se do atendimento voltado às pessoas com deficiências, seja na sala de aula convencional, em contraturnos, ou até mesmo, em escolas e classes especiais. No entanto, a Lei assegura esse direito na escola regular. (Peixoto, 2021)

Em estudos realizados sobre as trajetórias das pessoas com deficiências, Cunha (2015) nos lembra que até pouco tempo atrás, a educação de crianças portadoras de algum tipo de necessidade especial era um processo com diversos paradigmas excludentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem. As crianças eram caracterizadas como seres anormais, incapazes de se desenvolver.

A Educação Especial surgiu nos Estados Unidos, quando a Lei Pública 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais e alunos com deficiências, reivindicaram o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de ensino regular. Essa Lei, aborda o conceito de inclusão e descreve que seu papel é atender aos estudantes portadores de necessidades especiais na vizinhança da sua residência, propicia a ampliação do acesso dos alunos às classes comuns e aos professores um suporte técnico, desenvolver a percepção de que essas crianças podem aprender juntas, embora os objetivos e processo são diferentes. (Picolini; Flores, 2020).

No Brasil, a Educação Especial teve como marco fundamental, a criação do Instituto Meninos Cegos no ano de 1854, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant e, ainda, quando da criação do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857. A criação do Instituto Meninos Cegos teve a influência de José de Azevedo, brasileiro, cego que estudou em Paris e que, ao chegar ao Brasil, observou o abandono em relação aos cegos. Já a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, foi idealizado por Ernesto Huet, francês e educador que, por meio do Marquês Abrantes, levou esse projeto ao Imperador Dom Pedro II, o qual deu apoio político, em 1957, passou a dominar-se “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Picolini; Flores, 2020).

Apesar de o termo educação para os excepcionais - entendido hoje como educação especial ter sido referendada na primeira Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN 4024/61 (Brasil, 1961),



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



havia várias ações que caracterizam o ensino, por meio do atendimento enviesado no campo da saúde. Tais ações não são recentes e remontam ainda do Período Imperial

A criação dessas duas instituições apresentadas estava ligada à administração pública e somente eram vinculadas às pessoas de grande prestígio político na época. Apesar de ser um modelo em expansão, os primórdios do atendimento às pessoas deficientes revelam grandes problemas de ordem estrutural, seja nos espaços, como no tratamento. O atendimento oferecido era bastante precário e, de acordo com Jannuzzi (2006), em 1874, somente eram atendidos 35 alunos cegos e 17 alunos surdos, considerando as instituições já ilustradas para essa finalidade. Ao que se refere às outras deficiências, as pessoas eram acolhidas em hospitais e asilos, sendo assim, segregadas (Picolini; Flores, 2020). Essas instituições, na sua maioria, estavam vinculadas à igreja.

A partir de 1930, no Brasil, surgiu maior preocupação com a deficiência e, por isso, algumas ações foram desencadeadas por parte do governo e da sociedade brasileira, como a criação de entidades filantrópicas especializadas e escolas alinhadas a serviços de saúde. Com esse olhar voltado para a resolução de problemas na Educação e saúde dos especiais, aos poucos, foram surgindo entidades com o intuito de amenizar problemas relacionados ao bem-estar e educação das pessoas com deficiências. Em 1935, em Belo Horizonte – MG, foi criado o Instituto Pestalozzi, tendo como pioneira a professora Helena Antipoff. Tal Instituto atendia crianças com deficiências mentais e com problemas de “conduta”. Os professores que atuavam nessa instituição eram remunerados pelo governo estadual. Diante dos avanços, outras instituições também foram criadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em 1950 (Picolini; Flores, 2020).

Voltamos às especificidades educacionais, lembrando que em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 4.024/61 (Brasil, 1961), documento esse que, ainda de forma tímida, reafirmou a educação do excepcional como direito e, dentro do possível, realizada no sistema geral da Educação. Porém, mesmo com essa reformulação, isso não generalizou para as pessoas com deficiências, ficando estas ainda sob a tutela, muitas vezes, de instituições não governamentais.

Na década de 1970, a educação do deficiente foi mais evidenciada, então, surge um aumento de discussões e maior envolvimento do poder público. Mais adiante, em 1973, houve a criação de um órgão central responsável pelo atendimento dos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Assim, a Educação Especial vem se firmando, inclusive, nas linhas e entrelinhas do discurso oficial, percebemos que a sociedade tem feito maior pressão pelo desinteresse político na área, no entanto, mesmo que a passos lentos, conquistando regulamentações que emanam do Conselho Federal de Educação e Ministério da Educação - MEC (Picolini; Flores, 2020).

Nas décadas de 70 e 80, se manifesta a normalização e integração como princípios norteadores da pessoa com deficiência, sendo elas oferecidas em ambientes e serviços mais



próximos daqueles concedidos às pessoas ditas “normais”, ou seja, sem deficiências. Com o fim do Regime Militar e redemocratização do país, foi sancionada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988). Dentre os objetivos da CF/88, há o de assegurar a educação da pessoa com deficiência, preferivelmente, na rede regular e ratificar o atendimento educacional especializado. Nessa circunstância, no Brasil, uma nova posição da educação da pessoa com deficiência é garantida, na perspectiva da chamada “Inclusão”. Esse termo tomou maior visibilidade após a assinatura da Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994, em que tratava os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, tendo o Brasil, como um dos seus signatários. (Peixoto, 2022)

Com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, fez constar no Capítulo V, no artigo 58, que a educação especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 2005, p. 25). Além de garantir a educação básica de ensino regular para as pessoas com deficiências, a lei também assegura os serviços de apoio especializado, professores capacitados e especializados, além do atendimento desde a educação infantil. Relembramos que educação especial é uma modalidade de ensino, enquanto educação inclusiva é o compromisso de incluir todos os sujeitos da diversidade cultural.

Por isso, se faz necessário observar que a definição de inclusão vem sendo mal compreendida por parte da sociedade, enviesada pelo senso comum, embora, essa crítica se refere ao fato de serem abordados apenas os estudantes público-alvo da educação especial e ao contexto educacional (Camargo, 2017). A educação inclusiva se refere à inclusão de negros, indígenas, gays, grupos religiosos, étnicos, etc.

Segundo Camargo (2019) a inclusão é um paradigma que se exerce aos mais diversos espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas que vivem nos contextos inclusivos, possuem suas características particulares reconhecidas e valorizadas. A identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e estabelecimento de relações de colaboração. Não há uma lógica de os estudantes com deficiências participarem efetivamente apenas da educação básica, precisam ser inseridos em atividades extras que atendam a demandas das suas especificidades, caso essa dinâmica não aconteça, quando concluírem o ensino médio, encontrarão espaços sociais além do mundo escolar, prontos para a sua exclusão.

Importante observar que a inclusão - social é uma prática que se aplica no trabalho, no lazer, na educação, na cultura e na atitude de perceber as coisas, de si e do outro, melhor dizendo, a convivência respeitosa uns com os outros, é essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou como sujeito e, assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto (Mazzota, 2008).

Para alcançarmos uma sociedade mais justa e igualitária, há a necessidade de manter o respeito em todas os espaços sociais, a igualdade de desiguais precisa ser assegurada em

587



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



alguns aspectos e motivos específicos, já que não decorre da natureza humana, mas sim das relações que historicamente são construídas. Nesse sentido, afirma que:

Daí ser indispensável a participação social de todos na produção, gestão e uso dos bens e serviços de uma sociedade democrática. Assim sendo, aquele que fica separado dos demais, isolado, privado de sua capacidade de agir, está socialmente morto (Mazzotta, 2008, p. 166).

Conforme o autor referenciado, é diante dessa razão que o respeito à diversidade, a prática de cooperação e solidariedade necessitam ser os pilares da edificação de uma ordem social que favoreça a construção do outro como sujeito e cidadão.

Sendo assim, importa compreendermos que a educação especial é uma área (modalidade) educacional voltada para o atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência. Acontece preferencialmente em instituições de ensino regular ou ambientes especializados. É organizada especificamente para atender pessoas com especificidades com o mesmo objetivo da educação comum, porém, o que as difere são os atendimentos, que passam a ser de acordo com as diferenças individuais dos alunos.

Por isso, de acordo com a LDBEN – 9.394 de 1996, no Capítulo 5, o artigo 59 destaca que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 19).

588

Como podemos perceber, o artigo 59 da LDBEN 9.393/96 (Brasil, 1996), conforme ilustrado no excerto, assegura e garante os direitos educacionais das pessoas com necessidades especiais, entretanto, é preciso entender como esse atendimento pode, de fato, ampliar os debates para a inclusão escolar e para o cumprimento da legislação.

Por fim, a educação especial vale ressaltar que atender pessoas com deficiências na escola, pressupõe estratégias e ações pedagógicas que interagem com as características do ensino regular, ou seja, é um diálogo. Dessa forma, promove a integração entre as pessoas não



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



deficientes com aquelas que possuem deficiências. Para que seja efetivada, é importante que as escolas, famílias e professores participem ativamente do processo de ensino, para além, o sentimento de pertencimento precisa ser comum entre os alunos. O principal objetivo é integrar os alunos com necessidades especiais, sejam a partir de suas necessidades intelectuais, ou outras como a física, a auditiva e a visual, com os demais sujeitos sociais.

Assim, é relevante repensar a escola para incluir toda a diversidade existente dentro e fora dela, sendo fundamental romper com as barreiras físicas e atitudinais, ou seja, as escolas precisam de preparo em suas estruturas para receber os alunos com deficiências, respeitando as suas especificidades educacionais, proporcionando conforto e uma educação de qualidade. A educação especial e inclusive, somente fará sentido, se, além da legislação que a ampara, empenhar ações diárias, de respeito, acompanhamento e valorização, por isso, necessita de professores bem preparados/formados para a sua finalidade, como passaremos a discutir na próxima seção.

Educação especial: políticas e desdobramentos na formação inicial e continuada de professores

Como já apontamos na seção anterior, o estudo da Educação Especial no Brasil caminha paralelamente ao conhecimento de sua história, construída através dos marcos legais que a definem e das influências políticas às quais está submetida. Por isso, requer uma revisão à legislação federal para a compreensão de sua evolução, desde sua implantação em estabelecimentos especializados no atendimento clínico, até recentemente, com a inclusão das pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino regulares. Por ocasião da publicação do Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854 (Brasil, 1854) pelo Imperador Dom Pedro II, criou-se o “Imperial Instituto de Meninos Cegos”, que tinha por finalidade a educação primária, moral, religiosa, musical e de ensino profissionalizante. Foi necessário mais de um século para que novas ações e medidas legais fossem implementadas, permitindo que a educação especial fosse organizada pelo Poder Público. Ainda em 1957, o País contou com uma primeira ação pública organizada para atendimento das pessoas com deficiências, ao instituir a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, através do Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (Brasil, 1957), com caráter predominantemente assistencialista e com pouco foco na inclusão do aluno com deficiência à comunidade escolar ou à sociedade geral.

Outra ação que se destacou no contexto histórico da legislação educacional para pessoas com deficiência, já anunciada na seção anterior foi a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, a primeira a tratar superficialmente da Educação Especial, através dos artigos 88 e 89:



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Mais uma vez nota-se o caráter assistencialista do poder público, que não se preocupou em tratar dos aspectos pedagógicos que deveriam nortear as ações das instituições que seriam as responsáveis pela implementação dos processos educativos adequados ao atendimento das mais variadas necessidades dos educandos com deficiências.

Conforme já apresentado anteriormente, passada mais de uma década, em 1973 foi publicado o Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 (Brasil, 1973), que criou na estrutura do Ministério da Educação e Cultura - MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, estabelecendo em seu Artigo 2º as diretrizes para construção de políticas públicas consistentes no atendimento ao educando com deficiência:

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (Brasil, 1973)

590

A partir de então observa-se a criação de instituições dedicadas ao atendimento da educação especial, com o surgimento de associações criadas por pais de pessoas com deficiência, chegando aos dias atuais com mais de 2200 unidades espalhadas por todo o território nacional (APAEBRASIL, 2023), que prestam serviços de assistência social, atendimento à saúde e educação especializada, assim como na formação para o trabalho.

Dadas essas informações históricas, não percebemos nas proposições, indicações sobre a formação inicial e continuada de professores para atuar junto às pessoas com deficiências. Nos parece que existia um distanciamento entre as instituições cuidadoras e as educacionais, que somente passaram a maior aproximação, a partir do período de Redemocratização no Brasil, com a aprovação da Constituição Federativa do Brasil no ano de 1988 (Brasil, 1988). Do modelo de assistencialismo, a partir da década de 1980 o país iniciou uma mudança na sua trajetória de atenção à educação das pessoas com deficiência e começou a implementar políticas que garantissem a inclusão e permanência dessas pessoas no ensino regular e na sociedade civil, conforme consta na Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986 (Brasil, 1986), que fixava os critérios para a prestação de apoio técnico à educação especial. Já a Constituição Federal de 1988 determina em seu Artigo 208 que caberá ao Estado a garantia do



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988), posteriormente regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996), especialmente no Capítulo V - da Educação Especial, atualizada pela Lei 12.796/2013 (Brasil, 2013), onde se observa a caracterização da Educação Especial como sendo aquela “para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Finalmente, em 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146, que criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), indicando diretrizes públicas para o atendimento integral das pessoas com deficiência, integração delas à sociedade e qualificando-as para o mundo do trabalho. Entre avanços e retrocessos, o Brasil vem buscando implementar um sistema de educação que contemple à toda a sua diversidade cultural.

Mantoan (2003) apresenta uma reflexão sobre como efetivar a inclusão escolar e adverte que “não há inclusão, quando a inserção do aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial”. Pensar a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve partir do pressuposto de que a escola precisa ser reinventada para que possa, efetivamente, incluir todos os alunos, sem segregação, para que, além de incluir as pessoas com deficiência, não exclua os demais estudantes. Ela ainda apresenta algumas ações que precisam ocorrer nas escolas para que a inclusão seja real.

Por isso, a autora sugere que é necessário:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões ou exceções. (Mantoan, 2003, p.33)

A formação e valorização do docente inclusivo, tal qual evidencia a autora do excerto, no entanto, encontra obstáculos nos próprios docentes, pois, em sua maioria, são refratários às iniciativas que promovam alterações nas formas de trabalho que aprenderam a praticar em sala de aula, atentando contra as suas experiências e conhecimentos construídos.

A autora ainda discorre sobre as boas práticas profissionais do docente, que devem priorizar a construção dos saberes com os seus alunos e, não atuando como se palestrante fosse, praticante da pedagogia unidirecional, do professor para o aluno, ou sobre o aluno. O docente deve construir um ambiente de aprendizagem que garanta a liberdade e diversidade de opinião entre seus alunos, visto que um ambiente inclusivo trará a heterogeneidade para



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



a turma, mantendo-se atento para a individualidade e singularidade de ideias dos alunos, promovendo o diálogo, estimulando o contraditório e complementando-as sempre que necessário.

A falta de preparo durante a formação, é comumente apresentada como argumento pelos docentes, para sua resistência às mudanças necessárias para a promoção da inclusão, pois esperam que lhes sejam ensinados a atuarem com alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, preferencialmente com esquemas pedagógicos predefinidos para utilização em suas aulas. Tanto docentes quanto gestores escolares esperam que os programas de formação para a educação especial e inclusiva sejam terminativos em si mesmos, quais sejam em capacitações, especializações, cursos de extensão ou atualização pedagógica, com carga horária definida e emissão de certificado que valide a formação de um professor inclusivo. Antes, trabalhar a formação docente para a educação inclusiva parte da premissa de que é necessário ressignificar o papel do docente, da escola e das práticas pedagógicas para que deixem de ser excludentes em todos os níveis de ensino, partindo-se do fato de que as turmas são heterogêneas e de que cada aluno sempre sabe de alguma coisa, atendendo as diferenças, mas sem diferenciar o ensino para cada um (Mantoan, 2003).

Dessa forma, pactuamos com Peixoto (2018) quando explicita que a docência, além de ser um campo profissional, é também um lócus de aprendizagem, já que após inserido nela, o professor ensina o que sabe e precisa aprender para ensinar aqueles conteúdos e técnicas que não pode dominá-las por ocasião da formação inicial. Ou seja, deve se tornar estudioso ao longo de toda a sua atuação profissional.

Exercer a docência na educação especial e inclusiva, por sua complexidade ainda mais profunda que o ensino regular, exige processos formativos para além da formação inicial em educação especial, cursos de especializações em áreas do atendimento educacional especializado e atualização constante por meio da formação continuada. Sem isso, a escola terá pouca chance de ser inclusiva e promover a emancipação dos alunos com deficiências, por meio dos processos educativos.

Considerações finais

A educação especial e inclusiva no Brasil, nos últimos anos, principalmente após a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988 (Brasil, 1988), tem sido tema de debates e embates, porém, vem alcançando resultados positivos, devido à aprovação de várias políticas que garantem a inclusão social e educacional.

Dados os objetivos deste estudo, que é o de apresentar alguns conceitos, políticas e elementos da formação de professores para a educação especial e inclusiva, apresentamos as principais legislações que formam o arcabouço legal, assim como, alguns conceitos expressos nesses documentos, os quais entendem a educação inclusiva como um processo de inclusão da diversidade cultural na educação escolar e a educação especial como uma modalidade de



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ensino que se inicia na educação infantil, perpassa o ensino fundamental e se estende ao ensino médio.

Por isso, consideramos que a educação para todos exige não somente políticas, tampouco espaços adequados, mas a junção disso, alinhada à formação de professores para compreender, organizar e desenvolver processos inclusivos, respeitando os limites e as condições de cada sujeito escolar, o que, acreditamos, seja possível a partir da formação tanto inicial, como da continuada.

Por fim, defendemos que a educação especial e inclusiva, além de um direito, deve se evidenciar como ações diárias da escola e de toda a sociedade brasileira, aumentando as oportunidades das pessoas com deficiências e contribuindo com o desenvolvimento social, educacional e humano. Por isso, acreditamos que incluir, independente de quem seja o sujeito, seja nossa obrigação!

Referências

APAEBRASIL, **Informações gerais**. 2023. Disponível em <https://apaebrazil.org.br/mapa/1006927378/detalhes>. Acesso em 18 out 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil De 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 out 2023.

_____. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 16 out 2023.

_____. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 16 out 2023.

_____. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 16 out 2023.

_____. **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 out 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 16 out 2023.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 16 out 2023.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=Direito%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o-,Art.,no%20lar%20e%20na%20escola>. Acesso em 16 out 2023.

_____. MEC/CENESP. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986.** Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FaiklmYO147izOZhsfZkSJ3mPKnsg9o/view>. Acesso em 16 out 2023.

594

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces.** Revista Editorial, Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre a inclusão com responsabilidade. **Revista ambiente educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, ago./dez. 2008. p. 165-168.

PEIXOTO, Reginaldo. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede estadual de educação básica do estado do Paraná.** 2018. [226] f. Tese de doutorado - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3703>. Acesso em 30 out. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



_____. A educação especial e inclusiva no Brasil: políticas e desafios. In: Vera Lucia de Oliveira Ponciano. Claudio Neves Lopes. (Orgs.). **Educação especial e inclusiva: novas perspectivas educacionais** – 1.ed. Volume 1[recurso eletrônico]. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. p. 81-92.

PICOLLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. Trajetória da Educação Especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes. **Revista Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan.-jun. 2020.





A ANÁLISE DAS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL NO BRASIL

Rafael Angelo Rodrigues¹
André Angelo Rodrigues²

Introdução

Trata-se de um artigo científico com o objetivo de analisar as dimensões do Desenvolvimento Sustentável e suas implicações no ensino de Engenharia Civil no Brasil. Na primeira parte, apresenta-se a evolução de crescimento econômico e desenvolvimento, os quais foram enriquecidos com aspectos ambientalistas, humanistas e democráticos para abordar o âmbito da sustentabilidade. A segunda parte faz um resgate histórico de atos políticos que institucionalizaram e regularizam o estudo de Engenharia Civil no Brasil. Na última parte, discorre-se sobre como a sustentabilidade auxilia o estudo de Engenharia Civil no Brasil através da consideração de características socioeconômicas, culturais, territoriais e políticas de cada região. Para tanto, é usado o método dedutivo numa pesquisa do tipo exploratória em razão de ter como sua finalidade o desenvolvimento e esclarecimento de conceitos e ideias. O estudo justifica-se diante da necessidade de enquadrar a teoria da sustentabilidade numa ciência aplicável como a Engenharia Civil, pois a ideia de progresso científico não pode ser tida como apenas sinônimo de crescimento econômico.

596

Crescimento econômico e desenvolvimento sustentável

A ideia de desenvolvimento vai além do mero crescimento econômico. Crescimento econômico indica expansão da riqueza através da distribuição de mercadorias, advindo de uma perspectiva materialista de acumulação. Essa visão derivou da lógica capitalista clássica que resultou na Revolução Industrial na Europa, em especial na Inglaterra, a partir do século XVIII. A Europa, antes da Revolução Industrial era uma sociedade eminentemente rural sem se preocupar com a produção em excesso e nem na busca contínua por lucro (Hobsbawm, 2014). A lógica capitalista dominante à época enfraqueceu essa ordem, substituindo-a por uma economia de mercado que foi disseminada por vários países da Europa e outros continentes. A economia de mercado daquela época tinha como foco a expansão das riquezas, ideia que chegou à idade contemporânea. O crescimento econômico baseado no

¹ Graduando em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: rafael.angro@gmail.com

² Doutorando e mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do curso de Direito da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: andre.angelo@urca.br





mero cálculo de expansão de riquezas pode afetar os recursos naturais, pois, em nome de uma constante necessidade de expansão de riquezas pela distribuição de mercadorias, a degradação do meio ambiente pode não se tornar uma preocupação do mercado.

Leva-se em consideração também que o crescimento econômico é medido através do Produto Interno Bruto (PIB). Costuma-se pensar que quanto maior for o PIB de uma sociedade, maior será a riqueza gerada, porém o tema não é tão simples assim. “O PIB representa a soma de todas as riquezas finais produzidas em determinada região ou parcela da sociedade (qual seja, países, estados, cidades), durante um período determinado (mês, trimestre, ano etc.)” (Louette, 2007, p. 14). Ocorre que esse indicador não faz nenhuma distinção entre o que pode ser benéfico ou não para a sociedade.

Despesas com acidentes, poluição, contaminações tóxicas, criminalidade ou guerras são consideradas tão relevantes quanto investimentos em habitação, educação, saúde ou transporte público. Exemplos disso são economias oriundas da destruição, das guerras e acidentes ambientais, que movimentam bilhões de dólares e euros em custos diretos e indiretos e são contabilizadas erroneamente no verde, e não no vermelho, tais como o furacão Katrina e a Guerra do Iraque, para citar exemplos mais recentes que serviram para girar a fortuna do PIB americano.

Enfim, o cálculo do PIB, apesar de ser um “indicador de progresso”, não faz distinções entre o que é produtivo ou destrutivo, ou entre despesas que elevem ou rebaixem a condição humana (Louette, 2007, p. 14).

597

Assim, novas abordagens sobre desenvolvimento surgiram no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, quando se passou a defender a ideia de que crescimento econômico e desenvolvimento não deveriam ser tidos como sinônimos.

Nessa época, a ideia de desenvolvimento foi enriquecida com aspectos ambientalistas, humanistas e democráticos. Enquanto o conceito de crescimento econômico estava associado ao crescimento contínuo de renda *per capita*, o conceito de desenvolvimento passou a incluir “alterações na composição do produto e a alocação dos recursos pelos diferentes setores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia)” (Souza, 2020, p. 92).

A Conferência das Nações Unidas em 1972, em Estocolmo, é apontada como contribuidora para a conscientização ambiental, pois nela foi expresso o conceito de ecodesenvolvimento, sendo, em seguida, expresso o conceito de desenvolvimento sustentável no Relatório “Nosso Futuro Comum” em 1987 (Souza, 2020). Boff (2017) apresenta o tripé dessa ideia de desenvolvimento sustentável: a) desenvolvimento economicamente viável; b) socialmente justo; c) ambientalmente correto. No entanto, o mesmo autor através de uma análise crítica conclui que esse modelo é vazio, pois não contém elementos humanísticos e éticos, tais como



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



gestão da mente saudável, generosidade, cultura, trabalhar a relação cérebro/mente na mudança de hábitos e o cuidado com todos os organismos vivos.

Seguindo ideia semelhante, Sachs (2000) apresenta sua ideia de desenvolvimento, o qual é a apropriação de todos os direitos humanos, políticos, sociais, econômicos e culturais, incluindo-se aí o direito coletivo ao meio ambiente. Assim, o desenvolvimento não se resume à sustentabilidade ambiental, pois abrange outras dimensões de sustentabilidade: a sustentabilidade de âmbito social e humano (exprime respeito aos Direitos Humanos e à dignidade da vida); de âmbito cultural (um equilíbrio entre o tradicional e o inovador); de âmbito ambiental (incorpora preocupações ambientais na ideia de desenvolvimento com a necessidade de preservação dos recursos naturais renováveis e não-renováveis); de âmbito territorial (com a ideia de distribuição equilibrada dos assentamentos humanos e a superação das disparidades inter-regionais); de âmbito econômico (com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento econômico de um país ou região e, em consequência, suprir as necessidades sociais da população, como suprir a segurança alimentar da população); de âmbito político (fundamental para o processo de sustentabilidade por seus aspectos democráticos que propiciam a participação dos cidadãos no projeto de desenvolvimento) (Souza, 2020).

Importante ressaltar que, de acordo com Carla Rister (2007), os Estados são compostos de quatro elementos: território, população, governo independente e um quarto elemento que poderia ser chamado como “uma utopia”. Isso quer dizer que os Estados devem ter objetivos a serem atingidos e que fundamentam a sua existência e seu agir. Nessa linha, o art. 4º, II da Constituição traz como um dos objetivos fundamentais da República o desenvolvimento nacional. Vinculados a tal objetivos existem outros três que norteiam a ideia de desenvolvimento: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 4º, I, III e IV da Constituição da República do Brasil).

Com a tentativa de obter um desenvolvimento sustentável, foram traçados os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), os quais são metas que enquadram o caráter do desenvolvimento nos níveis dos direitos humanos, políticos, sociais, econômicos e culturais, incluindo-se aí o direito coletivo ao meio ambiente. Desse modo, a criação dos ODM obedeceram as chamadas dimensões do desenvolvimento (Roma, 2019).

Os ODM foram adotados no ano 2000 por 191 países membros da Organização das Nações Unidas através da Resolução nº 55/2 da Assembleia Geral da ONU (conhecida como “Declaração do Milênio das Nações Unidas”) com a finalidade eliminar a extrema pobreza e fome do planeta no horizonte temporal de 1990 a 2015. Assim, teve-se como base os dados iniciais do ano de 1990 e avaliação do progresso dos ODM até o ano de 2015.

Com a finalidade de eliminar a fome e a extrema pobreza, oito objetivos foram estabelecidos e, para cada um desses objetivos, metas globais, totalizando 21 metas, cujo acompanhamento deu-se através de 60 indicadores que abrangiam a implementação de políticas de saúde,



saneamento, educação, habitação, promoção de igualdade de gênero, meio ambiente e uma parceria global para o desenvolvimento sustentável. .

Considerando que o prazo para a implementação dos ODM foi finalizado em 2015, os países membros da ONU decidiram adotar novos objetivos, os quais passaram a ser conhecidos como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para o período de 2015 a 2030, também conhecido como Agenda 2030. Os ODS foram adotados em 25 de setembro de 2015, ocasião em que os 193 países membros da ONU adotaram o documento intitulado “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (Roma, 2019).

Trata-se de um documento com 17 objetivos e 169 metas que se tornaram vigentes por 15 anos, a partir de 1º de janeiro de 2016. No Brasil, os ODS foram instituídos pelo Decreto no 8.892 de 2016, bem como foram ajustados à realidade nacional. No total, 39 metas globais foram mantidas em seu formato original e 128 foram alteradas, devido à necessidade de ajustá-las à realidade nacional. Além disso, outras oito novas metas foram acrescentadas.

Os 17 ODS podem ser resumidos como: erradicação da pobreza; fome zero e agricultura sustentável; saúde e bem estar; educação de qualidade; igualdade de gênero; água potável e saneamento; energia limpa e acessível; trabalho decente e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura; redução das desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; consumo e produção responsáveis; ação contra a mudança global do clima; vida na água; vida terrestre; paz, justiça e instituições eficazes; parcerias e meios de implementação (Roma, 2019).

Além disso, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado como um contraponto ao Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH foi criado por Mahbub ul Haq, com a colaboração do economista indiano Amartya Sen. Trata-se de um índice proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) que tem como objetivo analisar o desenvolvimento além de uma dimensão econômica. Assim, o IDH considera características, tais como sociais, culturais e políticas.

História do estudo da Engenharia no Brasil

A engenharia é uma das ciências e profissões mais antigas da história da humanidade. A implantação e o crescimento dos cursos de Engenharia no Brasil estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento da tecnologia e da indústria, além das condições econômicas, políticas e sociais do país, assim como suas relações internacionais (Oliveira, 2013).

Contudo, deve-se considerar que este curso possui uma história rica tanto em conteúdo quanto em aplicação técnica no atual contexto histórico do país. Para compreender mais



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



sobre o tema, é necessário analisar as origens e a evolução do curso de engenharia para compreender suas nuances e observar como ele representa mudanças nítidas no contexto construtivo nacional.

Historicamente, a humanidade e a organização social mostram que, desde a Idade Média, a Engenharia sempre esteve associada à criação de sistemas de defesa e ataque. Segundo o dicionário português publicado em Lisboa em 1739, não há registo de um verbete específico para “Engenharia”, uma vez que a ideia da palavra aparece apenas indiretamente, pois apresenta o significado da arte ou ciência que os “Engenheiros” desenvolveram, ou seja, a arte de operar máquinas e trabalhar para a guerra ofensiva e defensiva, ou qualquer tipo de maquinaria e equipamento. (Sapunaru, 2016).

Conforme Queiroz (2019, p. 15), “a palavra engenharia vem do latim *ingenium*, que significa inteligência, gênio, criatividade, qualidade mental, intelectual, talento, imaginação, o pensar na concepção de algo, e deriva do verbo *gignere*, que significa engendrar, gerar, criar, fazer, produzir”.

Durante o reinado de Dom João V, na primeira metade do século XVIII, de 1707 a 1750, o número de engenheiros militares aumentou devido à Guerra da Sucessão Espanhola, contribuindo para a construção do sistema de defesa do Brasil contra ataques do exterior. Dessa forma, esses fatores também contribuíram em parte para o levantamento cartográfico do Brasil, voltado para as negociações fronteiriças com a Espanha que culminaram no Tratado de Madri.

Durante o período da União Ibérica, sob ameaça dos Países Baixos, Portugal enviou Felipe II, importante engenheiro militar, ao Brasil. Porém, nesse período, os holandeses construíram muitas fortificações militares para garantir a ocupação de territórios no Nordeste do Brasil. Um importante engenheiro militar atuando no Rio de Janeiro e no sul do Brasil foi o Brigadeiro-General José da Silva Pais, participante da Guerra da Sucessão Espanhola. Em 1722, o general ingressou no Conselho Ultramarino, especialmente em assuntos relativos à Engenharia Militar e à Cartografia (Sapunaru, 2016).

A data oficial de início dos estudos de Engenharia no Brasil parte de 17 de dezembro de 1792, com a criação da Real Academia de Artilharia, Fortificações e Desenho, na cidade do Rio de Janeiro, que foi inicialmente instalada localizada na ponta do Calabouço, em o Trem Casa do Artilharia. A Real Academia não oferecia um curso somente na área de engenharia. Ao invés disso, possuía algumas disciplinas relacionadas à engenharia. Ela é antecessora direta e contínua da atual Escola Politécnica da UFRJ e também faz parte da origem do Instituto Técnico Militar (Sapunaru, 2016).

De acordo com Queiroz (2019, p. 42), a Real Academia de Artilharia, Fortificações e Desenho foi o primeiro estabelecimento que lecionou, de forma genérica, matérias relacionadas à engenharia no Brasil. Na Real Academia de Artilharia, Fortificações e Desenho, os futuros oficiais de infantaria e artilharia completavam o curso em três a cinco

600



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



anos, e os oficiais de engenharia tinham mais um ano para estudar a disciplina de Diques e Comportas.

Em contraste, Queiroz (2019) ainda menciona que, conforme Dias de Andrade, já no ano de 1699, o ensino da engenharia no Brasil tinha surgido, de forma genérica, no que atualmente corresponde ao estado brasileiro da Bahia com as “Aulas de Fortificações e Arquitetura Militar”. De igual forma, não se tratava de um curso voltado somente para o ensino de engenharia, na verdade, era um curso que possuía algumas disciplinas com conteúdo de engenharia.

Dessa forma, para fins militares e civis, o primeiro curso de engenharia civil, até então, foi criado pelo D. João VI no ano de 1811 sendo juntamente com a Real Academia Militar do Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1858, houve a separação destas instituições culminando na formação da Escola Central, a qual ofereceu a formação dos engenheiros civis. No ano de 1874, a escola passou a ser denominada diferentemente como Escola Politécnica, atualmente chamada de Escola Politécnica do Rio de Janeiro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A segunda Escola de Engenharia no Brasil foi criada no que hoje compreende o estado de Minas Gerais no ano de 1876 com a Escola de Minas de Ouro Preto. Posteriormente, outras Escolas Politécnicas foram criadas no Brasil: no ano de 1887, na Bahia, atual Universidade Federal da Bahia; no ano de 1893, a Escola Politécnica de São Paulo da Universidade Federal de São Paulo; no ano de 1895, a Escola de Engenharia de Pernambuco, atual Escola de Engenharia da Universidade Federal de Pernambuco; no ano de 1896, a Escola de Engenharia de Mackenzie, em São Paulo, assim como a Escola de Engenharia de Porto Alegre, atualmente a Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de outras (Queiroz, 2019).

Durante a Segunda República, período Vargas, de 1930 a 1936, apenas uma outra Escola Técnica foi criada no Pará em 1931 (Sapunaru, 2016). Durante a Segunda República, período Vargas, de 1930 a 1936, apenas uma outra Escola Técnica foi criada no Pará em 1931 (Sapunaru, 2016). A partir de 1946 novas Escolas Técnicas começaram a surgir. Com a proclamação da República, foram criadas mais 13 escolas de Engenharia no país até 1950, perfazendo então 16 escolas de Engenharia com cerca de 70 cursos em funcionamento, abrangendo apenas 8 estados da Federação (MEC/CNE, 2019).

Em 1950, existiam 16 Escolas Técnicas, com cerca de 70 cursos, sendo dois deles que estão localizados em Pernambuco, um na Bahia, um no Pará, três no Rio de Janeiro, quatro em Minas Gerais, três em São Paulo, um no Rio Grande do Sul e um no Paraná. Durante a década de 1950, 14 estados brasileiros, de um total de 21 estados, passaram a ter Escolas Técnicas.

601

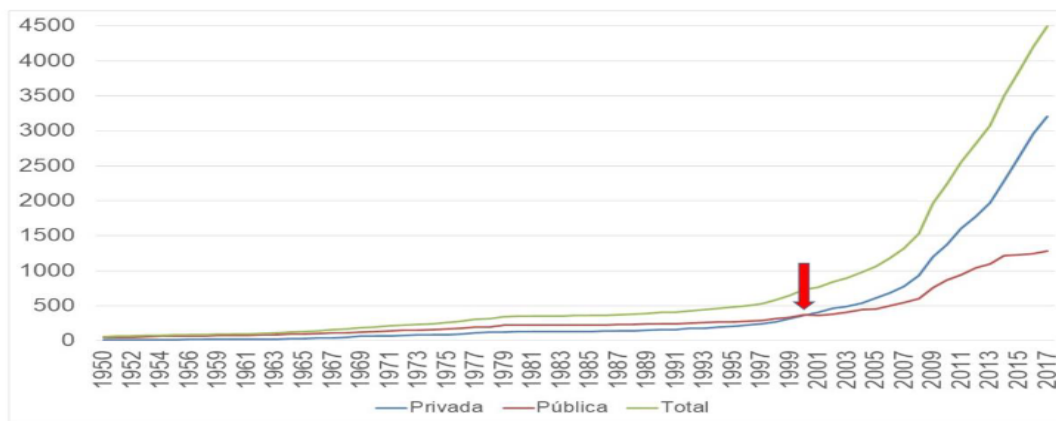


**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Gráfico 1: Evolução do Número de Cursos de Engenharia – 1950/2017



Fonte: Organizado por Vanderli Fava de Oliveira. Base: dados inep.gov.br, nov/2018

Fonte: MEC/CNE, 2019.

É possível verificar o crescimento destes cursos de engenharia pelo país conforme o gráfico acima (1) pode ilustrar.

Mesmo com o abrandamento do crescimento na década de 1980, o país conseguiu entrar na década de 1990 com mais de 130 escolas de engenharia (Sapunar, 2016).

A partir disso, tantos os fatores externos como guerras ou situações que exijam uma infraestrutura do país melhor influenciam nos incentivos e investimentos para o setor da construção civil e da engenharia civil em si, compreendendo aspectos de construção, dos transportes (malha viária e ferroviária nacional, pavimentação de estradas e construção de estruturas portuárias), de saneamento (esgoto, tratamento de água e transporte desta), geotecnia (aspectos do solo, construção de estruturas de contenção, cortes, aterros e compactação de solos), construção civil (construção de residências, estruturas urbanas, indústrias etc.).

A sustentabilidade como meio auxiliar para o estudo de Engenharia Civil no Brasil

Como dito anteriormente, a sustentabilidade possui diferentes dimensões, quais sejam: a dimensão social e humana; uma dimensão ambiental; uma dimensão territorial; uma dimensão econômica; uma dimensão política. A seguir, será visto como essas dimensões podem contribuir para o estudo de Engenharia Civil, até porque essa é uma das ciências que causa várias transformações na natureza e na sociedade.

Assim, inicia-se apresentando a contribuição da dimensão ambiental da sustentabilidade para a Engenharia Civil. Essa dimensão apresenta que a ideia de desenvolvimento deve estar associada à necessidade de preservação e proteção dos recursos naturais. Conforme França,



Silva e Quelhas (2008), os cursos de engenharia nas universidades brasileiras já apresentam algumas mudanças, porém, ainda estão vinculados à estrutura curricular formatada nas décadas de 1950 e 1960. Uma das importantes mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos é que o ensino de engenharia está sendo enriquecido com assuntos que envolvem a qualidade ambiental, através dos quais os estudantes poderão conscientizar-se sobre a crescente limitação da disponibilidade de recursos naturais.

É importante mencionar que o ensino sobre a sustentabilidade no âmbito ambiental é uma regra prevista no ordenamento jurídico brasileiro, pois a educação ambiental foi institucionalizada no Brasil através de vários atos políticos e normas como. Calha citar o conjunto de atos políticos e normas que preveem a necessidade da educação ambiental:

- a) a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente em 1973, a qual foi destinada a promover e acompanhar ações direcionadas a preservação do Meio Ambiente, inclusive a educação ambiental;
- b) a Lei nº 6.938 de 1981 que incluiu a educação ambiental em todos os níveis de ensino;
- c) a Constituição de 1988 que trouxe essa mesma regra, bem como a necessidade de promover a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;
- d) a Carta Brasileira de Educação Ambiental expedida pelo Ministério de Educação em 1992;
- e) os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, os quais trouxeram a necessidade de tratar sobre tema sociais urgentes de abrangência nacional, entre eles, estava o estudo sobre o meio ambiente;
- d) a Política Nacional de Educação Ambiental constante na Lei nº 9.795 de 1999, a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281 de 2002;
- e) a Resolução nº 2 de 2012 do Ministério da Educação que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (Souza, 2020).

Para exemplificar, narra o art. 225, caput e § 1º, VI da Constituição:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Ambiental estabelece que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Uma metodologia utilizada para se contribuir com o aprendizado da sustentabilidade em sua dimensão ambiental é o ensino sobre a proteção dos recursos. Por exemplo, o ensino da



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



preservação de águas potáveis. Assim, os alunos podem aprender sobre como se deve manejar o saneamento e o tratamento do esgoto sanitário, o qual é realizado por meio de estações de tratamento de esgoto que reproduzem de forma dinâmica a capacidade do que se chama a autodepuração dos cursos d'água (Leoneti, Oliveira, Prado, 2011).

É possível verificar algumas boas práticas no saneamento básico que apresentam como um fator positivo para o desenvolvimento da sustentabilidade, como a recuperação de águas usadas em irrigação de campos de esportes, aplicação em usos paisagísticos, descarga de toaletes, combate a incêndios, lavagem de automóveis, limpeza de ruas e perímetros urbanos e usos na construção (Prosab, 2006). Essas alternativas contribuem para a diminuição do uso de água potável.

Outro fator a ser analisado seria um desdobramento do ideal do ensino da engenharia civil que respeita a sustentabilidade no âmbito ambiental é o estudo sobre o controle de resíduos sólidos juntamente com seu reaproveitamento e/ou reciclagem dos materiais, por exemplo. Um exemplo de reaproveitamento de resíduos para a construção civil é a aplicação do bagaço da cana-de-açúcar em cinzas adicionado ao cimento Portland, pois esse bagaço é um resíduo que, muitas vezes, não é reaproveitado por lavouras de cana-de-açúcar. Segundo Paula et. al. (2009), a extração do caldo da cana-de-açúcar gera grande quantidade de bagaço, sendo, aproximadamente, 30% da cana moída, a qual é biomassa de suma importância como fonte energética. Cerca de 95% de todo o bagaço produzido no Brasil é queimado em caldeiras para geração de vapor, porém essa queima também gera resíduos, a cinza de bagaço, cuja disposição não obedece, na maior parte dos casos, a práticas propícias, podendo-se configurar em sério problema ambiental. Constituída, basicamente, de sílica (SiO_2), a cinza do bagaço de cana-de-açúcar (CBC) tem potencial para ser utilizada como adição mineral, substituindo parte do cimento em argamassas e concretos e trazendo melhoria a estes. Esse exemplo destaca uma forma de reaproveitamento da cinza do bagaço de cana-de-açúcar para ser aplicado na indústria da construção civil, ocasionando a diminuição do impacto ambiental em dois setores da indústria: a indústria da construção civil e a indústria açucareira. É necessário que esse tipo de abordagem de ensino esteja disponível para o estudante de Engenharia Civil.

Cabe lembrar que o processo de produção da indústria da construção civil causa impacto ao meio ambiente ao longo de toda sua cadeia produtiva. Em virtude da ocupação de terras, por extrair e processar matéria-prima, construir e usar edifícios, os recursos naturais são explorados e resíduos são gerados afetando o ar, o clima, o lençol freático, o solo, a paisagem, a fauna, a flora, e, sobretudo, prejudicando o habitat natural e humano. Esses impactos são mais visíveis principalmente em áreas de população de baixa renda e em áreas urbanas degradadas, sendo os resíduos provenientes desta atividade o principal aspecto ambiental motivador desse tipo de desequilíbrio (Fernandez, 2012). A partir disso, é visível que o ensino de engenharia deve levar em consideração as técnicas de controle de destinação e boa

604



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



inserção dos resíduos, o que é imprescindível para o desenvolvimento de um ambiente sustentável e próprio para o ser humano.

Vistas as algumas formas exemplificativas como a dimensão ambiental contribui para o ensino de Engenharia Civil, cabe agora apresentar a contribuição da sustentabilidade em sua dimensão econômica. Essa dimensão econômica busca auxiliar o desenvolvimento econômico de um país ou região sem que tenha como foco principal o mero crescimento econômico, baseado na expansão do Produto Interno Bruto (PIB). Ao invés disso, o foco do desenvolvimento é suprir as necessidades sociais da população.

Atualmente muito se tem falado sobre sustentabilidade e rentabilidade, os quais são conceitos que são diariamente aplicados em novos estudos no mercado de trabalho com o intuito de implementar cada vez mais essas ideias ao meio econômico. É notório, que a rentabilidade é gratificante para a economia da empresa, pois mostra o quanto renderam seus investimentos (Matarazzo, 2003), assim, caracterizando esses investimentos em grande parte como resultados de estudos e pesquisas. Ocorre que a rentabilidade não pode ser tida de forma autônoma sem que haja o respeito ao meio ambiente, sob pena de incorrer na velha premissa do “cálculo utilitarista”. Sendo assim, a rentabilidade da empresa deve estar associada à sustentabilidade. Nessa linha, o art. 170 da Constituição relata que a ordem econômica (incluindo aí as empresas de engenharia civil) tem por finalidade assegurar a todos a existência digna, observando inclusive a defesa do meio ambiente.

Para atingir esta existência digna existem estes quatro indicadores de sustentabilidade: a) indicador institucional ou operacional, que se relaciona com a produtividade e eficiência do serviço; b) indicador econômico a partir dos custos e receitas do serviço; c) indicador ambiental, que se refere à preservação das riquezas naturais e da diminuição da degradação ambiental em geral; d) indicador sociocultural, que se relaciona com ideias de inclusão socioeconômica, da equidade e universalização de serviços. Portanto, os alunos de engenharia civil devem conscientizar-se que o mercado de trabalho não deve ser medido apenas por indicadores operacionais e econômicos, os quais se limitam apenas ao crescimento econômico, mas não ao desenvolvimento sustentável. Para tanto, os cursos de engenharia são enriquecidos com o ensino com outros indicadores de cunho ambiental e sociocultural, representando dimensões da sustentabilidade.

Na atualidade, os mercados estão cada vez mais exigentes com empresas que respeitam o meio ambiente e possuem selos de reconhecimento de sustentabilidade. O aprendizado sobre a gestão ambiental possibilitará ao estudante de engenharia compreender como fazer parte de um mercado internacional competitivo em que se exige das empresas um comportamento comprometido com a defesa do meio ambiente, bem como ensinará ao estudante a valorizar mais o seu produto, serviço e sua marca, ao mesmo tempo em que poderá desempenhar sua atividade com responsabilidade ambiental.

A chamada certificação ISO 14000 é hoje considerada um distintivo para obter acesso a mercados mais exigentes. Em resumo, a ISO 14000 é um sistema padrão internacional, um

605



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



conjunto de normas regulatórias que abordam diversas questões de gestão ambiental. Nesse sentido, a ISO 14000 é uma série de normas das quais derivam os seguintes tipos: a) a ISO 14001 confere às empresas um certificado de qualidade ambiental; b) a ISO 14004, um guia de princípios, sistemas e tecnologias de suporte para ajudar as empresas a se tornarem compatíveis e certificadas no futuro; c) a ISO 14010, Guia para Testes Ambientais - Diretrizes Gerais; d) os rótulos ambientais ou “selos verdes” foram estabelecidos por uma série de normas, como a ISO 14.020, 14.021, 10.022, 10.023 e 14.024; entre outras. O objetivo geral dessas normas é “apoiar as organizações na implementação ou melhoria de seus sistemas de gestão ambiental (SGA)” (Niveiros et al., 2007, online).

Em seguida, apresenta-se como a sustentabilidade em suas dimensões social, humana e territorial contribuem para o ensino de Engenharia Civil. A dimensão social e humana refere-se ao aumento da capacidade social humana com a diminuição da pobreza, desemprego e desigualdade, bem como melhorias nas condições de saúde, alimentação, educação e moradia. Já a dimensão territorial tem como meta a distribuição equilibrada dos assentamentos humanos e a superação das disparidades inter-regionais.

Ao longo do curso, o aluno de engenharia civil deve compreender que as modificações produzidas na natureza através da execução de projetos são aptas a ocasionar impactos ambientais, sociais e humanos negativos. Como por exemplo, um empreendimento pode vir a afetar negativamente a alimentação, a saúde ou a moradia de uma população, uma vez que essa pode se ver afetada com os impactos dos resíduos da construção civil que ocasione a poluição e a degradação do meio ambiente. Esse impacto ambiental, além de afetar as condições sociais e humanas, também afetarão o desenvolvimento territorial e econômico daquela região. Em virtude disso, os projetos devem estar atentos à gestão desses impactos durante sua execução, o que é feito através da gestão ambiental.

Carvalho (2002, p. 6) conceitua a gestão ambiental “como diferentes procedimentos e medidas estabelecidas para reduzir e controlar os impactos ambientais decorrentes de um empreendimento que utilize recursos naturais”. Para concretizar a gestão ambiental, torna-se necessário proceder estudos sobre os impactos ambientais. Ocorre que esses estudos sobre impactos ambientais também exigem uma avaliação dos impactos dos empreendimentos sobre o chamado “meio antrópico”, isto é, o meio que se refere às pessoas, à população, à sociedade e à comunidade do entorno.

Fiorillo, Morita e Ferreira (2019, n. p.) informam que o conceito de meio ambiente abrange algumas dimensões, como por exemplo, a dimensão natural e artificial. Dizem os autores que “o meio ambiente natural ou físico é constituído pela atmosfera, pelos elementos da biosfera, pelas águas (inclusive pelo mar territorial), pelo solo (inclusive recursos minerais), pela fauna e flora”, já “o meio ambiente artificial é compreendido pelo espaço urbano construído, consistente de edificações (chamado de espaço urbano fechado) e pelos equipamentos públicos (espaço urbano aberto)”. Desse modo, a gestão ambiental é uma ferramenta que



serve para controlar e assegurar o cumprimento das normas que tratam sobre a sustentabilidade e a proteção ao meio ambiente natural, social e humano.

O aprendizado sobre a gestão ambiental além de contribuir com a dimensão ambiental, também contribui com as dimensões social, humana e territorial. Além do ensino dessa gestão, o ensino de auditoria e o licenciamento ambiental também contribuem para que o estudante de Engenharia Civil se conscientize da importância da sustentabilidade.

A auditoria ambiental é um mecanismo de monitoramento de eventos ambientais das empresas, as quais fiscalizam a si mesmas ou são fiscalizadas pelo Estado em relação à maneira que promovem a gestão ambiental. achado (2014, p. 96) informa que

Auditoria ambiental é o procedimento de exame e avaliação periódica ou ocasional do comportamento de uma empresa em relação ao meio ambiente. A auditoria ambiental pode ser pública ou privada, conforme seja determinada e/ou realizada pelo Poder Público ou pela própria empresa.

A partir dos resultados da auditoria, as empresas obterão uma visão sobre sua atuação e os impactos dessa atuação sobre o meio ambiente, servindo de parâmetro para a tomada de decisões para garantir que os empreendimentos locais cumpram as leis ambientais. Já o licenciamento ambiental também é um mecanismo para verificação do impacto dos projetos sobre o meio ambiente. Através do licenciamento ambiental o Poder Público pode controlar as atividades que possam vir a degradar o meio ambiente.

O aprendizado sobre gestão, auditoria e licenciamento ambiental possibilitam ao aluno de Engenharia Civil uma visão mais sustentável sobre sua futura profissão.

Por fim, apresenta-se a dimensão política da sustentabilidade, a qual se refere ao aspecto democrático da sustentabilidade com a participação dos cidadãos para a criação de um projeto de desenvolvimento nacional, regional ou local. Um exemplo de metodologia que possibilita essa dimensão da sustentabilidade é o ensino sobre a necessidade de participação popular nos licenciamentos ambientais, a fim de saber sobre os impactos humanos e sociais do empreendimento.

Nesse sentido, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, em seu art. 6º, informa a necessidade de consultar os povos indígenas, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas que os afetará direta ou indiretamente.

Conclusão

Essa pesquisa teve como objetivo geral a análise das dimensões do Desenvolvimento Sustentável e suas implicações nas atividades no ensino de Engenharia Civil no Brasil. Foi visto que, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, surgiram novas abordagens sobre desenvolvimento, ocasião em que esse (o desenvolvimento) passou a não ser tido como



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



sinônimo de crescimento econômico. Nessa época, a ideia de desenvolvimento foi enriquecida com aspectos ambientalistas, humanistas e democráticos. Através desses novos aspectos, a sustentabilidade foi abrangida por diferentes dimensões, quais sejam: a dimensão social e humana; uma dimensão ambiental; uma dimensão territorial; uma dimensão econômica; uma dimensão política. O artigo mostrou como essas dimensões podem contribuir para o estudo de Engenharia Civil.

Por exemplo, a sustentabilidade em sua dimensão ambiental contribui com o ensino de Engenharia Civil através do estudo sobre a proteção dos recursos, o controle de resíduos sólidos e seu reaproveitamento e/ou reciclagem dos materiais. No que concerne a uma dimensão econômica da sustentabilidade, os alunos podem ser conscientizados de que o mercado de trabalho não deve ser medido apenas por indicadores econômicos, os quais se limitam apenas ao crescimento econômico, mas não ao desenvolvimento sustentável. Assim, os estudantes devem aprender sobre outros indicadores de cunho ambiental e sociocultural. O aprendizado sobre a gestão ambiental além de contribuir com a dimensão ambiental, contribui com as dimensões social, humana e territorial. Como visto, além do ensino dessa gestão, o ensino de auditoria e o licenciamento ambiental contribuem para que o estudante de Engenharia Civil se conscientize da importância da sustentabilidade.

Por fim, a dimensão política da sustentabilidade pode ser enquadrada no estudo sobre os licenciamentos ambientais de modo que se possa permitir a participação popular nos licenciamentos ambientais, a fim de saber sobre os impactos humanos e sociais do empreendimento.

608

Referências

ALVES, Victor Augusto Campos. **A teoria contratual contra o utilitarismo**: uma introdução ao debate. Contextura. Belo Horizonte, n. 13, dez., 2018, p. 48-58.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é – o que não é. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARVALHO, Alexson Pantaleao Machado de. O uso da auditoria ambiental no desenvolvimento da gestão ambiental. **Journal of Education Science and Health**, v. 2, n. 4, 2022.

CORDEIRO, G. C.; TOLEDO FILHO, R. D.; Fairbairn, E. M. R.; TAVARES, L. M. M. **Pozzolanic activity and filler effect of sugar cane bagasse ash in Portland cement and lime mortars**. **Cement & Concrete Composites**, v.30, p.410-418, 2008.

FERNANDEZ, Jaqueline Aparecida Bória. **Diagnóstico dos resíduos sólidos da construção civil**. 2012.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FIORILLO, Celso Antonio Pacheco; MORITA, Dione Mari; FERREIRA, Paulo. **Licenciamento ambiental**. 3. ed. São Paulo; Saraiva Educação, 2019.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LEONETI, Alexandre Bevilacqua; PRADO, Eliana Leão do; OLIVEIRA, Sonia Valle Walter Borges de. **Saneamento básico no Brasil: considerações sobre investimentos e sustentabilidade para o século XXI**. Revista de administração pública, v. 45, p. 331-348, 2011.

LOUETTE, Anne. **Indicadores de Nações: uma Contribuição ao Diálogo da Sustentabilidade: Gestão do Conhecimento / organização, pesquisa, textos e captação de recursos** Anne Louette. - 1.ed. São Paulo: WHH – Willis Harman House, 2007. Vários Colaboradores.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. Auditoria ambiental. **Revista do TCU**, n. 100, p. 96-105, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer homologado**. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 23/4/2019, Seção 1, Pág. 109.

NIVEIROS, Sofia Inés; SILVA, Aloisio Rodrigues da; SILVA, Tatiany de Arruda e. Auditoria ambiental: um estudo investigativo nas empresas produtoras de sementes de algodão de Rondonópolis, MT – ênfase na certificação da ISO 14000.

Academia Mato-grossense de Ciências Contábeis - AMACIC, 2017. Disponível em: <https://amacic.org.br/auditoria-ambiental-um-estudo-investigativo-nas-empresas-produtoras-de-sementes-de-algodao-de-rondonopolis-mt-enfase-na-certificacao-da-iso-14000/>. Acesso em 12 set 2023.

OLIVEIRA, Vanderlí Fava et al. Um estudo sobre a expansão da formação em engenharia no Brasil. **Revista de ensino de engenharia**, v. 32, n. 3, p. 37-56, 2013.

PAULA, Marcos O. de et al. **Potencial da cinza do bagaço da cana-de-açúcar como material de substituição parcial de cimento Portland**. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 13, p. 353-357, 2009.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PROSAB (PROGRAMA DE PESQUISAS EM SANEAMENTO BÁSICO). Reúso das águas de esgoto sanitário, inclusive desenvolvimento de tecnologia de tratamento para esse fim. Rio de Janeiro: Abes, 2006.

QUEIROZ, Rudney C. **Introdução à engenharia civil** : história, principais áreas e atribuições da profissão - São Paulo: Blucher, 2019

RISTER, Carla Abrantkoski. **Direito ao desenvolvimento** – antecedentes, significados e consequências. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

ROMA, Júlio César. Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável. **Ciência e cultura**, v. 71, n. 1, p. 33-39, 2019.

SACHS, Ignacy. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Editora Garamond, 2000.

SAPUNARU, Raquel Anna. Uma breve história da engenharia e seu ensino no Brasil e no mundo: foco Minas Gerais. **Revista de Engenharia da Universidade Católica de Petrópolis**, v. 10, n. 1, p. 39-52, 2016.

SILVA, L. C.; QUELHAS, O. L. G.; FRANÇA, S. L. B. A inclusão dos princípios do desenvolvimento sustentável no ensino da engenharia. In: **Congresso Brasileiro de Engenharia, COBENGE, XXXVI**. 2008.

SOUZA, Janiele de Brito de et al. As Dimensões do Desenvolvimento Sustentável e suas implicações na Educação Ambiental no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 5, p. 89-108, 2020.

TONETO JUNIOR, R. **A situação atual do saneamento básico no Brasil: problemas e perspectivas**. 2004. 324 f. Tese (livre-docência em economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

610



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



¿CONTRIBUYE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ADOLESCENTES? COMPARACIÓN DE LOS PASOS/DÍA ENTRE LOS DÍAS CON EDUCACIÓN FÍSICA, SIN EDUCACIÓN FÍSICA Y FIN DE SEMANA

Juan Manuel Mata-Molina¹
Laura Tapiador-Alcalá²

Introducción

Se ha demostrado que la práctica regular de actividad física (AF) es beneficiosa para la salud de los escolares (Organización Mundial de la Salud, 2020). Por lo tanto, siguiendo la evidencia, la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2020) recomienda que adolescentes en edad escolar realicen al menos una media de 60 minutos al día de actividad física moderada vigorosa (AFMV), principalmente aeróbica, durante toda la semana. Las escuelas se han considerado entornos clave para aumentar la cantidad de AF diaria y semanal de los niños y adolescentes (Organización Mundial de la Salud, 2008), de forma que contribuyan al cumplimiento de las recomendaciones de AF de la Organización Mundial de la Salud. Los escolares pasan mucho tiempo de sus horas de vigilia en las escuelas, casi la mayoría de los días del año (Dağlı, 2018), por lo tanto, durante la jornada escolar, se debe ofrecer a los niños la oportunidad de ser físicamente activos y reducir el tiempo sedentario, especialmente en este caso durante las clases de educación física (EF) como precursor de la AF (Tanaka et al., 2018).

Desafortunadamente, existen serios problemas, ya que en la mayoría de los países el número de horas de EF es insuficiente (Hardman et al., 2014), lo cual no tiene sentido, conociendo los hallazgos respecto a los grandes beneficios de la EF de la AF regular sobre las funciones ejecutivas, la atención y el rendimiento académico en escolares (De Gree et al., 2018). Además, la EF es una oportunidad para ayudar a los escolares a cumplir con las recomendaciones de AF (Mayorga-Vega et al., 2018), sin embargo, se han registrado bajos niveles durante las clases de EF (Hollis et al., 2017). Provocando, de alguna manera, que, a pesar de los beneficios, 4 de cada 5 escolares no cumplan con estas recomendaciones de AF (Guthold et al., 2020).

Además, en todo ello influyen una serie de factores que no deben pasarse por alto. Actualmente, se sabe que las características de los escolares tienen un impacto significativo en los resultados, centrándose en el género y la edad (Mata-Molina, 2022; Tanaka et al., 2018). Así como también son relevantes el tipo de instrumento utilizado (Evenson et al., 2015) y las características metodológicas del estudio (Migueles et al., 2017) que pueden influir en los resultados, para medir la AF. Por último, pero no menos importante, es necesario tener en

611



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



cuenta el tipo de ejercicio, juego o deporte que se realiza durante las clases de EF, ya que puede influir considerablemente en la cantidad de tiempo activo y la intensidad (Tanaka et al., 2018).

Este estudio es necesario debido a que los resultados de los estudios previos que realizan investigaciones con escolares son todavía insuficientes e inconscientes, lo que significa que la comunidad científica no tiene un conocimiento bien establecido de la contribución de la EF al cumplimiento de las recomendaciones y a la realización de AF en general.

Consecuentemente, el objetivo principal del estudio fue examinar los niveles de AF medidos objetivamente de los adolescentes durante los días con EF, sin EF y fin de semana. Los objetivos secundarios fueron comparar los niveles de AF durante los días con EF, sin EF y fin de semana entre el sexo y la etapa escolar, así como analizar y comparara el porcentaje de alumnos que cumplían la recomendación de 12000 pasos diarios durante los días con EF, sin EF y fin de semana.

Método

Participantes

150 adolescentes fueron invitados (52% chicas), de un centro público de Educación Secundaria y Bachillerato situado en la zona urbana de la provincia de Jaén, España, se informó que todas las familias de los estudiantes tenían un nivel socioeconómico medio. 112 adolescentes aceptaron participar y cumplían los criterios de inclusión. Sin embargo, de estos 112 alumnos, únicamente 93 (48,39% chicas) superaron satisfactoriamente los criterios de exclusión.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estar matriculados en los cursos de primero a cuarto de la enseñanza secundaria o de primero a segundo de Bachillerato; (b) tener una edad comprendida entre 11 y 17 años; (c) estar aparentemente sano, sin algún trastorno de salud que les incapacitara para realizar AF, y (d) presentar el correspondiente consentimiento firmado por sí mismo y por sus padres o tutores legales.

Los criterios de exclusión fueron: (a) no tener registrado los pasos diarios de al menos un día con EF, un día sin EF y un día de fin de semana, con el tiempo de uso válido, y (b) no tener registrado el 100% de la sesión de EF.

El cálculo del tamaño de la muestra a priori se estimó con el programa G*Power Versión 3.1.9.7 para Windows. Basándose en estudios relacionados anteriores, en relación al análisis de comparación de medias entre dos muestras independientes, los parámetros se establecieron de la siguiente forma: tamaño del efecto $d = 0,53$, nivel de significación α err prob = 0,05 y potencia estadística $(1-\beta$ err prob) = 0,8. Estimándose una muestra de 90 adolescentes.

612



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Procedimiento

En un primer paso, se estableció contacto con el director del instituto de educación secundaria seleccionado por conveniencia, informándole sobre el proyecto en el que la participación sería voluntaria y anónima, con el objetivo de solicitar el permiso necesario para llevar a cabo el estudio. Después, el protocolo de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Jaén. Una vez obtenidos los permisos del Comité de Ética y del centro educativo, se procedió a realizar una serie de pasos previos a la recopilación de datos por parte del investigador. Estos pasos incluyeron: (1) seleccionar previamente a alumnos que usaran dispositivos wearables en el instituto; (2) proporcionar una breve explicación de la participación en la investigación; (3) determinar cuántos adolescentes estaban dispuestos a participar; (4) estimar la cantidad de dispositivos wearables necesarios; e (5) informar a los alumnos y sus tutores legales sobre las características generales del estudio, obteniendo su consentimiento informado por escrito.

La recopilación de datos se llevó a cabo a lo largo de 2023, con las pulseras de actividad colocadas en la muñeca no dominante de los participantes. Se les indicó que llevaran las pulseras de actividad durante 8 días consecutivos, con un día de adaptación y 7 días de medición, durante al menos todas las horas de vigilia, es decir, al menos durante ≤ 600 minutos al día. Se enfatizó a los adolescentes que debían mantener sus rutinas de vida habituales y su nivel de AF, al igual que se pidió a los profesores de EF que continuaran con sus clases normales.

Después de la medición con las pulseras de actividad, se recopilaron datos de los participantes a través de la aplicación Zepp Life para registrar los pasos diarios. Además, se completó un formulario de Google con una duración máxima de 20 minutos durante las clases de tutoría en el horario escolar. El investigador, junto a un profesor, estuvo presente en el aula para aclarar cualquier duda que surgiera.

Instrumentos

Actividad física

Las pulseras *Xiaomi Mi Band 4* y *5* presentaron una buena validez comparado con el acelerómetro *ActiGraph wGT3X-BT* para medir el número de pasos de los adolescentes (Casado-Robles et al., 2023), debido a que la concordancia entre el recuento diario de pasos medido por el acelerómetro y las pulseras *Xiaomi Mi Band* fue entre aceptable (MAPE = 12,2-13,2%) y excelente (ICC, IC 95% = 0,94-0,95; 0,90-0,97). Además, las pulseras *Xiaomi Mi Band* tienen una validez entre buena y excelente para clasificar correctamente a los adolescentes según cumplan o no los 10,000 pasos diarios recomendados (P = 0,89-0,94, k = 0,71-0,83). Además, la comparabilidad entre la cuarta y la quinta generación de *Xiaomi Mi*



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Band fue excelente (ICC, 95% CI = 1,00, 0,99-1,00; MAPE = 0,0%) para el recuento diario de pasos.

Los diferentes modelos de pulseras Xiaomi Mi Band eran comparables y presentaban una buena validez para medir el recuento de pasos de los adolescentes, y clasificaban con precisión a los adolescentes según cumplieran o no las recomendaciones de AF en condiciones de vida libre. Como es el caso, se han utilizado dos modelos de pulseras de *Xiaomi Mi Band* tanto proporcionadas por el investigador, como propias de los participantes, lo cual se justifica en dicho estudio, ya que se ha comprobado que son comparables para medir el recuento de pasos diarios.

Análisis estadístico

Todos los análisis estadísticos se realizaron con los programas SPSS versión 27.0 para *Windows* (IBM® SPSS® *Statistics*) y jamovi versión 2.3 para *Windows* (Jamovi© *open statistical software*). El nivel de significación estadística se fijó en $p < 0,05$.

Análisis descriptivo

Se calcularon las estadísticas descriptivas (media \pm desviación estándar o porcentaje) para las variables del estudio. Se comprobaron y cumplieron todos los supuestos de las pruebas estadísticas para las variables estadísticas comparadas mediante las pruebas de independencia chi-cuadrado, homocedasticidad con el test de Levene, normalidad con la prueba de Kolmogorov-smirnov (histograma y gráficos Q-Q) y colinealidad. Se empleó la prueba chi-cuadrado para examinar si había una proporción igual de categorías de sexo y edad/etapa escolar tanto en la muestra total como en los clústeres. Además, se realizaron análisis de varianza unidireccionales (ANOVA) para examinar las posibles diferencias en términos de características, resultados de cuestionarios y niveles AF entre categorías de género y etapa escolar.

Análisis de la contribución de la EF a los niveles de AF y CS.

Se utilizó ANOVA de medidas repetidas para examinar las diferencias en los niveles de AF entre los días con EF, días sin EF y los días de fin de semana. Posteriormente, el post-hoc con el ajuste de Bonferroni para las comparaciones por pares. Los tamaños del efecto de la AF se estimaron utilizando la eta cuadrado parcial (η^2p) para las comparaciones globales, interpretándose como 0,01 tamaño de efecto pequeño, 0,06 mediado y 0,14 grande (Field, 2013). Posteriormente, se utilizó la prueba Q de Cochran para comparar el porcentaje de estudiantes que alcanzaron las recomendaciones diarias de AF, y el post-hoc con la prueba de McNemar se utilizó para las comparaciones por pares, así como se empleó la V de Cramer.

614



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Previamente, la variable de pasos se dicotomizó en cumplir la recomendación de 12000 pasos al día (Colley Janssen y Tremblay, 2012; Mata-Molina, 2022).

Resultados

Análisis descriptivo

En la tabla 1 se puede observar las características generales de todos los participantes incluidos en el estudio y en función del sexo. Los resultados de la prueba chi-cuadrado de bondad de ajuste de la muestra mostraron que tanto la muestra total tenía una proporción equivalente de categorías de género y una distribución normal ($p > 0,05$).

Tabla 1
Características de los participantes en función de la muestra total y por sexo

	Total	Chicos	Chicas
	(N = 93)	(n = 48)	(n = 45)
Edad (años)	15,37 ± 1,83	15,17 ± 1,849	15,58 ± 1,80
Sexo (chico/chica)	51,5/48,4	100/0	0/100
Etapas (bach/eso)	52,7/47,3	50/50	55,6/44,4
Masa corporal (kg)	60,94 ± 11,63	65,52 ± 11,24	56,06 ± 10,03
Altura (m)	1,67 ± 0,10	1,71 ± 0,09	1,61 ± 0,08
IMC (kg/m ²)	21,77 ± 3,31	22,14 ± 3,14	21,37 ± 3,47

Nota. Los datos se presentan como media ± desviación estándar, excepto las variables de (si/no) que muestran %. IMC = índice de masa corporal; AF = actividad física medida a través de pasos diarios; AFMV = actividad física moderada vigorosa.

En la tabla 2, ANOVA mostró que los chicos tenían niveles más altos estadísticamente significativos de masa corporal y altura ($p < 0,001$).

Tabla 2
ANOVA de un factor de las características de los participantes en función del sexo

	ANOVA de un factor	
	F	p
Edad (años)	1,178	0,281
Etapa (bach/eso)	0,282	0,596
Masa corporal (kg)	18,388	< ,001
Altura (m)	30,256	< ,001
IMC (kg/m2)	1,271	0,263

Nota. Los datos se presentan como media \pm desviación estándar, excepto las variables de (si/no) que muestran %. IMC = índice de masa corporal; ANOVA = análisis de la varianza de medidas repetidas; F = estadístico prueba F.

616

En la tabla 3 se puede observar las características generales de los todos los participantes incluidos en el estudio y en función de la etapa. Los resultados de la prueba chi-cuadrado de bondad de ajuste mostraron la muestra total tenía una proporción equivalente de categorías de etapa escolar ($p > 0,05$) y una distribución normal.

Tabla 3
Características de los participantes en total y por etapa escolar

	Total	Bachillerato	Secundaria
	(N = 93)	(n = 49)	(n = 44)
Edad (años)	15,37 \pm 1,83	16,82 \pm 0,39	13,75 \pm 1,38
Sexo (chico/chica)	51,5/48,4	49/51	54,5/45,5
Etapa (bach/eso)	52,7/47,3	100/0	0/100

Masa corporal (kg)	60,94 ± 11,63	64,54 ± 8,89	56,94 ± 13,04
Altura (m)	1,67 ± 0,09	1,71 ± 0,09	1,62 ± 0,09
IMC (kg/m ²)	21,77 ± 3,31	22,04 ± 2,68	21,47 ± 3,90

Nota. Los datos se presentan como media ± desviación estándar, excepto las variables de (si/no) que muestran %. IMC = índice de masa corporal; AF = actividad física medida a través de pasos diarios; AFMV = actividad física moderada vigorosa; ANOVA = análisis de la varianza de medidas repetidas; F = estadístico prueba F.

Los resultados del ANOVA en la Tabla 4, mostraron que existían diferencias significativas en las etapas escolares, ya que los alumnos de bachillerato tenían más edad, altura ($p < 0,001$) y masa corporal ($p < 0,01$).

Tabla 4
ANOVA de un factor de las características de los participantes en función de la etapa escolar

	ANOVA de un factor	
	F	p
Edad (años)	201,784	< ,001
Sexo (chico/chica)	0,282	0,596
Masa corporal (kg)	10,521	0,002
Altura (m)	23,342	< ,001
IMC (kg/m ²)	0,653	0,422

Nota. Los datos se presentan como media ± desviación estándar, excepto las variables de (si/no) que muestran %. IMC = índice de masa corporal; F = estadístico prueba F.

En la Tabla 5 se muestra estadísticas descriptivas y medidas repetidas ANOVA para la comparación de la AF entre los días con EF, sin EF y días de fin de semana para la muestra total en ambas, así como en función del sexo y la etapa escolar por separado.

Tabla 5

Valores medios de la AF (pasos/día) entre la educación física, la educación no física y los días de fin de semana.

	Días con EF	Días sin EF	Fin de semana
Total			
AF	10136,06 ± 3370,08	8609,70 ± 3010,84	6436,00 ± 4222,11
Chicos			
AF	10241,25 ± 2948,32	8331,60 ± 2748,64	6323,09 ± 4167,79
Chicas			
AF	10036,13 ± 3762,41	8906,34 ± 3272,61	6556,43 ± 4323,13
Bach			
AF	10183,07 ± 3449,54	8510,61 ± 2546,50	6426,77 ± 4094,54
ESO			
AF	10099,72 ± 3347,02	8720,05 ± 3483,24	6446,28 ± 4407,37

Nota. Los datos se presentan como media ± desviación estándar, cuya unidad es (pasos/día). Bach = bachillerato; ESO = secundaria; AF = actividad física medida a través de pasos diarios.

618

En la Tabla 6, las medidas repetidas ANOVA para la muestra total indicaron diferencias estadísticamente significativas en el promedio de la variable de AF (pasos/día) entre los días con EF, sin EF y días de fin de semana ($p < 0,001$, $\eta^2p = 0,215$). A continuación, se realizaron las comparaciones por pares con el ajuste de Bonferroni las cuales mostraron valores estadísticamente significativos más altos de pasos diarios en los días de EF, existiendo diferencias significativas entre los días con EF y sin EF ($p < 0,05$), días de fin de semana ($<0,001$) y entre los días sin EF y los días de fin de semana ($p < 0,05$). Por otra parte, las comparaciones de las medidas repetidas ANOVA en función de chicos y chicas por separado, mostraron resultados similares ($p < 0,001$, $\eta^2p = 0,185$) y ($p < 0,001$, $\eta^2p = 0,262$) respectivamente, mostrando las comparaciones por pares de Bonferroni valores estadísticamente significativos más altos de pasos diarios en los días de EF, no existiendo diferencias significativas entre los días con EF y sin EF ($p > 0,05$), días de fin de semana ($p < 0,001$ y $p < 0,01$ respectivamente) y entre los días sin EF y los días de fin de semana ($p < 0,01$).

Asimismo, Las medidas repetidas ANOVA para la muestra dividida en bachillerato y secundaria indicaron diferencias estadísticamente ($p < 0,001$, $\eta^2p = 0,211$) y ($p < 0,001$, $\eta^2p = 0,219$) respectivamente, mostrando las comparaciones por pares de Bonferroni las cuales mostraron valores estadísticamente significativos más altos de pasos diarios en los días de EF, no existiendo diferencias significativas entre los días con EF y sin EF ($p > 0,05$), días de

fin de semana ($p < 0,01$ y $p < 0,05$ respectivamente) y entre los días sin EF y los días de fin de semana ($p < 0,01$ y $p < 0,001$ respectivamente).

Tabla 6
Comparación de la AF (pasos/día) entre los días con educación física, sin educación no física y los días de fin de semana.

	ANOVA			Bonferroni (<i>p</i>)		
	F	<i>p</i>	η^2_p	1-2	2-3	1-3
Total						
AF	21,110	< 0,001	0,215	0,028	< 0,001	< 0,001
Chicos						
AF	9,972	<0,001	0,185	0,193	< 0,001	0,014
Chicas						
AF	11,382	<0,001	0,262	0,201	0,004	0,002
Bach						
AF	8,846	<0,001	0,211	0,445	0,019	0,003
ESO						
AF	12,043	<0,001	0,219	0,093	0,004	< 0,001

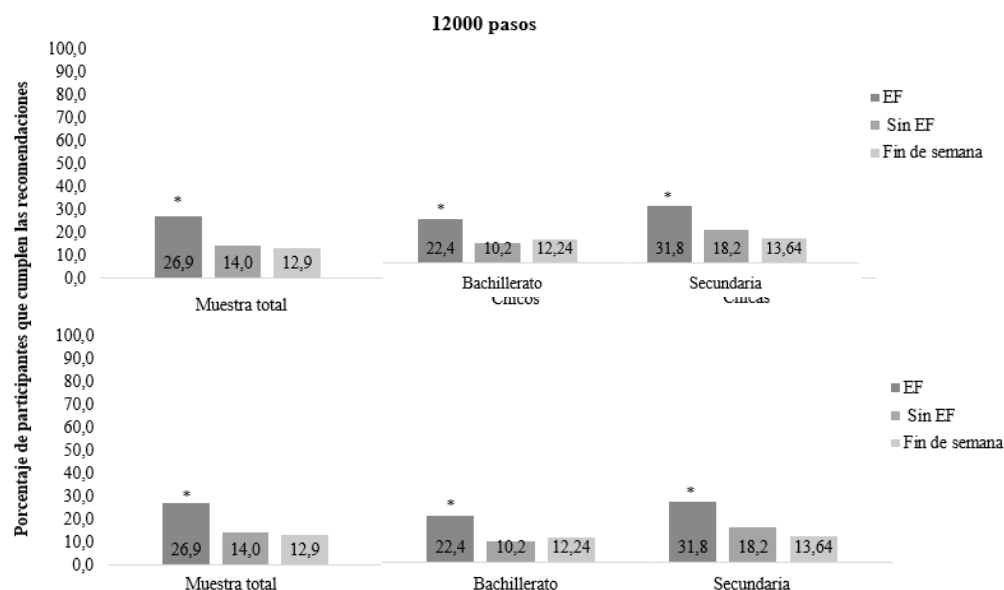
Nota. Los datos se presentan como media \pm desviación estándar, cuya unidad es (pasos/día); ANOVA = análisis de la varianza de medidas repetidas; F = estadístico prueba F; η^2_p = tamaño de efecto eta cuadrado parcial; Bonferroni = Prueba de comparaciones por pares *post-hoc*

619

La Figura 1 representa la comparación del porcentaje de estudiantes que alcanzaron la recomendación diaria de 12000 pasos diarios entre los días con EF, días sin EF y días de fin de semana. Los resultados de la prueba Q de Cochran indicaron diferencias estadísticamente significativas el porcentaje de la recomendación diaria de 12000 pasos los días con EF, días sin EF y días de fin de semana ($p < 0,05$). A continuación, las comparaciones post-hoc por pares con la prueba de McNemar mostraron un porcentaje estadísticamente significativo de alumnos que cumplieron la recomendación en los días con EF que en los días sin EF y días de fin de semana ($p < 0,05$). Sin embargo, las diferencias no fueron estadísticamente significativas entre los días sin EF y los días de fin de semana ($p > 0,05$). Al igual que ocurre por separado chicos/chicas y bachillerato/secundaria, sin embargo, al comparar los resultados de los diferentes grupos entre ellos encontramos diferencias significativas entre los chicos y las chicas ($p < 0,05$) y entre los alumnos de bachillerato y secundaria ($p < 0,05$).

Figura 1

Comparación del porcentaje de adolescentes que alcanzan la recomendación diaria de 12000 pasos al día entre los días de educación física, sin educación física y fin de semana.



620

Nota. Resultados de la prueba Q de Cochran (todos $p < 0,001$). Comparaciones por pares mediante la prueba de McNemar: Días de educación física frente a días sin educación física/días de fin de semana (* $p < 0,05$).

Discusión

Uno de los objetivos del presente estudio era comparar la AF medida objetivamente entre los días con EF, sin EF y fin de semana. Los resultados de este estudio en relación a la AF (pasos diarios) mostraron que los días con EF superan en número de pasos a los días sin EF y fin de semana (10136,06, 8609,70, y 6436,00 respectivamente). Únicamente Mayorga-Vega et al. (2018) comparó los niveles de AF de adolescentes entre los días con EF, sin EF y fin de semana (11036,1, 8478,5 y 8,816,6 pasos respectivamente), ya que los demás comparaban lo pasos diarios de niños de educación primaria entre los días con y sin EF (Brusseau et al., 2011; Gao et al., 2015; Tudor-Locke et al., 2006), en los cuales se obtuvieron resultados similares a este estudio. Por lo que, al comparar los resultados de este estudio con los de Mayorga-Vega et al. (2018), se observa que coinciden, ya que los valores de pasos en los días



con EF superan a los días sin EF y fin de semana, pero no coinciden en cuanto a los pasos diarios realizados en el fin de semana, ya que en este estudio se muestran valores menores. Estos análisis divididos por sexo mostraron que los valores de la variable de pasos diarios durante los días con EF (chicos 10241,25 y chicas 10036,13), sin EF (chicos 8331,60 y chicas 8906,34) y fin de semana (chicos 6323,09 y chicas 6556,43), mostraron que ambos seguían la misma tendencia con diferencias significativas entre los días entre semana y fin de semana. Al igual que ocurría en Mayorga-Vega et al. (2018) con los días con EF (chicos 11868,3 y chicas 10110,9), sin EF (chicos 9339,1 y chicas 7530,3) y fin de semana (chicos 9620,6 y chicas 7927,5), pero teniendo en cuenta que los días de fin de semana se igualaban en AF a los de con EF. Sin embargo, a pesar de ello ambos estudios coincidían en los resultados acerca del porcentaje de alumnos que cumplían las recomendaciones de pasos entre los días con EF, sin EF y fin de semana (chicos 20,8%, 10,4% y 14,6% respectivamente y chicas 33,3%, 17,8% y 11,1% respectivamente) y en Mayorga-Vega et al. (2018), los porcentajes eran mayores y no seguían la misma tendencia (chicos 73%, 47% y 45% respectivamente y chicas 48%, 24% y 20% respectivamente). Esta diferencia de tamaño de porcentajes podría deberse al uso de diferentes recomendaciones de pasos diarios, en este estudio 12000 pasos diarios (Mata-Molina, 2022) y en el otro estudio, 10000 pasos diarios (Parra Saldías et al., 2018; Tudor-Locke et al., 2011).

En cuanto a los análisis de la variable de AF en función de la etapa escolar (secundaria y bachillerato), se observó que los alumnos de bachillerato mostraban niveles mayores de AF en comparación a los de secundaria, a pesar de ello no se encontraron estudios con análisis similares. En consecuencia de todos estos resultados en los que se muestra la importancia de la EF para los niveles de AF de los adolescentes, es necesaria la realización de nuevos estudios que corroboren los resultados obtenidos midiendo tanto la AF como la CS de manera objetiva, así como es necesaria la realización de una revisión sistemática debido a que los resultados de estudios anteriores que realizan investigaciones con escolares son todavía insuficientes e inconscientes, lo que significa que la comunidad científica no tiene un conocimiento bien establecido de la contribución de la EF a la realización de AF y la CS. Por lo tanto, es necesario recopilar, comparar y analizar toda esta información, ya que, hasta donde se conoce hasta la fecha solo existe una revisión sistemática sobre el tema en cuestión (Hollis et al, 2017), además de otra que comprende también a escolares como muestra (Fairclough et al., 2005), cabe destacar que ambas revisiones tienen considerables limitaciones y ambas con notables diferencias con la presente revisión sistemática en cuanto a objetivos (Fairclough et al., 2005; Hollis et al, 2017).

Conclusiones

Se puede concluir que la educación física contribuye significativamente a aumentar los niveles de actividad física diaria de los estudiantes de secundaria y bachillerato. Los adolescentes

621



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



tenían mayores niveles de actividad física diaria, mayor cumplimiento de las recomendaciones de actividad física en los días de educación física que durante los días sin educación física y los fines de semana. Aunque tanto los chicos como las chicas mostraron la misma tendencia, los chicos mostraban mayores medias y diferencias de actividad física entre los distintos días, pero las chicas parecen beneficiarse más de la contribución de la educación física, debido al porcentaje de cumplimiento de las recomendaciones de pasos durante los días de educación física, ocurriendo lo mismo al diferenciar entre alumnos de bachillerato y secundaria respectivamente.

Por lo tanto, aumentar el actual número de horas de educación física en España, podría ser una buena estrategia para solventar los bajos niveles de actividad física y en los centros educativos. En el caso de que aumentar el número de clases de educación física en los centros educativos no sea factible, sería de gran interés sustituir el trabajo tradicional inactivo por una metodología activa físicamente o aumentar las opciones de práctica de actividad física durante el recreo escolar.

Referencias

Aljuhani, O., & Sandercock, G. (2019). Contribution of physical education to the daily physical activity of schoolchildren in Saudi Arabia. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16(13), 2397. doi:10.3390/ijerph16132397.

Brusseau, T., Kulinna, P., Tudor-Locke, C., Van der Mars, H. & Darst, P.W. (2011). Children's step counts on weekend, physical education, and non-physical education days. *Journal of Human Kinetics*, 27, 116-134. doi:10.2478/v10078-011-0010-4.

Dagli, U. Y. (2019). Effect of increased instructional time on student achievement. *Educational Review*, 71(4), 501–517. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441808>

De Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 21(5), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>

Evenson, K., Goto, M., & Furberg, R. (2015). Systematic review of the validity and reliability of consumer-wearable activity trackers. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 159(12), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0314-1>

Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). Physical Activity Levels in Middle and High School Physical Education. *Pediatric Exercise Science*, 17(3), 217–236.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Gao, Y., Wang, J., Lau, P., y Ransdell, L. (2015). Pedometer-determined physical activity patterns in a segmented school day among Hong Kong primary school children. *Journal of Exercise Science y Fitness*, 13(1), 42–48.

Guthold, R., Stevens, G., Riley, L., & Bull, F. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)

Hardman, K., Murphy, C., Routen, A., & Tones, S. (2014). UNESCO-NWCPEA: World-wide survey of school physical education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Cambell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.*, 14(1), 52. doi: 10.1186/s12966-017-0504-0.

Mata-Molina, J. M. (2022). Traducción de pasos/día de las recomendaciones de actividad física de la OMS de 2020 en escolares: Una revisión sistemática. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén]

Mayorga-Vega, D., Martínez-Baena, A., & Viciano, J. (2018). Does school physical education really contribute to accelerometer-measured daily physical activity and non sedentary behaviour in high school students?. *Journal of Sports Sciences*, 36(17), 1913-1922. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1425967>.

Migueles, J., Cadenas-Sanchez, C., Ekelund, U., Delisle Nyström, C., Mora-Gonzalez, J., Löf, M., Labayen, I., Ruiz, J., & Ortega, F. (2017). Accelerometer data collection and processing criteria to assess physical activity and other outcomes: A systematic review and practical considerations. *Sports Medicine*, 47(9), 1821–1845. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0716-0>

Parra Saldias, M., Mayorga-Vega, D., Lopez-Fernandez, I., & Viciano, J. (2018). How many daily steps are really enough for adolescents? A cross-validation study. *Retos*, 33, 241-246. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.55504>

623



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Tanaka, C., & Tanaka, S. (2009). Daily physical activity in Japanese preschool children evaluated by triaxial accelerometry: the relationship between period of engagement in moderate-to-vigorous physical activity and daily step counts. *Journal of physiological anthropology*, 28(6), 283-288. <https://doi.org/10.2114/jpa2.28.283>

Tudor-Locke, C., Craig, C. L., Aoyagi, Y., Bell, R. C., Croteau, K. A., De Bourdeaudhuij, I., Ewald, B., Gardner, A. W., Hatano, Y., Lutes, L. D., Matsudo, S. M., Ramirez-Marrero, F. A., Rogers, L. Q., Rowe, D. A., Schmidt, M. D., Tully, M. A., y Blair, S. N. (2011). How many steps/day are enough? For older adults and special populations. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 80. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-80>

Tudor-Locke, C., Lee, S., Morgan, C., Beighle, A., y Pangrazi, R. (2006). Children's pedometer-determined physical activity during the segmented school day. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(10), 1732-1738.

World Health Organization. (2008). School policy framework: Implementation of the WHO global strategy on diet, physical activity and health. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization.

624



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

INTERSECCIONALIDADES, FORMAÇÃO EDUCACIONAL E MULHERES NO INÍCIO DO SÉCULO XX, ATRAVÉS DO ROMANCE EPISTOLAR *CORREIO DA ROÇA* DE JÚLIA LOPES DO ALMEIDA

Eurídice Hespanhol Macedo Pessoa¹

O romance “Correio da Roça” foi publicado em 1913, pela editora Francisco Alves. A carreira de Júlia Lopes de Almeida, naquele momento, já encontrava-se consolidada, a autora já era reconhecida pela crítica literária da época e pelo público leitor que já havia conquistado. Certamente já era uma Profissional das letras. No entanto, apesar do sucesso que alcançou em sua época, Júlia Lopes, como tantas outras escritoras brasileiras, não tem sua obra valorizada pela historiografia da Literatura brasileira, não é reconhecida pelo cânone nacional.

O artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado que aborda questões de gênero, classe, raça e formação educacional no romance *Correio da roça* de Júlia Lopes de Almeida. A narrativa é tecida em torno do binarismo campo e cidade. A metodologia utilizada é o paradigma indiciário de Ginsburg. Para tanto, a literatura foi objeto de pesquisa e os indícios, pistas e sinais foram importantes para evidenciar comportamentos onde as questões de gênero, classe, raça e formação educacional foram demonstrados na escrita realista/naturalista da autora. É pretensão deste estudo colaborar para a visibilidade da escrita feminina de inícios do século XX e para a história da educação e das mulheres relacionada ao conceito de interseccionalidade

Trata-se de um romance epistolar com 58 capítulos, são cartas trocadas por Fernanda, uma senhora da cidade, Maria e suas filhas, residentes numa fazenda. A narrativa fala da triste história de uma senhora viúva de quarenta anos e suas quatro filhas: Joanhina, com 16 anos, Cecília, com 20 anos, Cordélia, com 18 anos e Clara, com 14 anos. Elas tiveram que abandonar a vida cosmopolita do Rio de Janeiro do início do século XX e mudaram-se para uma propriedade da família na zona Rural.

Sobre o uso da correspondência por parte das mulheres, temos em Perrot (2007) uma importante análise que muito nos esclarece sobre a prática epistolar nesse romance, elucidando a escolha desse importante recurso literário por parte da autora:

A correspondência, entretanto, é um gênero muito feminino. Desde mme. De Sévigné, ilustre ancestral, a carta é um prazer, uma licença, e até um dever das mulheres. As mães, principalmente, são epistológrafas do lar. Elas escrevem para os parentes mais velhos, para o marido ausente, para o filho adolescente no colégio interno, a filha casada, as amigas de convento. Suas epístolas circulam eventualmente pela parentela. A carta constitui uma forma de sociabilidade e de expressão feminina, autorizada, e mesmo recomendada, ou tolerada (...) (PERROT, 2007, p. 28-29).

¹ Professora, mestre pelo programa de pós-graduação em educação da FFP/UERJ – e-mail: ehm.pessoa@gmail.com



Segundo Lobo (2006, p. 160) *Correio da Roça* faz parte de uma trilogia educativa de jardinagem: *Árvore* (1910), *Correio da Roça* (1913) e *Jardim Florido* (1922). Todo o livro é apresentado sob o viés de uma visão totalmente didática, que discorre sobre agricultura, jardinagem, comércio rural e administração de negócios.

No texto de Introdução da Edição de *Correio da Roça* (ALMEIDA, 2014, p.11), encontramos a afirmação de que o sucesso desse livro sobrepuja o dos romances anteriores de Júlia Lopes de Almeida e não haverá outra obra sua de igual alcance de público: foram seis edições até o ano de 1931.

Publicado primeiramente em forma de folhetins, entre 7 de setembro de 1909 e 17 de outubro de 1910, no jornal “O paiz”, *Correio da Roça* é um registro de como as cartas eram, naquele início de século, um hábito de grande importância.

Segundo a pesquisadora Nadilza Moreira (2003) em “A condição feminina revisitada: Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin”, a autora de *Correio da roça*, mencionou: “Das minhas obras a que mais aprecio pelos benefícios que tem espalhado, é *Correio da Roça*. Esse livro, contendo ensinamentos e conselhos dirigidos às minhas patrícias, que não conhecem a vida nos campos representa o que de melhor eu tenho escrito”. (Jornal *À noite*, 11 de maio de 1931, apud ALMEIDA, 2014, p. 13).

As filhas de Maria, conforme trechos da narrativa, foram educadas no colégio Sion², nos moldes de uma elite social que naquele instante pensava a mulher bem-educada para a família, para os filhos e para a sociedade.

Júlia Lopes de Almeida era tida como alguém que defendia a educação. Esta foi uma das suas bandeiras enquanto escritora. Segundo Paulino e Vidal:

Desde o final do século XIX, educadores e escritores insistiam sobre a necessidade de produzir uma literatura específica para a infância brasileira. Alguns, como Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, acusavam a tradução das obras estrangeiras de oferecer às crianças referências distantes do universo nacional, em linguagem pouco acessível (VIDAL, 2001). Com o objetivo de sanar essas deficiências, as irmãs fizeram publicar em 1886 o livro *Contos infantis*, pela tipografia Mattos Moreira. Cinco anos depois, a obra era reeditada, anunciando com destaque sua aprovação, em 14 de abril de 1891, pela Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal para uso nas escolas primárias (PAULILO; VIDAL, 2014, p. 19).

² As irmãs de Sion, são de uma irmandade católica que vieram para o Brasil em 1888. Segundo o site atual do Colégio Sion do Rio de Janeiro: “A comissão que solicitou a vinda de Sion ao Brasil – condessa Monteiro de Barros, condessa de Carapebus (dama de honra da Princesa Isabel), Sra. Tourinho, Condessa d’Estrella e Sr. Antônio Luís de Mello Vieira”. Esta comissão enviou uma petição à Princesa Isabel, para trazer ao Brasil uma congregação para educar as meninas da alta sociedade carioca. A condessa Monteiro de Barros foi à Roma solicitar ao papa Leão XIII as licenças necessárias para a vinda das Religiosas de Sion ao Brasil. Elas saíram de Paris no dia 19/09/1888.





O romance *Correio da Roça*, nos remete a um tema recorrente na maioria dos romances de Júlia Lopes de Almeida: educação e trabalho. Só que neste caso, o espaço narrativo é o epicentro da binaridade campo e cidade, trazendo para o foco uma necessária tomada de decisão que surge influenciada pelas cartas de uma outra mulher. A cumplicidade que vai sendo tecida no desenvolver da trama põe em cena as discussões sobre a vida trabalhosa e digna do campo e a vida fútil e ociosa que envolve as mulheres das classes burguesas urbanas. As sociedades patriarcais produzem e reproduzem os padrões para o ser feminino, induzindo obrigatoriamente uma espécie de “domesticação”, que torna a mulher um ser moldado para o ambiente privado do lar. Tal naturalização acaba por impedir qualquer possibilidade de modificação dos valores sociais existentes. Em relação a este tema, sobre o espaço e as atribuições para as mulheres, vigente nas sociedades patriarcais, temos em Sepúlveda e Sepúlveda:

A tradição patriarcal desenvolveu um discurso no qual a mulher é inferior ao homem e por isso não pode ter os mesmos direitos dele, cabendo a este ocupar o espaço público e a aquela o espaço doméstico. Baseada nessa concepção imputa à mulher o espaço doméstico, ao escondê-la da arena social, foi a invisibilizando a partir de uma produção constante e ativa de inexistência (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2018, p. 13).

627

Em *Correio da Roça*, podemos verificar em seu cunho educador, a intenção de acordar as mulheres para assumirem seus destinos e educarem-se com objetivos de profissionalizarem-se para uma eventual necessidade.

Maria e as filhas colocarão em prática todos os conselhos e aprendizados didaticamente transmitidos por Fernanda em suas cartas, o que resultará numa profunda transformação do espaço narrativo, antes uma fazenda e uma tapera abandonadas, aos poucos, serão propriedades administradas por mulheres em constante prosperidade. A imagem do abandono está muito bem descrita na página 38, na visita de Maria e suas filhas ao sítio da Tapera, que havia sido dos avós de Maria: “A casa desmorona-se. Há buracos pelas paredes, por onde entram o vento e a chuva, sem que o tal casal de caboclos³ se tivesse lembrado de entupi-los com uma pazada de barro, ao menos. Corri ao laranjal! Onde estaria? (...) A erva passarinho comera-o todo. O cafezal está em mato. Os canaviais extintos”. (ALMEIDA, 2014, p. 38).

As cartas entusiasmadas, contendo palavras de muito otimismo escritas por Fernanda são essenciais para transformar a desolação que experimentava a família de Maria em relação à nova condição.

³ Caboclo é a designação dada no Brasil para o indivíduo que foi gerado a partir da miscigenação de um índio com um branco.





Na página 52, a carta fala da necessidade de todos os fazendeiros unirem-se para desenharem as estradas, cobrarem do poder público os subsídios para construção das mesmas. As produções agrícolas ainda viajavam no lombo dos burros e nos carros de boi até as estações de trem. O capítulo VI de *Correio da Roça*, a narrativa mostra como o interior do Brasil pode ter sido explorado e produtivo, expressando o domínio dos “pioneiros”, deixando para trás os caminhos por onde antes passavam os burros de tropa, para dar lugar as estradas por onde passariam os automóveis rumo às fazendas.

As propriedades agrícolas brasileiras no início do século já haviam substituído parte da mão de obra dos escravos africanos pela mão de obra obtida através do sistema de colonato vindo da Europa: “Farei o que me manda. Plantarei árvores frutíferas para nós, para nossos amigos, para os colonos e para os passarinhos! (...)” (ALMEIDA, Ano, p. 49). Várias vezes na narrativa, seus personagens chamam a Fazenda Remanso de “Colônia”. Segundo Santiago:

No Brasil, um processo semelhante ocorre com a proximidade da abolição da escravatura, em 1888. Os fazendeiros de café tiveram de utilizar o trabalho livre do imigrante, implantando o sistema de colonato. Gastos com transporte e despesas não constituíam dívida do imigrante e o sistema de remuneração era misto, composto por uma parte dos ganhos com a venda do café e outra por um salário fixo anual. Os colonos se comprometiam a cuidar da colheita de determinado número de pés de café e ganhavam uma área onde podiam plantar e manter as suas criações. Fora da época da colheita de café, ganhavam por dia para fazer outros serviços na fazenda, e o patrão cedia a casa para a família enquanto esta estivesse trabalhando em sua propriedade (SANTIAGO, 2013, p. 1).

628

Naquele contexto, haviam preferências pelos trabalhadores de origem europeia, acompanhadas pelos pensamentos higienistas e eugenistas, que consideravam o negro inadequado para o trabalho e divulgavam o que foi denominado de “branqueamento da raça”. Segundo Gonzalez (2020, colocar a página), “a ideologia do branqueamento tem uma força muito grande no que diz respeito à comunidade negra no Brasil. (...) temos duas vertentes ideológicas”. Ela cita o fator oficial e legal que diz somos todos iguais perante a lei e um outro fator que é relacionado à realidade que a própria Gonzalez identifica com o seguinte jargão: *Branco correndo é atleta, negro correndo é ladrão*, negando a chamada democracia racial⁴. O romance nos traz também as falas ufanistas de progresso contínuo alavancadas na virada do século:

⁴ O conceito de democracia racial veio por intermédio do antropólogo Gilberto Freyre em sua obra *Casa-grande & Senzala*, publicada em 1933. Este conceito tem como base a crença de que as relações entre escravos e senhores eram de muita amizade, cordialidade, ele citava que as questões raciais no Brasil se davam de forma pacífica e amigável, no que discorda veementemente Lélia Gonzalez (2020).





A ambição do dinheiro é a manivela que, inconscientemente ou conscientemente, nos faz dançar a todos; aproveita essa circunstância em favor da outra, a de veres tuas filhas interessadas pelo progresso e a redenção das terras abandonadas em que vivem e pela civilização dessa gente do povo que lhes rodeia a fazenda e que vegeta mais do que vive, sem proveito nem gloria para o Brasil nem para si. (...) Verás que dentro de poucos anos tanto o *Remanso* como a *Tapera* estarão ligados à estação da estrada de ferro do povoado por belos caminhos que os vossos automóveis de carga e de passeio transporão com rapidez (ALMEIDA, 2014, p. 32).

O trecho acima, fala das questões de classe no campo, que se dividia entre o senhor, dono das terras e os trabalhadores rurais que, no texto, são considerados incivilizados, que vegetavam mais do que viviam. O povo “sem proveito para a nação”. Segundo Gonzalez:

Na verdade, o 13 de maio de 1888 trouxe benefícios para todo mundo, menos para a massa trabalhadora negra. Com ele se iniciava o processo de marginalização das trabalhadoras e trabalhadores negros. Até aquela data elas e eles haviam sido considerados bons para o trabalho escravo. A partir de então passaram a ser considerados ruins, incapazes para o trabalho livre. Pois é... (GONZALEZ, 2020. p. 218).

E as cartas vão trazendo junto com elas, inúmeras e esperançosas novidades. Fernanda, vai aos poucos, nutrindo as novas fazendeiras com instruções e matéria prima inicial. Nos primeiros capítulos, as laranjeiras são doadas, após isso, mudas de roseiras juntamente com instruções de cultivos e cuidados: “Quando o teu roseiral estiver criado, manda de vez em quando, pôr de imersão, num depósito de água, um saco cheio de fuligem, e logo que essa água tiver tomado a cor do vinho do porto, irriga com ela”. (ALMEIDA, 2014, p. 61). Em outra carta de Maria à Fernanda, na página 35, temos a presença de Salustiano, que é descrito da seguinte forma:

Um mulato de pescoço cumprido, que várias vezes mandei aí no Rio, à tua casa, com recados meus, e que exerce aqui agora s funções de correio, indo três vezes por semana ao povoado procurar a minha correspondência e comprar-nos pão, carne e mais uma ou outra coisa a que a civilização da capital nos habituou (ALMEIDA, 2014, p. 35).

Em minuciosa leitura pelos enunciados elaborados dentro do enredo da obra em estudo, notamos que o “mulato” Salustiano é antigo funcionário da fazenda, que serve a família de Maria há muito tempo.

Quando Fernanda sugere que as recentes fazendeiras criem um lindo Pombal, já também havia enviado os pombos para Joanhina (ALMEIDA, 2014, p. 63). Em seguida, a carta sugere um concurso para o melhor desenho que planeje o “lindo” pombal: “(...) chegou a hora de



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



aproveitarem o desenho aprendido no colégio: organizem um concurso e mandem-me os planos, que eu sujeitarei a opinião de um artista, remetendo depois um prêmio à vencedora” (ALMEIDA, 2014, p. 63).

A casa da fazenda, a essa altura, já possuía um belíssimo jardim com o auxílio do negro Thomaz⁵, que morava há muitos anos na fazenda. Depois das roseiras, laranjeiras, pombos e galinhas enviadas ao tempo das cartas ou depois delas, chegou a vez das instruções para o plantio das violetas (ALMEIDA, Ano, p. 65).

Na página 101, Fernanda avisa do envio das aves para início de mais uma criação no Remanso: “Ora, pois, minha querida, mando-te (serão despachadas hoje, à noite) um galo e três galinhas Houdan, de plumagem branca e preta, penacho e gravata espessos”. (ALMEIDA, 2014, p. 101).

Com as atividades da fazenda em pleno progresso, o desconsolo e desalento dos primeiros dias em Remanso, transformaram-se em entusiasmo e força. As moças se interessaram por laranjais, pombais, estradas que não serviriam apenas para passar carros de bois, como também automóveis. E já pensavam na instalação de iluminação e energia rural e na página 96, Fernanda faz alusão a três tipos de iluminação artificial: lâmpadas a álcool, a gás acetileno e a petróleo.

Mas é na página 71 do romance que surge talvez, o mais promissor investimento das novas fazendeiras:

Com o exemplo de Cecília, Cordélia foi revolver os seus cadernos e livros de estudo e resolveu ensinar, ela também, não desenho e música, como a irmã, mas o a b c, à criançada da colônia! E é encantador, afirmo-te, ver todos esses garotos italianos e espanhóis aprendendo o português com uma mestra cheia de paciência e de bondade, que exige deles a dicção perfeita, radicando-os pela língua e pelo estudo à nossa terra tão mal compreendida. São vinte discípulos, dentre sete e doze anos. Nos dias de chuva ou de sol forte, as aulas funcionam em uma de nossas salas da frente, mas quando o tempo favorece, as lições são distribuídas à sombra das jabuticabeiras, onde o Salustiano fabricou, sob as ordens das minhas filhas mais velhas, cadeiras e mesas com troncos rústicos de árvores. Além da leitura, escrita, noções de coisas e contas, que essas vinte crianças aprendem com minha paciente Cordélia, estudam música e desenho com a Cecília(...) (ALMEIDA, 2014, p. 71).

Temos, portanto, a fundação da escola do Bosque das Jabuticabeiras⁶ da Colônia do Remanso. Uma escola ao ar livre, onde as crianças da fazenda aprendem com as fazendeiras

⁵ Sobre negro Thomas, nos é dada a impressão de não ser tão jovem e que já residia na fazenda antes das mulheres se mudarem para a mesma. No decorrer da narrativa, temos a nítida impressão de que o negro Thomaz vem a ser um ex escravo ou descendente direto de escravos da Remanso.

⁶A jabuticabeira, é uma árvore frutífera brasileira. Suas flores são brancas, enquanto os frutos são esferas negras e brilhantes com cerca de 2 cm de diâmetro.





nos moldes da dita “civilização”, com simplicidade, com bondade e “asseio”. As noções de higiene e prevenção eram uma máxima no início do século XX. Tanto que o primeiro Ministério de Educação da História da República do Brasil, foi criado com uma dupla função: Ministério da Educação e Saúde.

O início do século XX é marcado por uma preocupação muito especial com as questões educacionais no Brasil, o Brasil havia proclamado sua república e eram anos de se pensar em progresso. Neste momento, já era prevista a obrigatoriedade de ensino “primário”, segundo ALMEIDA E GONDRA: “Na Republica houve alterações nas faixas de idade (...) no decreto número 3.191, de 1911, que define o ensino primário obrigatório dentro do perímetro escolar, para crianças de ambos os sexos, de 7 a 14 anos de idade (ALMEIDA; GONDRA, apud CAMARA, 2014, p. 148, grifos dos autores).

Nos inícios do século XX no Brasil, havia uma busca pela “prevenção das infâncias”, para tal, foi criado o IPAI (Instituto de proteção e Assistência à infância) e segundo Câmara:

(...) e dessa forma, ao longo de sua existência, de 1899 a 1939, o instituto colocou em prática um conjunto de procedimentos tendentes a produzir, difundir e preceituar os conhecimentos de higiene, de puericultura, de proteção, de cuidados e de educação com relação à “construção” da criança (CAMARA, 2014. p. 73).

631

Em vários momentos do romance, encontramos Fernanda subscrevendo noções de higiene⁷, de como tratar a água que vai para a casa dos colonos, como cuidar das criações e da lavoura, evitando as pestes e doenças. Na mesma carta do capítulo XV, a amiga faz uma certa advertência, típica da sociedade brasileira, em relação à posição na qual a dona do Remanso devia estar alerta:

(...) A brasileira é médica por instinto, e é isso que nos vale. O quem não imaginava é que sua mãe soubesse salgar porcos e fazer salsichas. Abençoadas mãos, que não desdenham ocupação nenhuma! É bom saber de tudo; mas no seu caso eu iria instruindo em tal mister uma “colonazinha”, ou o próprio cozinheiro, mesmo que eu tivesse de administrar o serviço, mas altivamente, de pé, a uma certa distância (..) (ALMEIDA, 2014, p. 95, grifo da autora).

Neste texto, algo nos remete à distância entre o dono e seus serviçais, a patroa e suas criadas, a questão dos preconceitos e diferenças de classe. Fernanda estava afirmando que Maria deveria manter sua “posição” nas terras do Remanso. O diminutivo da palavra “colonazinha” parece estar impregnado de preconceito de classe e raça, uma forma pejorativa de referir-se

⁷ As habitações dos colonos nas propriedades do Brasil, sempre foram citadas como casebres sem muitas condições de moradia, sem saneamento básico e até hoje o Brasil carece de infraestrutura em muitos locais da zona rural.





às meninas ainda novas que precisavam trabalhar em casa de família desde tenra idade, ou seja, uma empregada doméstica, que trabalharia com a desculpa de estar sendo treinada, uma mão de obra muito barata que entrou pelo século afora na sociedade brasileira. Essas mulheres eram, por assim dizer, “abrigadas” para servirem de babás, cozinheiras, arrumadeiras, muitas vezes sem folga e sem salário.

Assim, confirmando nossas pistas, encontramos no livro “Mulheres negras no Brasil escravagista e do pós-emancipação” (SOUZA, 2011, p. 252), sabe-se que muitas mulheres assumiam o sustento de suas famílias e muitas meninas em diversas faixas etárias, eram levadas para trabalhar em casas de família, para garantirem o próprio sustento.

O romance é altamente açucarado, extremamente voltado para os olhos ávidos das leitoras da *Belle Époque* carioca. A obra *Correio da Roça*, é sem dúvida, uma das obras mais didáticas que foram escritas por Júlia Lopes de Almeida. Verdadeiro almanaque de instruções agrícolas.

Comparando o capítulo XII com o XXXVII, enquanto que no XII a escola é tida como uma referência de generosidade, já no capítulo XXXVII, Fernanda traz diversos conselhos para as fazendeiras da Remanso, no sentido de buscarem sempre a melhoria das condições de vida dos seus colonos, para que os mesmos não abandonassem sua colônia. Neste momento a caridade das moças junta-se ao interesse das mesmas como proprietárias, acompanhando paralelamente, as ideias higienistas propaladas no início do século XX.

No final do romance não há novidades, nem sonhos mirabolantes para o futuro. Todas as realizações e empreendimentos já estão prontos e em constante progresso. Cecília se casa, Cordélia fica noiva e as outras duas irmãs continuam seus trabalhos maravilhosos numa corrente de felicidade e bondade ímpares que nos faz lembrar as cenas de “A noviça rebelde”⁸.

As demandas que surgiram no romance formam um epistolar e engenhoso tema burguês de sucesso e mostram a face exploradora da história. Enquanto alguns poucos negros, descendentes de escravizados e novos colonos estrangeiros eram acolhidos sob a égide da bondade, algo arremata os pontos dos parágrafos com evidências que apontam para novos mecanismos de exploração.

As questões interseccionais foram sentidas no espaço, tempo e nas entrelinhas dos enunciados criativos de Júlia Lopes, mas todas estão presentes em nossa sociedade, principalmente no mesmo terreno que serviu de cenário para a escritora, ou seja, a cidade do Rio de Janeiro e o campo ainda experimenta muitas dificuldades. A luta dos produtores rurais ainda existe, são movimentos que buscam justiça no campo e reforma agrária, com por exemplo, o movimento “Sem Terra”.

⁸ Filme americano lançado em 1965. São cenas dos anos 30, antes da Segunda Guerra mundial. Uma noviça que morava num convento, mas não conseguia seguir às regras religiosas, vai trabalhar como governanta de um capitão viúvo com sete filhos e leva alegria de novo à casa, com final feliz e casamento.





Referências

ALMEIDA, Júlia Lopes. *Correio da Roça*. Santa Catarina: Mulheres, 2014.

ALMEIDA, Cintia Borges de e GONDRA, José Gonçalves. As cédulas do vício e a construção compulsória em Minas Gerais (1835-1915). In: *Pesquisa (s) em História da Educação e da Infância: conexões entre ciência e. Org: CAMARA, Sônia*. Rio de Janeiro: Quarteto, 2014), p. 129-158.

CAMARA, Sônia. A arte de educar e prevenir crianças: as Conferência de Higiene Infantil do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1901-1907) In: *Pesquisa (s) em História da Educação e da Infância: conexões entre ciência e. Org: CAMARA, Sônia*. Rio de Janeiro: Quarteto, 2014, páginas 71-88.

GONZALES, Lélia. Por um feminismo Afro-Latino-Americano. Org.: RIOS, Flávia, LIMA, Márcia. Título da Obra. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, páginas do capítulo.

LOBO, Luiza, *Guia de escritoras da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; FAPERJ, 2006

MOREIRA, Nadilza M. de Barros. *A condição feminina revisitada: Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2003.

PAULINO, André Luiz; VIDAL, Diana Gonçalves. A infância para a qual se escreve: disputas em torno de um gênero didático. IN: *Pesquisa (s) em História da educação e da infância: Conexões entre ciência e História*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2014.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTIAGO, Emerson. *Colonato*. Texto originalmente publicado em <https://www.infoescola.com/agricultura/colonato/>. 2013.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antônio. Conservadorismo, Gêneros e Sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB. In: SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan. *Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia*. Curitiba: CRV, 2018, pp. 45 a 61

SOUZA, Samantha. Memórias de Marta. Uma narrativa ficcional de Júlia Lopes de Almeida. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH* • São Paulo, julho 2011.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



HISTÓRIA ORAL NA EDUCAÇÃO MATO-GROSSENSE: MEMÓRIAS DE EDUCADORES (1920-1950)

Cristiano Costa Pereira¹
Elizabeth Figueiredo de Sá²

Introdução

Criado no ano de 1993, o Grupo de Pesquisa de História da Educação e Memória (GEM), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), concentra seus esforços na investigação da História da Educação em Mato Grosso/Brasil, com ênfase no surgimento e desenvolvimento da Instrução Pública durante os períodos Colonial, Imperial e Republicano.

Entre os anos de 1993 e 2013, o grupo foi coordenado pelo professor Nicanor Palhares de Sá, auxiliado na parte metodológica documental pela professora Elizabeth Madureira Siqueira. Ao longo desses anos, conforme Siqueira (2015), o grupo abriu 04 frentes de trabalho, sendo a primeira dedicada ao tratamento da documentação Imperial depositada no Arquivo Público e no Instituto Memória da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR/UFMT) e no Arquivo da casa Barão de Melgaço. A segunda frente fez o mesmo trabalho com a documentação educacional da república: 1890 a 1950. A Terceira ocupou-se da intervenção nos acervos escolares, catalogando documentos das primeiras instituições escolares de Mato Grosso, com destaque para a primeira Escola Normal de Mato Grosso, Lyceu Cuiabano Maria Arruda Muller e Escola de Aprendizes e Artífices de Cuiabá. A quarta frente se estabeleceu pela produção de documentos através de projetos de História Oral, sendo entrevistados antigos professores e professoras de diversos municípios do estado de Mato Grosso.

Atualmente, o Grupo de Pesquisa é coordenado pela professora Elizabeth Figueiredo de Sá, com a vice-liderança da Professora Marijane Silveira da Silva. As frentes de trabalho se dedicam a pesquisar a educação da infância em tempos de ditadura e a História das Instituições Escolares de Mato Grosso no período republicano, especificamente entre os anos de 1910 e 1980.

Nas trajetórias iniciais, os pesquisadores e pesquisadoras encontraram algumas limitações nos documentos oficiais, já que estes que ofereciam dados normativos, mas não revelavam o cotidiano da escola. A fim de superar essa lacuna, o grupo coletou, por meio do projeto,

1 Doutorando em educação, do programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso. Professor de História da Educação Básica da rede Pública estadual de Mato Grosso. Membro do Grupo de pesquisa História da Educação e Memória – GEM. E-mail: cricopereira@gmail.com

2 Professora Associada do IE/PPGE/UFMT, Líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM. E-mail: elizabethfsa1@gmail.com





"História Oral na Educação Mato-Grossense – 1920 – 1950", 29 testemunhos orais de educadores e educadoras de Mato Grosso nascidos entre 1898 e 1939, que trabalharam em instituições públicas de ensino.

O presente trabalho busca, por meio de pesquisa bibliográfica, apresentar o projeto, compartilhar resultados e listar as possibilidades de pesquisa decorrentes. Também pretende apresentar a metodologia específica desenvolvida pelo GEM, com base no referencial teórico da História Oral, dos pesquisadores Antônio Torres Montenegro e Verena Alberti, para a coleta de depoimentos e entrevistas, incluindo dossiês individuais, roteiros de entrevistas, entrevistas com pouca interferência do entrevistador e transcrição dos depoimentos.

Esse trabalho está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos e analisamos possíveis interpretações históricas a partir dos documentos orais e transcritos. Na segunda parte, tecemos aproximações teóricas sobre história oral e memória. Na terceira, discutimos sobre possibilidades de pesquisa decorrentes desse e de futuros trabalhos. O resultado do projeto foi a construção de um banco de dados com a memória dos educadores e educadoras de Mato Grosso, disponível para os pesquisadores e pesquisadoras que estudam a escola pública no estado sob diferentes óticas, destacando ainda possíveis lacunas a serem preenchidas em futuras pesquisas.

Projeto História Oral na educação mato-grossense: Memória de Educadores (1920-1950) - origens e resultados

635

A História Oral se destaca como frente de trabalho e nas práticas de pesquisa do grupo a partir do ano de 2001, quando foram executadas as atividades do projeto “Memória Oral na História da educação”, realizado de 2001 a 2003. Como assinala o projeto, a documentação relativa à primeira metade do século XX, de suporte escrito e fotográfico, não era suficiente para a visita historiográfica ao período. Para enriquecer os estudos, o grupo recorreu às fontes orais, construindo as bases metodológicas a partir do projeto mencionado. Para tal, baseado no referencial teórico da História Oral, dos pesquisadores Antônio Torres Montenegro e Verena Alberti, o GEM desenvolveu uma metodologia específica para a história oral, incluindo dossiês individuais, roteiros de entrevistas, entrevistas com pouca interferência do entrevistador e transcrição dos depoimentos.

Segundo Siqueira (2015), para a realização do projeto de História Oral, o Grupo investiu paralelamente em estudos e discussões sobre o campo. Para realizar as entrevistas, foram elaborados passos metodológicos, que hoje compõem uma metodologia seguida pelo grupo. São eles:

- 1) Elaboração de dossiê sobre o entrevistado;
- 2) elaboração dos roteiros de entrevistas;
- 3) realização das entrevistas; e
- 4) sua transcrição e reprodução em mídia de armazenamento.



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Ainda de acordo com Siqueira (2015), a partir de 2002, para a produção de novos documentos sobre a educação de Mato Grosso através da abordagem da História Oral, o Grupo vem ouvindo professoras, professores, trabalhadores e trabalhadoras da educação e estudantes, residentes nas variadas cidades do estado do Mato Grosso. Os depoimentos iniciais foram registrados em fitas cassete e/ou gravados em máquinas filmadoras digitais. Ao final das entrevistas, os depoimentos foram transcritos e armazenados em cd-rom e tecnologias de mídias que à época se apresentavam como capazes de democratizar o acesso às fontes recolhidas.

Atualmente, esse material se encontra armazenado e sob a guarda e cuidados do GEM/PPGE/UFMT e do NDHIR/UFMT. O conjunto de materiais desse projeto se constitui em um banco de dados que está disponível a mestrandos e doutorandos que podem localizar com facilidade os documentos e acessar as transcrições do catálogo, diminuindo o tempo de levantamento empírico de dados (SIQUEIRA 2015).

Objetivando recuperar vozes silenciadas na História da Educação de Mato Grosso, através do projeto, se entrevistou 29 personalidades, entre professores e professoras, estudantes e familiares de personalidades³ importantes para educação Mato-grossense e que experienciaram a educação entre os anos de 1920 e 1950.

Entre as personalidades entrevistadas, a pessoa mais idosa data seu nascimento em 1898, e os menos idosos, em 1939. Todos os entrevistados apresentavam boa memória e bastante lucidez ao se recordarem dos fatos. No quadro abaixo estão relacionados:

636

Quadro 1: Entrevistados no projeto História Oral na Educação Mato-grossense: 1920–1950

Nome do entrevistado(a)	Nascimento	Relação com a educação	Cidade de nascimento
Adi Figueiredo Mattos	06/04/1917	***	Cuiabá-MT
Ana Sizina Guedes Oliveira	25/06/1916	Professora Cáceres	Cáceres-MT
Anna Luiza de Abreu Freitas	25/09/1921	Professora em Cuiabá	Cuiabá-MT
Benedito Ponce Pedroso	08/03/1919	Professor em Cáceres	Cáceres-MT
Catarina Parabá	10/04/1924	Estudante/professora na Divisa com Bolívia.	Corixa – Distrito de Cáceres-MT
Círia Geraldês	29/06/1919.	Professora em Vila Bela	Vila Bela da Santíssima Trindade-MT

3 Como muito havia se perdido devido ao falecimento de várias personalidades da história educacional mato-grossense, buscou-se depoimentos de filhos e filhas dessas personalidades, ajudando a construir a narrativa histórica das contribuições de seus pais para a educação de Mato Grosso.



Conceição Inocência Curcio Caregnato	12/05/1920	Professora em Santa Catarina	União da Vitória-PR
Elídio Souza Neves,	17/07/1923	Professora em Cáceres	Poconé-MT
Gonçalo Martins	30/05/1928	***	Cáceres-MT
Gracildes Melo Dantas	18/06/1920	Professora Araguaia e Cuiabá	Colinas-MA
Hênio Maldonado	01/01/1933	Professor Universitário Cáceres	Cáceres-MT
Isabel Cruz Pinheiro	20/04/1919	Professora em Poconé e Cáceres	Cáceres-MT
Joaquim Antunes Ferraz,	26/02/1920	***	Cuiabá-MT
Joaquim Mendes	03/09/1915	***	Cáceres-MT
José da Lapa Pinto de Arruda	14/01/1919	***	Rio de Janeiro-RJ
Lenine de Campos Póvoa	04/07/1921	Professor e filho de Nilo Povoas	Cuiabá-MT
Maria de Arruda Müller	09/12/1898	Professora e aluna em Cuiabá	Cuiabá-MT
Maria do Carmo Rodrigues Farias (Mocinha)	20/04/1918	***	Cuiabá-MT
Meneleu Egues	22/07/1907	***	Jauru-MT
Natalino Ferreira Mendes	03/01/1924	Professor, Inspetor e Dirigente de educação	Cáceres-MT
Nicolau Ferreira	1931	***	Cachoeirinha – Dist. de Cáceres-MT
Otacílio de Oliveira	24/12/1919	***	Cáceres-MT, na Faz. Sepultuba.
Reuvita Campos Borges	15/06/1931	***	Cuiabá-MT
Saturnina Sebastiana da Silva	21/01/1916	Professora em Aricá	Cuiabá-MT
Stella Villar Pitaluga,	18/06/1915	Estudante em Cuiabá entre 1920 a 1940	Cuiabá-MT
Teodora da Cruz Gerales	09/11/1922	***	Vila Bela da Santíssima Trindade-MT



Valderez Cuiabano de Souza	17/12/1926	***	Cáceres-MT
Vicente dos Santos	22/01/1906	***	Poconé-MT
Viturina Vieira Lopes de Anunciação	29/03/1939	Professora magistério e escola federal em Cuiabá	Várzea Grande-MT

Fonte: Relatórios de prestação de contas do projeto (Acervo do GEM) *** informações que estão em mídias que se encontram em processo de recuperação.

Analisando a tabela, levantamos questões referentes ao local de atuação e nascimento dos e das depoentes. As entrevistas ficaram restritas à baixada cuiabana, especialmente Cuiabá, Cáceres, Poconé e Vila Bela de Santíssima Trindade. Com exceção da Professora Gracildes Mello Dantas, que iniciou sua vida profissional em Barra do Garças/MT, por força maior à sua vontade, não há entrevistas de educadores do Leste do Araguaia. Outra questão diz respeito aos meios de armazenamentos do material. O armazenamento em Disquetes, fitas K7 e CD-Rom, dificulta o acesso ao material, incitando o Grupo a abrir projeto de recuperação do acervo. Nesse sentido, a análise desse rico material e a ausência de materiais do Araguaia⁴ apresenta uma lacuna a ser preenchida pelo grupo e a inscrição de uma atividade a ser cumprida em novo projeto de pesquisa para coleta de novos materiais e conservação do existente.

638

Ilações possíveis a partir dos depoimentos coletados

Quanto a suas atuações e trajetórias profissionais, os depoentes trouxeram de suas lembranças sua trajetória no magistério, nas escolas normais e nos primeiros cursos superiores, e as relações que as escolas e seus funcionários mantinham com os arranjos políticos, tendo, por vezes, professores sujeitados a transferências compulsórias por desavenças políticas, chegando a não conseguir empregos ou serem impedidos de assumir cargos por falta de apadrinhamentos ou por estarem associados a adversários dos políticos que eventualmente saíam vitoriosos nos processos de eleições. Exemplo disso encontramos na fala da professora Gracildes Mello Dantas:

Eu tinha a Escola Normal, que terminei em 1939 e eu me formei com 19 anos. [...] Faltou, uma pessoa que me orientasse, que arranjasse para mim. Tudo era na base da política, apesar de meu pai fazer parte da política. [...] E meu padrinho que era um getulista, morreu no ano que me formei. Ele podia ter arranjado para

4 A lacuna não se restringe aos dados em história oral. Nos 30 anos de existência, dentre as 83 dissertações de Mestrado e as 10 teses defendidas no grupo de pesquisa, apenas 01 dissertação, de Santos (2014), se dedicou ao estudo da História da Educação no Araguaia.





mim. Fui primeira aluna, desde o primeiro ano da Escola Normal, mas isso não garantiu minha nomeação em Cuiabá. Precisei ir para Barra do Garças. Foi ótimo eu ganhar uma experiência grand e e fui vendo como se ensinava (Depoimento de Gracildes, em GONCALVES: SÁ & SIQUEIRA, 2007, p.64).

O depoimento da professora revela que, sem apadrinhamento político, pouco se podia fazer sob o regramento e as leis, que eram operacionalizados ao bel-prazer dos políticos vitoriosos no pleito eleitoral. Também nos revela a ida da professora para o interior de Mato Grosso para exercer docência sob nomeação do Estado, longe da Capital e da Supervisão atenta da Diretoria de Instrução Pública. Sobre isso, a professora Gracildes revela que estar distante a ajudou a ganhar experiência. Na sequência de seu depoimento, a professora relata a história de duas crianças, que tiveram seu movimento escolar interrompido por questões de saúde: um menino, muito inteligente, que sabia conteúdos comumente ensinados a crianças com mais idade, mas que no ano seguinte teve problemas por conta de forte processo anêmico, e uma família cujo pai, doente de lepra⁵, por medo e desinformação sobre essa chaga, afastou três crianças das aulas por medo de elas estarem contaminadas e contaminarem os outros estudantes.

A distância, notada na história de Gracildes, suscita a pergunta sobre a supervisão das escolas. Nos depoimentos foram questionadas sobre a supervisão, e, na maior parte dos atuantes na baixada cuiabana, há a menção da figura do Inspetor Público e dos inspetores de escolas religiosas presentes no cotidiano escolar. No caso de dona Gracildes, em Barra do Garças da década de 1940, há a referência ao fazer pela experiência.

As entrevistas, como esperado, revelaram detalhes do desenvolvimento da educação pública em Mato Grosso, trazendo à luz relações que, na história das instituições escolares, não podem ser reveladas através dos documentos oficiais⁶.

Os depoimentos falaram da relação dos professores com a sua formação escolar na infância, os sentimentos presentes em suas lembranças, os castigos físicos a que eram submetidos e sobre a relação de respeito à autoridade dos professores. Falam ainda da influência de professores na escolha de suas carreiras docentes e sobre a escola como forma de mudança social de uma infância mais sofrida. Não faltaram, nos depoimentos, as doses de traquinagens e rebeldia típicas das crianças nas atividades cotidianas e diante dos castigos⁷. Falaram sobre os métodos de ensino e de alfabetização que receberam e que aplicaram em seus fazeres

5 Hanseníase

6 As pesquisas iniciais, que tinham como suporte fontes escritas e imagéticas, a partir dos documentos oficiais que ofereciam mais dados normativos, encontravam limites, pois, pouco revelavam as dificuldades reais na construção da escola pública. A partir das coletas de testemunhos orais de educadores de Mato Grosso, o grupo pode complementar na teoria, fontes escritas e materiais existentes.

7 Ver livro Lembranças de professores e alunos mato-grossenses – 1920-1950. Org. (GONÇALVES, SÁ & SIQUEIRA, 2007).





profissionais, especificando, em alguns momentos, sobre cursos de formação que estão em suas lembranças.

História oral e memória: aproximações teórico-metodológicas

Os depoimentos enriqueceram a produção historiográfica ao incluir e corrigir perspectivas das fontes estáticas. Essa é a característica principal da abordagem da história oral buscada pelo grupo: a correlação entre fontes escritas e imagéticas, com as fontes originadas pela oralidade, ora complementando, ora contrapondo, ora preenchendo lacunas sobre o passado que as fontes escritas não conseguem abarcar.

Nesse sentido, concordamos com Prins (1992, p. 165), para quem a História Oral “proporciona a presença histórica àqueles, cujo o ponto de vista e valores são descartados pela ‘História vista de cima’”. Para além disso as “[As fontes orais] corrigem as outras perspectivas, assim como as outras perspectivas as corrigem” (PRINS, 1992, p.165). Nesse sentido, a fonte oral não deve ser vista como substituta, para quando a fonte escrita falha. As fontes orais e escritas devem dialogar, uma serve e complementa a outra. Observando essa condição, o GEM desenvolveu uma metodologia específica para a história oral, incluindo dossiês individuais, roteiros de entrevistas, entrevistas com pouca interferência do entrevistador e transcrição dos depoimentos.

A pouca interferência se deve ao observar a fragilidade das lembranças. Para Maurice Halbwachs (1990) um depoimento que não permaneceu em nosso espírito e que nos foi instigado por lembranças de outros indivíduos ou por imagens descritas, não é uma lembrança. Para o autor, uma lembrança parte do indivíduo, mas não é individual. Sempre é coletiva, pois nunca estamos sós. Mesmo quando estamos passeando e nos imaginamos sós, ao entrarmos em contato com o local do passeio, vemos a paisagem, as pessoas e os lugares considerando o que nos foi dito, o que lemos ou o que vimos anteriormente sobre aquele lugar. Nossas lembranças, nesse sentido, podem ser evocadas por nós, mas também podem ser evocadas pelo grupo. Por vezes, segundo o autor, uma lembrança pode ser esquecida por um indivíduo, mas quando em companhia do grupo, que compartilhou a experiência geradora da lembrança, o grupo pode, com relatos, imagens e detalhes de acontecimentos, instigar determinadas lembranças. Em observação dessa fragilidade, se acentua a escolha metodológica da liberdade de narrativa, associada à pouca interferência do entrevistador, que segue roteiros de questões.

O que o grupo busca ao fazer história oral é a *reminiscência pessoal*, que, conforme Prins (1992, p. 172-173), trata de “uma evidência específica das experiências de vida do informante. Tal evidência não passa de geração para geração, exceto de modo altamente esmaecido, como por exemplo em narrativas familiares privadas”. Outrossim a “reminiscência pessoal direta compõe carga esmagadora da evidência oral.” Assim reminiscências pessoais se diferem de

640



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



tradição oral que pode ser entendida como “o testemunho oral transmitido verbalmente que passa de uma geração para a seguinte ou mais” (PRINS, 1992 p. 172).

A revisita ao passado, tarefa cara ao historiador, sempre deve ter como objetivo a busca do pensamento nas ações do passado. Assim pensou Collingwood, para o qual “a história é essencialmente o conhecimento do pensamento passado” (GARDINER, 1995, p. 305). Nesse sentido, para o teórico da História, acontecimentos históricos nunca são meros eventos, tampouco fenômenos ou espetáculos a serem contemplados. Assim, diferem dos fenômenos da natureza. O historiador deve ter à atenção que o acontecimento foi uma ação e sua tarefa principal consiste em se imaginar dentro dessa ação, em discernir o pensamento do seu agente. Para Collingwood, só existe um meio de se discernir os pensamentos que se procura descobrir nas ações do passado: repensar os pensamentos no próprio espírito do historiador.

A história é a representação do pensamento passado, no próprio espírito do historiador. Nesse sentido Collingwood, completa: “Para a história, o objeto a ser descoberto é, não o mero evento, mas o pensamento nele expresso. Descobrir esse pensamento é já compreendê-lo (GARDINER, 1995, p. 305). O historiador da educação investiga as ações educacionais, eventos que apresentem forma exterior e interior.

A história oral tem se mostrado uma abordagem que permite ir no interior do pensamento das pessoas que viveram o passado. É certo que as fontes orais são passíveis de críticas. Paul Thompson (1992) alerta que a história de vida aparentemente franca e honesta contém seus silêncios e evasões peculiares. São evadidos de emoções, internalizações de atitudes e sentimentos. O historiador que se dedica à abordagem oral como fonte, deve atentar para a necessidade de desenvolver uma sensibilidade histórica, a fim de interpretar os silêncios e fugas. Numa abordagem lacanianiana, o inconsciente é estruturado com uma linguagem que se adquire desde a infância. Nesse sentido, confrontando memória e o *eu*, é importante ao historiador ter como lição, um estar atento àquilo que não foi dito e a considerar o que significam os silêncios.

O que é tipicamente reprimido também está tipicamente presente – tal como o sexo. O que o inconsciente conserva pode deferir em proporção e em poder, mas não em espécie: trata-se simplesmente da Experiência humana, acidental ou ativamente esquecida por todas razões que estivemos vendo (THOMPSON, 1992, p. 205),

Atentando para as questões levantadas pela teoria e de olho nos processos internos, o grupo, a partir do projeto objeto desse trabalho, buscou priorizar a reconstrução do processo educacional de Mato Grosso na perspectiva da memória social de Montenegro (1992), para o qual a memória é “constitutiva de uma história coletiva, e da memória individual, como instituidora do sujeito, sem, entretanto, delimitar rigidamente as fronteiras entre o social e o individual.” (GONCALVES: SÁ & SIQUEIRA, 2007, p.64). Assim o fez, pois os relatos



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



orais de memória possibilitam descobrir e reconstruir diversas passagens do tempo escolar vivido, projetando diferentes tempos históricos em um mesmo período, considerando os vários espaços em que a história aconteceu, dando uma ideia de entrelaçamentos de experiências no mosaico que é a vida vivida.

Dito isso, passemos a observar os próximos passos.

De olho nas lacunas: projetos futuros de história oral

Apesar da proficuidade do projeto, as entrevistas se limitaram às cidades da baixada cuiabana. A concentração de informações deixa expostas lacunas a serem preenchidas. Este trabalho foi possível porque faz parte das discussões que estamos desenvolvendo sobre a história da Educação em Barra do Garças/MT⁸. Buscávamos professoras que trabalharam no município, na escola que se fundou na localidade, em 1933. A partir de observações e pesquisas ao acervo do GEM, nos documentos catalogados, nos relatórios da Instrução Pública, evidencia-se o nome da professora Gracildes Melo Dantas, uma dentre as personalidades entrevistadas.

Essa entrevista nos trouxe ao projeto realizado entre 2001-2003. Ao revisitá-lo pudemos ver as contribuições que logrou ao grupo. Também destacou uma lacuna a ser preenchida: a ausência de trabalhos na abordagem da história oral que deem voz aos trabalhadores da educação e estudantes que vivenciaram a educação escolar na região leste de Mato Grosso, no vale do Araguaia, e que sejam capazes de ajudar a realizar o trabalho historiográfico da Educação no Araguaia. Essa lacuna não se restringe somente ao processo de história oral. O GEM, dentre as 83 dissertações e 10 teses que forma defendidas entre os anos de 1993 e 2023, tem apenas 01 que se dedicou à História da Educação do Leste Mato-grossense, especificamente da região do Araguaia. A saber, “Araguaia: entre palavras, roças e fuzis a pedagogia dos agentes pastorais no nordeste mato-grossense, nos anos 1960/1970”, de Paulo Cesar Moreira Santos, defendida em 2014. Portanto, pensamos que se faz necessária a dedicação e pesquisa do grupo à região.

É a partir dessa lacuna que elaboramos este trabalho, pensando na possibilidade de reedição, dedicando à busca e audição dos educadores e estudantes que experienciaram a educação escolar na primeira metade do século XX.

Conclusão

Nessa comunicação, buscamos apresentar a metodologia específica de trabalho em História Oral desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM, a

⁸ Essa discussão ora apresentada faz parte do arcabouço de pesquisas para defesa de tese de doutoramento, intitulada Análise da cultura escolar no ensino primário de Barra do Garças entre os anos de 1933 e 1950: a contribuição histórica da Escola Antônio Cristino Côrtes.





partir da leitura e análise do projeto “História Oral na Educação Mato-grossense – 1920 – 1950”. Para tal, revisitamos os depoimentos dos entrevistados e dedicamos mais atenção aos depoimentos da professora Gracildes Melo Dantas, emigrante do Maranhão para Mato Grosso, na região leste – cidade de Araguaiana, normalista formada na capital do estado e que se viu obrigada a iniciar sua carreira docente no interior do estado. Também nos dedicamos a discutir aproximações reflexivas com a teoria da História Oral e apontamos possíveis desdobramentos da pesquisa na região de Mato Grosso.

À guisa de uma conclusão, apontamos que o projeto, encerrado em 2003, produziu um conjunto de materiais que se constitui em um banco de dados disponível a mestrandos e doutorandos que podem localizar com facilidade os documentos e acessar as transcrições do catálogo, o que pode diminuir o tempo de levantamento empírico de dados. Atualmente, esse material se encontra armazenado em disquetes e fitas cassete e cd-rom, aos os cuidados do GEM/PPGE/UFMT e do NDHIR/UFMT. Alguns materiais precisam ser recuperados, pois as mídias em que foram arquivados nem sempre encontram suporte tecnológico para acessá-los.

Atualmente, o grupo de pesquisa vem investindo na produção de novos documentos sobre a educação de Mato Grosso através da execução de projetos de dissertações e teses que envolvem a História Oral e tem ouvido professoras, professores, trabalhadores da educação e estudantes, residentes nas variadas cidades do estado do Mato Grosso. Outrossim, reiteramos a importância da realização e reedição do projeto para preencher a lacuna existente em relação à região leste do Estado.

643

Referencias

GARDINER, Patrick. Collingwood (1889-1943). In **Teorias da História**. Lisboa/PT, Editora Fundação Caloute GulbenKian, 1995, pp. 303-319.

GONÇALVES, Marlene; SÁ, Nicanor P. & SIQUEIRA, Elizabeth M. **Lembranças de professores e alunos mato-grossense – 1920-1950**. Cuiabá/MT, EdUFMT-CAPES. 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. [Online] São Paulo/SP, Edições Vértice, 1990.

MONTENGRO, Antônio Torres. **História Oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo/SP, Editora Contexto, 1992.

PRINS, Gwyn. História Oral. In. BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: Novas Perspectivas**. EdUNESP, (1992), pp.163-198.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral.** Rio de Janeiro/RJ, Editora Paz e Terra, 1992.

SANTOS, Paulo Cesar M. **Araguaia: entre palavras, roças e fuzis a pedagogia dos agentes pastorais no nordeste matogrossense, nos anos 1960/1970.** Dissertação de Mestrado, programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014, 190f.

SIQUEIRA, Elizabeth M. A produção do Grupo de Pesquisa Educação e Memória – GEM. In. FURTADO, Alessandra C. & Sá, Elizabeth F. de **História da Educação do Centro-Oeste: Instituições Educativas e Fronteiras,** Cuiabá/MT, EdUFMT, 2015. pp. 29-36.

644



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



HOMESCHOOLING: OS VIESES DA MODALIDADE PARA O ENSINO DE SURDOS NO BRASIL

Vitor Augusto Pizzolatto¹

Introdução

Em primeira instância, enfatizamos que não é de nosso interesse nos posicionarmos favoráveis ou contrários ao movimento e ao compromisso assumidos pelas famílias que defendem e adotam o *homeschooling* como modalidade de ensino. Neste trabalho, nossa intenção é trazer alguns aspectos dessa modalidade de ensino e discutirmos crítica e qualitativamente - tendo em vista um estudo bibliográfico - os vieses de sua aplicabilidade no ensino de surdos.

Ao enveredarmos pelos caminhos da história, veremos que a educação doméstica não é necessariamente atravessada por um marco pelo qual começou e disseminou-se. O que podemos deduzir é que tal prática é tão antiga quanto o surgimento da civilização humana. Sempre existiu a necessidade de se ensinar e de se transmitir conhecimentos de uma geração para outra, sejam estes conhecimentos de sobrevivência, do sagrado, da cultura, sejam eles da história do povo, das formas de vida, de valores e de normas de convivência social, bem como dos próprios conhecimentos científicos, historicamente acumulados e socioculturalmente valorizados.

Homeschooling, do inglês “educação doméstica” ou “domiciliar”, foi uma prática muito comum e predominante entre a aristocracia e as classes privilegiadas da Idade Média, que ressurgiu e começou a ganhar força por volta da década de 1970 como um movimento social em oposição ao modelo educacional vigente, centrado na escola como instituição de ensino prevalente. O movimento que, a princípio, teve maior relevância nos Estados Unidos, alcançou crescimento vertiginoso de magnitude mundial nas últimas três décadas (Vieira, 2012) e hoje “está presente em dezenas de outros países do mundo, sendo expressamente legalizada em diversos países, como África do Sul, Canadá, Colômbia, México, Peru, Índia, Indonésia, Israel, Áustria, Espanha e Itália” (Moreira, 2017, p. 58).

No Brasil, estima-se que aproximadamente 17 mil famílias pratiquem a educação domiciliar com adeptos espalhados por todo o país (Vieira, 2012). Embora não seja uma discussão recente e, vez ou outra, a educação domiciliar tenha se tornado pauta de projetos de lei no congresso e no senado brasileiros, essa modalidade de ensino ainda não possui regulamentação e respaldo legal no país. Desde o ano de 2012, tramita no congresso o Projeto de Lei nº 3.179 do então deputado Lincoln Portela, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da

645

¹ Biólogo, licenciado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – vitoraugustopizzolatto@hotmail.com.





Educação brasileira, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente para dispor sobre a possibilidade de oferta da educação básica em domicílio. Em 2019, também foi proposto o Projeto de Lei nº 2.401, a proposta ganhou atenção, sobretudo, no período da pandemia do COVID-19, mas aguarda apreciação do Senado Federal e já divide opiniões ao ser debatida por educadores e especialistas da Educação.

Como o próprio nome sugere, a educação domiciliar, ou “instrução dirigida pelos pais”, como também pode ser conhecida, é uma proposta de ensino a ser desenvolvida fora do espaço escolar, em domicílio, sendo os pais e/ou responsáveis legais os encarregados da educação formal. Portanto, Wender e Flach (2020) sinalizam que o *homeschooling* não representa um método de ensino e sim uma modalidade de ensino com características específicas e ao mesmo tempo diferenciadas para cada família.

Os autores corroboram com Moreira (2017, p. 51), o qual afirma que

A educação domiciliar é uma modalidade de ensino que não obedece a uma lógica única, massificada para todas as famílias, uma vez que se baseia no princípio da soberania educacional das famílias, ou seja, seu fundamento é a liberdade de cada família determinar como será realizada a educação de cada um de seus filhos. Por essa razão, diversas abordagens podem ser adotadas, a critério da família (Moreira, 2017, p. 51).

Trata-se, pois, de uma forma alternativa à educação formal, na qual é transferida à instituição familiar a responsabilidade majoritária do processo de ensino e de aprendizagem dos filhos. Dessa forma, crianças e adolescentes não precisariam frequentar as escolas, pois a educação e o ensino se dariam em ambiente domiciliar podendo ser acompanhada de tutores contratados. Assim, “a Educação Domiciliar é um processo restrito à família, sem a mediação ou custeio por parte do Estado, pois a família define e organiza toda a concepção pedagógica inerente ao processo de educar” desde o currículo, a transposição dos conhecimentos, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem (Wendler; Flach, 2020, p. 3).

Dentre os motivos mais comuns que levam os pais a defenderem o ensino domiciliar, tirar os filhos da escola e assumirem a posição de pais-educadores, há experiências traumáticas vivenciadas pelos pais em sua educação básica ou mesmo de seus filhos. São problemas atribuídos à precariedade dos sistemas de ensino, à falta de qualidade na educação ofertada nas escolas, à perda de princípios, valores e tradições defendidas pelas famílias, à insegurança representada pela violência urbana, bem como às necessidades educacionais específicas dos filhos, além do baixo custo de manutenção (Vieira, 2012; Moreira, 2017). As justificativas apresentadas criam um descompasso social no ponto em que determinados valores, culturas, formas de vida sobressaem sobre outros, produzindo um cenário de segregação social (Santos; Cavalcante, 2022). Outrossim “desconsideram ou reduzem a importância da escola como espaço fundamental de socialização, de democracia e de pluralismo de ideias, que proporciona o debate, o diálogo, a sociointeração, o convívio com o outro e com as diferenças” (Moreira, 2017, p. 7).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Moreira (2017) reforça os motivos que levam pais e/ou responsáveis a optar pela educação domiciliar, os quais podem ser de ordem social, acadêmica, familiar ou religiosa. No quadro 1, são apresentadas, segundo a perspectiva do autor, cada uma das dimensões.

Quadro 1 – Motivos para adoção da educação domiciliar

Dimensão/motivo	Educação Formal	Educação Domiciliar
Social	A socialização oferecida pela escola seria geralmente negativa, uma vez que é improvável um contato humano significativo com um grande número de pessoas, o que ainda aumenta as chances de submissão às pressões do grupo.	Crianças educadas em casa desenvolveriam mais autoconfiança e um sistema de valores mais estável, que são os ingredientes básicos para uma socialização positiva.
Acadêmica	O sistema escolar desconsideraria as condições específicas de cada criança, submetendo-as a um ensino massificado, com disciplinas isoladas umas das outras e sem conexão direta com a realidade.	A educação domiciliar respeitaria integralmente a individualidade da criança, com uma abordagem interdisciplinar de acordo com as necessidades dela.
Familiar	Atualmente, a ideologia dominante nas escolas tende a desvalorizar o papel na família e mesmo ativamente propagar valores que são contrários aos da maioria das famílias.	O sucesso do aprendizado dependeria muito mais de uma estrutura familiar sólida e funcional do que da qualidade do ensino provido pelas escolas.
Religiosa	As escolas quase sempre assumem uma ideologia de cunho materialista e cientificista, desconsiderando a importância da religião ou mesmo atacando de forma explícita.	Por se tratar de um ensino doméstico este permitiria que a família desenvolvesse os ensinamentos do seu credo.

Fonte: Adaptado de Moreira (2017).

Considerando essa contextualização, a problemática que trazemos para discussão é se poderia a educação doméstica ser uma modalidade de ensino favorável para a educação de pessoas surdas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar um estudo teórico-qualitativo, a partir de uma revisão sistemática da literatura, sobre a relevância e/ou possibilidade da modalidade da educação domiciliar para pessoas surdas, dialogando com a proposta dos Projetos de Lei nº 3.179/2012 e 2.401/2019.



Desenvolvimento

Para a construção deste trabalho, desenvolvemos uma revisão bibliográfica qualitativa em bases de dados, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Periódicos CAPES e *Google Acadêmico*, utilizando os descritores educação domiciliar e *homeschooling* associados aos descritores surdo e surdez.

Como descreve Godoy (1995, p. 58):

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Dentro do campo da pesquisa qualitativa, podem ser empregadas diferentes abordagens, ainda assim todas elas requerem do pesquisador uma aproximação com os aspectos teóricos que circundam a temática e problemática estudada. Assim, a revisão bibliográfica representa o alicerce para qualquer pesquisa, consistindo em colocar holofotes para as produções acadêmicas relacionadas à temática estudada. É por meio da revisão bibliográfica que o pesquisador se situa no mapa da produção científica lhe permitindo identificar as possíveis lacunas do conhecimento científico, possibilitando conhecer o campo de pesquisa e posicionar o pesquisador no cenário de produções, assim como traçar novas estratégias e topografias de pesquisa (Alves-Mazzotti; Gewandszajder, 2001).

Em relação a revisão bibliográfica, como já esperado, não há, nas bases de dados consultadas, produção acadêmica alguma até o momento que relacione a educação doméstica a pessoas surdas no Brasil. Em vista disso, tentaremos desenvolver algumas discussões a partir dos conhecimentos que temos sobre a surdez, o ensino de surdos e o que trouxemos acerca da educação doméstica.

Em primeira instância, chamamos a atenção para a particularidade linguística da comunidade surda. A pessoa surda utiliza da língua de sinais como primeira língua para se comunicar e se relacionar com a sociedade e o mundo externo. Hoje, uma das grandes dificuldades enfrentadas por professores e outros profissionais da educação básica ao receberem um estudante surdo em sua sala é, sem dúvida, a questão da comunicação, uma barreira comunicacional decorrente da diferença linguística do estudante surdo, que representa uma minoria inserida em um contexto predominantemente oral-ouvintista (Andreis-Witkoski, 2015).

Considerando a perspectiva comunicacional, a educação domiciliar pode assumir duas dimensões. Na primeira, pode ser uma modalidade de ensino completamente desastrosa, haja vista que apenas uma pequena parcela de aproximadamente 5% dos sujeitos nascidos surdos são filhos de pais também surdos (Quadros, 2004). Esse dado nos indica que a

648



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, isso significa que, uma vez sendo filhos de pais ouvintes, a maioria dos surdos tem um contato tardio com a língua de sinais e com a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, apenas quando ingressam na educação básica.

Tendo em vista que a educação domiciliar é de total responsabilidade dos pais, questionamos: como pais ouvintes, na maioria das vezes com pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais, poderão assumir a tarefa de educar seus filhos surdos? Esse questionamento conduz para a segunda dimensão: ao optarem pela modalidade da educação doméstica, os pais ouvintes ainda teriam a possibilidade de contratar um professor surdo ou um intérprete particular, e isso resolveria o problema. Nesse caso, o sujeito surdo contaria com um acompanhamento individualizado e provavelmente teria melhores resultados na aprendizagem do que em uma sala de aula regular com outros 25, 30 ou até 40 estudantes, muitas vezes sem contar com Apoio Educacional Especializado².

Os problemas dessa segunda opção são: 1) a carência de profissionais intérpretes da língua de sinais, bem como da baixa quantia de pessoas surdas que, em decorrência das desigualdades do processo de ensino e aprendizagem, concluem com êxito o Ensino Superior e que poderiam atuar como professores ou tutores na educação doméstica. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva no ano de 2019, 32% dos surdos brasileiros não possuíam grau algum de escolarização, 46% afirmaram ter concluído apenas o Ensino Fundamental, 15% conseguiram terminar o Ensino Médio e apenas 7% algum curso do Ensino Superior (Instituto Locomotiva, 2019); 2) a formação do intérprete de Libras. Um único profissional normalmente interpreta todas as disciplinas, das quais não possui formação específica para todas. Assim, poderão ocorrer defasagens em áreas do conhecimento que não são de domínio do profissional intérprete. Esses dados ressaltam o contexto e um cenário de desigualdades no processo de ensino e de aprendizagem dos surdos, que, mesmo amparado legalmente (Brasil, 1996, 2000, 2002, 2005, 2014, 2015, 2021b), ainda sofre uma série de obstáculos, como a carência na formação inicial e permanente dos docentes, bem como pelas defasagens da própria instituição escolar – falta de intérpretes, déficit de materiais didático-pedagógicos, proposta curricular que não atende adequadamente às demandas do ensino, além de barreiras atitudinais (Lacerda, 2006; Souza; Leonor; Gediel, 2022). Esses aspectos nos obrigam a refletir e indagar o atual modelo de inclusão escolar “quão includente é a educação inclusiva brasileira?”.

Outro argumento levantado que divide opiniões no que concerne à modalidade *homeschooling* é o processo de socialização dos sujeitos. De um lado, Pinheiro (2018, p. 21) afirma que “é na escola que a particularidade de cada sujeito dialoga, de forma mais clara, com as diferentes realidades”, é na escola ainda que os indivíduos “experimentam regras de convivência social,

² De acordo com o censo educacional de 2021, quase 54% dos estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino não recebem Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2021a).





regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade” (Lacerda 2006, p.177-178).

Ou seja, a escola representa muito mais que um espaço da mera transposição dos conhecimentos do professor para o estudante, é um ambiente que possibilita o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, viver e conviver entre pares, assim como também com o diferente e as diferenças a partir da experiência da socialização. Depois da família, a escola é o local de maior socialização da criança e do adolescente, haja vista que estes passam em média 4 horas por dia, 200 dias por ano, por no mínimo 12 anos de suas vidas nesse espaço. Por esse motivo, a escola representa um ambiente favorável para o desenvolvimento integral dos sujeitos, não somente dos surdos.

Não há como negar, portanto, a importância da escola como promotora da socialização e da coletividade. Restringir esse contato apenas ao convívio da família é privar a criança de desfrutar de um ambiente marcado pelo pluralismo de ideias, do debate, da troca de conhecimentos, da interação e do aprendizado com o outro (Wendler; Flach, 2020, p. 7).

Por outro lado, concordamos, pois, que o processo de socialização e o estabelecimento de vínculos sociais está intimamente imbricado e encadeado dentro do processo educativo, o qual consideramos ser dinâmico e irrestrito ao ambiente escolar, haja vista que o sujeito pode estar inserido e transitar entre diferentes espaços usufruindo destes para a construção da sua socialidade com outros sujeitos de diferentes idades, classes sociais, credos, experiências de vida e pontos de vista. Ao fazermos tais afirmações, queremos dizer que, nesse sentido, a educação doméstica não necessariamente se apresenta como um empecilho ou impeditivo do processo de socialização entre pares.

Considerando a particularidade linguística do surdo inserido em um contexto predominantemente oral auditivo, a opção pelo ensino na modalidade domiciliar, embora não interferisse na convivência com as diferenças, poderia diminuir as possibilidades de interação pessoal com outros surdos e/ou usuários da língua de sinais. Nesse sentido, a escola pode desempenhar um papel favorável no processo de socialização, à medida que consegue reunir, em um único espaço, estudantes surdos de diferentes idades e provenientes de diferentes contextos. Ademais, podemos dizer que, de certa forma, o *homeschooling* “segue na contramão das conquistas concretizadas e se coloca como um entrave no avanço de mudanças realmente importantes para a classe dos trabalhadores” (Santos; Cavalcante, 2022). Outrossim, opõe-se aos pressupostos da inclusão educacional, que prevê a inserção de todos nos espaços de ensino regular e de igual modo, colocando em xeque todo o processo de luta, avanços, direitos e espaços conquistados ao longo do tempo pela comunidade surda.

No estudo de Vieira (2012), apresentam-se alguns relatos de experiências aparentemente exitosas do ensino domiciliar em países como Rússia, Estados Unidos, Índia, Espanha, Equador, assim como casos brasileiros. O que observamos nesses casos é que as famílias apresentam um perfil

650



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



socioeconômico que lhes permite proporcionar experiências educacionais diferenciadas em espaços não formais de ensino, espaços privilegiados, como museus, zoológicos, livrarias, bibliotecas, exposições e outros. São famílias predominantemente brancas, cristãs, da classe média, com boa escolarização em que o pai é o principal mantenedor e mãe está presente quase que integralmente em todas as atividades do lar. É importante ressaltar que no referido estudo, em nenhum dos exemplos apresentados os estudantes são surdos. Além disso, são exemplos em que os pais tiraram os filhos ouvintes das instituições de ensino logo nos primeiros anos da infância; em vista disso, são crianças que cresceram habituadas com essa modalidade de ensino, tiveram a criatividade estimulada e foram incentivadas ao protagonismo e autodidatismo.

No Brasil,

O *homeschooling* é uma iniciativa ancorada em uma instituição formada por um grupo de pais que objetivam institucionalizar tal modalidade de ensino na sociedade brasileira. No entanto, nota-se a falha do grupo em questão em defender sua proposta ao não apresentar estudos científicos que validem a necessidade dessa modalidade educacional, bem como os resultados que comprovam que o modelo de ensino e aprendizagem em comento apresenta melhores índices na melhoria da educação (Santos; et.al., 2022, p. 133).

Retomando Vieira (2012), o autor demonstra que, nos lares brasileiros onde se pratica a modalidade *homeschooling*, o perfil socioeconômico e ideológico dos pais se aproxima ao daqueles que comungam com a modalidade de ensino em outros países, especialmente os Estados Unidos. São, em sua maioria, pais que tiveram oportunidade de conhecer a modalidade no exterior, além de possuírem boa formação acadêmica (acima da média nacional). Segundo o estudo realizado com 60 famílias *homeschoolers*, os pais têm, em média, 35 a 38 anos; 68,2% deles possuem Ensino Superior completo; são predominantemente cristãos (46,4%); estão concentrados nos estados de Minas Gerais e São Paulo, que juntos somam mais de 66% dos entrevistados; 34,48% das famílias possuem renda superior a 6 salários-mínimos e 27,58%, entre 3 e 5 salários-mínimos; 56,6% das famílias possuem dois filhos e 73,4% dos filhos estão na faixa de 1 a 10 anos (Vieira, 2012).

No que tange os aspectos socioeconômicos da família brasileira, Crelier (2022) alerta que os anos de 2020 e 2021 (sobretudo por influência da pandemia) são marcados estatisticamente com os maiores índices de pobreza dos últimos dez anos. Embora, desde 2014, o país tenha saído do mapa de pobreza, encerrou 2021 com mais de 47 milhões de brasileiros na pobreza, dos quais cerca de 11 milhões estavam abaixo da linha de corte, com um rendimento *per capto* diário de aproximadamente dez reais. Esses dados se tornam ainda mais preocupantes quando a faixa etária da população mais afetada é, na verdade, de brasileiros entre zero e 17 anos de idade (Salomão, 2022; Instituto Unibanco, 2022?).

Outro fator que precisa ser levado em consideração é a formação dos pais e/ou responsáveis para o ensino domiciliar. Os Projetos de Lei nº 3.179/2012 e nº 2.401/2019 preveem que, ao menos,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



um dos pais ou responsáveis deverá ter no mínimo formação em nível superior para poder optar pela educação domiciliar. Todavia, sabemos que mais do que formação específica de nível superior, ensinar requer conhecimentos e práticas de didática que apenas cursos de formação docente possuem. Embora durante a pandemia o ensino tenha se dado predominantemente de maneira remota e que o ensino remoto nada tem a ver com a educação domiciliar, foi um período que nos permitiu entender que os pais podem atuar como mediadores, mas a figura do professor é indispensável no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o *homeschooling* representa também uma construção que, de algum modo, desvaloriza o caráter profissional do professor e seu papel social como mediador/facilitador do processo de ensino e contribuinte do processo formador de sujeitos.

O processo educacional é complexo, para lecionar nas escolas, a legislação garante uma formação mínima e investimento em formação continuada de professores, mas, no ensino domiciliar, não há essa previsão. Logo, um Plano Pedagógico individual será construído e definido somente pela família, sem a necessidade de consulta de profissionais especializados, podendo comprometer o processo educativo dessas crianças e adolescentes (Wendler; Flach, 2020, p. 8-9).

Logo, a transferência da docência do professor para os pais e/ou responsáveis pode acarretar tanto o comprometimento do processo educativo quanto o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, caso a família não tenha condições necessárias para atender às exigências requeridas pela modalidade em voga. Ao mesmo tempo em que acreditamos na viabilidade e possibilidade do ensino doméstico, concordamos com Wendler e Flach (2020, p. 11) ao afirmarem que, em caso de serem aprovados, os referidos projetos de lei também poderão ser responsáveis “por um retrocesso sem precedentes na história da educação brasileira”; “ao passo que nega a universalidade no que se refere ao acesso em igualdade para todos, nega também a laicidade, à medida que imprime doutrinas religiosas e nega a publicização ao exercer práticas educativas particulares” (Santos; Cavalcante, 2022, p. 10).

Considerações finais

A despeito das discussões, iniciamos nossas considerações finais sinalizando a importância de se reestabelecer a relação entre a escola e a família para garantir um melhor aprendizado e desenvolvimento do estudante como indivíduo e ser social. Defendemos a legitimidade da escola na qualidade de instituição promotora do ensino e espaço de socialização e compartilhamento de conhecimentos e experiências, assim como acreditamos na legitimidade e capacidade da família em assumir tal responsabilidade. Todavia, se o que leva as famílias a assumirem a educação dos seus por meio da educação domiciliar é a baixa qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras, então precisamos refletir: “seria possível melhorar a educação escolar ao invés de desacreditá-la?”.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



De igual modo, sinalizamos para o fato de que, à medida que educação domiciliar ganha novos adeptos que assumem total responsabilidade sobre o processo educativo, ela diminui o compromisso do Estado com a educação. A longo prazo, essa modalidade de ensino poderia contribuir para o aumento na desigualdade de acesso aos conhecimentos e a precarização do ensino básico regular, uma vez que a família teria que arcar e se responsabilizar em garantir os recursos e estratégias necessárias para oportunizar um ensino de qualidade em domicílio em consonância com as diretrizes normativas da educação básica brasileira, contidas na Base Nacional Comum Curricular.

No que tange à educação domiciliar para surdos, entendemos que a princípio pode ser uma modalidade com certas vantagens. Todavia, de igual forma, é uma modalidade de ensino que vai na contramão de tudo aquilo que tem sido discutido e almejado pela inclusão educacional, caracterizando-se como uma modalidade segregacionista e retrógrada. Nesse sentido, a sugestão para o desenvolvimento dessa modalidade seria sua aplicação como uma estratégia complementar, seja para o surdo, seja para qualquer outro estudante, cuja família demonstre e defenda o interesse na modalidade.

De modo particular, para o surdo, a educação domiciliar nesses moldes se apresentaria como um importante recurso de aprendizagem, uma vez que possibilitaria um acompanhamento individualizado respeitando seu tempo de aprendizagem. Outrossim, concatenamos com a necessidade de estudos mais aprofundados e práticos sobre a temática, apontamos ser importante ouvir dos próprios sujeitos surdos a respeito do que pensam acerca da viabilidade da educação domiciliar.

653

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Introdução a Libras: Língua, história e cultura**. Curitiba: UTFPR, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 2.401**, de 2019. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2019.

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



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica. 2021a. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União em 23/12/1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 20/12/2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 25/05/2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 26/06/2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei nº 14.191.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Publicada no Diário Oficial da União em 04/08/2021b.

CRELIER, C. Desemprego recua na maioria dos estados na média anual para 2021. **Agência IBGE de notícias.** 24 fev. 2022.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. **Agência Brasil:** país tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Pobreza, fome e desigualdade social: impactos na educação do Brasil. **Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão.** 2022 (?).

LACERDA, C. B.F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 26, n. 69, p. 163 – 184, mai./ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (orgs). **Língua brasileira de sinais – Libras:** uma introdução. São Carlos: UAB – UFSCar, 2011, p. 103-118.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MOREIRA, A. M. F. **O direito à educação domiciliar**. Brasília: Monergismo, 2017.

PINHEIRO, M. A. C. **A formação de professores e o ensino de Biologia em salas com estudantes surdos**. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas. 2018.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. *In*: MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A; WILLIAMS, L.C de A. **Temas em educação especial IV**. São Carlos: EdUFSCar, p. 55 – 61, 2004.

SALOMÃO, A. Pobreza recorde acentua desigualdades no Brasil; veja por estado. **Folha de São Paulo**. 25 jun. 2022.

SANTOS, A. F. de M.; et.al. Pesquisas sobre homeschooling no Brasil. *In*: COUTO, C. B.; ARAUJO, R. do C.; GREGÓRIO, T. C. da C. **Literaturas em educação**. São Paulo: Opção Livros, 2022, v. 10, p. 119 – 144.

SANTOS, J. K. de M.; CAVALCANTE, N. M. da S. Nova modalidade de ensino: por que o homeschooling é um retrocesso? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1–11, 2022.

SOUZA, A. L. S. de; LEONOR, A. C. C; GEDIEL, A. L. B. Ensino remoto e acessibilidade na educação de surdos: uma análise crítica decolonial da plataforma “Se Liga Na Educação”. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologias**, Ponta Grossa, edição especial, p. 138-154, abr. 2022.

WENDLER, J. M.; FLACH, S. de F. Reflexões sobre a proposta de Educação Domiciliar no Brasil: o Projeto de Lei N° 2401/2019. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

655



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS TDIC: ENTRE EXISTÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E PERSISTÊNCIAS

Lina Maria Gonçalves¹
Ronise Ribeiro Correa²

Introdução

Na sociedade contemporânea, marcada pela cultura digital, há uma expectativa grande de que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) trarão soluções rápidas para inovar a educação. Porém, consideramos que a integração de tais tecnologias aos currículos escolares, precisa estar inserida num projeto abrangente de ação, reflexão e ação, para que seu uso ocorra de forma a contribuir para o processo de aprendizagem significativa, ancorada na visão aberta do mundo contemporâneo. Assim poderão promover “incentivo às mais diversas experiências, pois a diversidade de situações pedagógicas permite a reelaboração e a reconstrução dos processos de ensino e de aprendizagem” (Brito, Purificação, 2012, p. 26).

Um dos pontos centrais deste projeto abrangente é constituído pela formação e condições de trabalho docente. Sobre as condições de trabalho docente, pairam muitas situações impeditivas ao pleno exercício da profissão no ensino brasileiro, especialmente nas redes públicas, como tratado neste trabalho.

Sobre a formação, formadores de professores costumam reclamar de resistência destes, no que se refere a mudar seus conceitos e práticas de ensino. Em relação às dificuldades encontradas na integração curricular das TDIC, a suposta resistência dos professores tem sido amplamente adotada. Entretanto, outras variáveis precisam ser consideradas para que se faça uma análise coerente e sem esse viés da culpabilidade docente.

Uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias que agem e interagem entre si, “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade (Sanfelice, 2008). Assim, é necessário analisar variáveis como a inadequação da infraestrutura e das condições para o trabalho docente com as TDIC.

¹ Doutora em Educação: currículo, mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital e Pedagoga. Atualmente coordena o grupo de estudos e pesquisa em Educação (GepED), é professora efetiva e chefe do departamento de educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Divinópolis, MG/Brasil. E-mail: lina.goncalves@uemg.br

² Doutora e Mestre em Educação. Professora participa do grupo de estudos e pesquisa em Educação (GepED), é professora efetiva no departamento de educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Divinópolis, MG/Brasil. E-mail: ronise.correa@uemg.br





Outra questão a ser analisada é a escassa formação docente, geralmente fundamentada no mero domínio das máquinas. Ainda deve-se lembrar os estragos causados pelos programas aligeirados de formação de professores (Zeichner *at al*, 2014) e o impacto das atuais políticas educacionais baseadas nos preceitos neoliberais, em consonância com os interesses dominantes (Saviani, 2002, 2005).

Por fim, cabe lembrar que a melhoria dos processos educacionais é mais ampla e mais complexa que o uso das TDIC e envolve áreas políticas, culturais, econômicas, psicológicas e ideológicas que afetam os diferentes níveis contextuais (Mizukami, 2002).

Neste sentido, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre os principais determinantes para as dificuldades docentes nas tentativas de realizar a integração curricular das TDIC, no contexto educacional brasileiro.

Existências

A formação do professor no Brasil é um tema de grande relevância pois impacta significativamente na qualidade educacional do país, não somente em relação ao uso das TDIC. A preparação adequada destes profissionais desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos alunos, portanto, influencia diretamente a qualidade da aprendizagem.

Neste contexto, sem a pretensão de realizar uma digressão histórica sobre a formação inicial e continuada de professoras e professores brasileiros para a educação básica, pode-se afirmar que, em linhas gerais, o que acontece é uma formação feita “de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino” pois o país não conta com “uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países” (Gatti, 2010, p 1355).

Cada licenciatura e até mesmo cada instituição de ensino define seus currículos, que nem sempre englobam “todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas” (Gatti, 2010, p 1356). E o professor e a professora brasileira existe, se torna profissional a partir desta formação que lhe é oferecida.

Em relação à formação para e com o uso das TDIC, entendemos com Kuenzer (2001), Simião e Reali (2002), Tedesco (2004), Almeida e Valente (2012), dentre outros, que na sociedade digital, a base de conhecimentos necessária ao professor para o exercício de sua profissão precisa contemplar conhecimentos técnicos e pedagógicos sobre as TDIC.

Paradoxalmente, estudos de Lopes e Fürkotter (2016, p.284), sugerem que nas disciplinas das licenciaturas que incluem as TDIC estas “são abordadas de modo acidental ou acessório, como parte de uma discussão mais abrangente sobre outro tema. Assim constituídas, não se destinam a formar o professor para o uso das TDIC”. Outros estudos confirmam que a formação ofertada aos licenciandos não inclui as possibilidades de incorporação dos recursos

657



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



tecnológicos na educação básica, contexto de trabalho do futuro docente (Santos, 2009; Gatti e Barretto, 2009; Silva e Silva, 2013; Silva, Duarte e Souza, 2013, Souza-Neto e Lunardi Mendes, 2017).

Ainda em relação à integração das TDIC, a formação recebida pelos professores, de acordo com Peña Jimenez, citada por Silva, Duarte e Souza (2013) é escassa ou mesmo inexistente, se apoia em uma visão meramente pragmática de domínio das ferramentas e, muitas vezes distanciada da reflexão crítica, necessária ao processo de mudança conceitual.

Concordamos com os autores que disciplinas que apenas discutem teoricamente o uso das TDIC no ensino e que ensinam a usar algumas ferramentas são insuficientes para uma futura prática docente com a integração pedagógica destas. Acreditamos que futuros e atuais professores com uma melhor formação para o uso pedagógico das tecnologias têm mais chance de usá-las e de permitir que seus alunos as utilizem na escola (Karsenti, Villeneuve; Raby, 2008). Portanto, faz-se urgente uma “revisão do currículo das licenciaturas e mudança na concepção de formação continuada”. Sem estas ações “não se muda o país através da Educação” (Pedrão, s/d, p.11).

Em relação à formação continuada, aspecto fundamental da profissão docente ao permitir que os profissionais aprimorem suas habilidades, adquiriram novos conhecimentos e mantenham-se atualizados em relação às melhores práticas educacionais, parece que a prática comumente adotada é a de programas de formação continuada aligeirados, espremidos entre todas as atividades profissionais que o docente precisa exercer, durante o ano escolar. Em vez de cursos com maior duração, que garantam um *continuum* entre teoria-prática-teoria, os professores têm a oportunidade de participar de atividades pontuais de aprendizagem mais curtas e focadas em detalhes específicos.

Um dos principais problemas destes cursos rápidos e curtos é a superficialidade do conteúdo. Devido ao tempo limitado disponível, os participantes não têm a oportunidade de aprofundar o conhecimento em um tópico específico. Isso pode levar a uma compreensão limitada e à falta de domínio de conceitos importantes. A aplicação prática é fundamental para o alcance dos objetivos da formação continuada. Entretanto, cursos rápidos podem não proporcionar tempo suficiente para que os professores experimentem estratégias e técnicas em sala de aula, reflitam sobre elas e reconsiderem suas práticas.

De fato, a duração dos cursos de formação continuada precisa ser suficiente para que os formandos reflitam, analisem, reconsiderem e modifiquem suas concepções sobre o sentido de integrar as TDIC ao currículo escolar (Gonçalves, 2017). O tempo para o docente refletir é condição para transformação de suas práticas. Ele precisa modificar sua forma de compreender a dura tarefa de integrar as TDIC de forma a atender às exigências profissionais na sociedade digital.

Além disso, somente o processo de ação-reflexão-ação pode contribuir para a formação do professor profissional e como pessoa ou sujeito autônomo no mundo contemporâneo (Nóvoa, 1995). A educação é um processo e contínuo complexo, e ela deve ser planejada de

658



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



maneira a garantir que os professores tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos sólidos, teóricos e práticos para melhorar o ensino e a aprendizagem em suas salas de aula. Mediante a deficitária formação docente, além de outros entraves ao seu trabalho, defendemos que a responsabilidade pela demora ou não integração curricular das TDIC não pode cair sobre o docente ao considerá-lo como resistente. É extremamente necessário compreender os múltiplos movimentos políticos e sociais condicionantes que perpassam a profissão e as condições do trabalho docente, ao longo da história da sociedade capitalista (Cezar; Ferreira, 2016). Quem vivencia o cotidiano das escolas brasileiras, especialmente nas redes públicas, constata que, raras exceções, os docentes se dedicam, utilizam até mesmo recursos próprios, dão o seu melhor, pela educação de seus alunos.

A existência de práticas pedagógicas com a integração das TDIC pode ser constatada em diversas experiências, dentre outras, as relatadas por Silva e Silva (2014), Gonçalves (2017), Cardoso, Santos e Santos Gonçalves (2021), Lima (2022). Mas, geralmente acabam por não ir adiante, não por falta de vontade do professor, mas por outros condicionantes, como os que serão tratados, no próximo item deste trabalho.

(Re) existências

Apesar de todos os entraves, o professor e a professora brasileira existem e persistem. Eles são profissionais racionais e “tal como outros profissionais, emitem juízos e tomam decisões em um contexto complexo e incerto” (Pacheco, 1995, p. 60). Diante de todas as dificuldades encontradas: formação insuficiente, inadequação da rede e dos equipamentos nas escolas, desvalorização, políticas públicas ineficientes para integrar as TDIC ao currículo ele re (existe)!

A inadequação da infraestrutura das escolas e instituições de ensino representa um desafio significativo para a qualidade do ensino no Brasil. Essa deficiência afeta diretamente a capacidade dos professores de ministrar aulas de forma eficaz e comprometer o processo educacional como um todo. Vários fatores podem interferir no ensino e na aprendizagem quando nos referimos a questão da infraestrutura, entretanto, para este trabalho o foco estará relacionado as questões vinculadas aos equipamentos computacionais, redes de internet, manutenção, a carga horária dos professores, a formação continuada com programas aligeirados, a rotatividade do corpo docente nas escolas e as políticas públicas educacionais entre outros. Zeichner *at al* (2014, p. 2221) concordam que “as condições de trabalho dos professores, em muitas partes do mundo, são muito ruins [...] não se pode perder de vista ou deixar de reconhecer as condições em que eles trabalham”.

Também a falta de equipamentos adequados nas salas de aula é uma barreira significativa para a prática pedagógica quando inserimos os recursos e ferramentas tecnológicas. Muitas escolas carecem de computadores, projetos, quadros interativos e outros recursos tecnológicos essenciais para enriquecer o aprendizado. A ausência desses recursos impede a

659



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



utilização de recursos digitais, aplicativos educacionais e materiais multimídia, que podem tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes (Leite e Ribeiro, 2012; Nicoleit, Giacomazzo e Gonçalves, 2014; Santana, 2018). Além disso, uma conectividade deficiente representa um sério obstáculo. A maioria das escolas públicas precisa de acesso à Internet de alta velocidade e confiança para dar conta de diversas e variadas demandas tanto pedagógicas quanto administrativas. Isso prejudica a pesquisa, a interação com materiais educacionais online, a comunicação com os alunos e a participação em programas de formação continuada. A incapacidade de utilizar recursos online também limita o acesso a informações atualizadas e oportunidades de aprendizado.

A deficiência de programas e softwares educacionais atualizados é outro aspecto relevante dessa problemática. A falta de acesso a licenças de programas educacionais protegidos impede os professores de criar materiais didáticos personalizados e adaptados às necessidades específicas dos alunos. Sem as ferramentas adequadas, os educadores ficam limitados em sua capacidade de inovação e de atender às diferentes demandas de seus estudantes (Bragança *et al*, 2020).

Outro elemento que atrapalha o trabalho do professor com relação a utilização dos recursos tecnológicos está relacionado a manutenção dos equipamentos (Santana, 2018). A manutenção precária é uma questão crítica pois, muitas escolas não possuem recursos técnicos nem humanos para manter seus dispositivos em bom funcionamento e assim, como resultado, os equipamentos se deterioram rapidamente, exigindo constantes investimentos em reparos e substituições gerando despesas adicionais e criando um ciclo vicioso de defasagem tecnológica.

Também é preciso lembrar que carga horária de trabalho dos professores no Brasil é um tema complexo, pois está diretamente relacionada à qualidade da educação e ao bem-estar dos profissionais da área. Temos que considerar a jornada de trabalho extenuante em que a maioria dos professores trabalha 40 horas por semana, o que corresponde a uma jornada de 8 horas diárias, de segunda a sexta-feira. Ainda vale ressaltar que, a carga horária dos professores não se limita apenas às horas de aula em sala. Além do tempo dedicado à preparação de aulas, correção de provas e atividades administrativas, os professores frequentemente participam de reuniões pedagógicas, formações continuadas e eventos escolares. Isso torna o trabalho docente ainda mais exigente onde,

a ideia de ser capaz de preparar aulas inovadoras e criativas, tendo a carga de trabalho que se tem e com o aumento do número de alunos por classe – porque a relação custo-benefício é melhor, de acordo com o Banco Mundial – é um desafio real. Mesmo em lugares considerados como “sistemas de elite”, as condições de trabalho dos professores estão piorando [...] (Zeichner, *at al*, 2014, p.2221).



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Outra reflexão quanto a (re)existência do professor diante dos desafios da profissão está na rotatividade dos professores nas escolas, o que dificulta a identificação destes com o projeto de escola, ou seja, impede o sentimento de pertencimento. Isto compromete seu desenvolvimento profissional pois, leva a uma descontinuidade no processo formativo e, consequentemente na integração curricular das TDIC (Gonçalves, 2017),

Isso ocorre porque os novos professores precisam se adaptar ao ambiente escolar, ao currículo e à dinâmica da sala de aula, o que pode levar tempo. A constante entrada e saída de professores provoca descontinuidade nos programas de formação, e com isso dificulta a implementação consistente de métodos de ensino e a construção de relacionamentos com os alunos fazendo com que os professores que chegam não consigam se familiarizar com as necessidades educacionais dos alunos.

Portanto, se ocorre resistência dos professores para integrarem as TDIC ao currículo escolar, somos forçados a concordar que “os professores têm razão, eles estão ocupados, têm família e não estão ganhando o suficiente. E todas essas coisas precisam ser levadas em consideração” (Zeichner, *at al*, 2014, p.2220) .

Para finalizar, as políticas públicas educacionais possuem um peso significativo nas condições do trabalho docente e no “ser” professor. As políticas desempenham um papel crucial na melhoria, ou não, da qualidade da educação, no acesso igualitário à educação e na promoção do desenvolvimento social e econômico. É pelas políticas públicas que as questões mencionadas neste trabalho, por elas perpassam desde a formação e a valorização dos professores, que incluem a promoção de programas de formação continuada, remuneração justa, melhores condições de trabalho e incentivos para atrair e reter profissionais qualificados. Perpassa, também as questões de infraestrutura e equipamentos, fornecendo recursos financeiros e materiais para escolas e instituições educacionais até a construção e manutenção de instalações escolares, acesso à tecnologia e materiais didáticos adequados. Sendo assim, as políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental na definição do cenário educacional em um país (Libâneo, 2016) afinal, elas são (ou deveriam ser) projetadas para garantir que a educação seja acessível, equitativa e de alta qualidade.

Para que essas políticas tenham sucesso, é necessário um compromisso contínuo com o diagnóstico, a formulação, implementação, monitoramento, reformulação e reimplementação. Sem completar este ciclo, especialmente sem o monitoramento e avaliação para a continuidade, não se tem garantia que os objetivos educacionais sejam alcançados. Em outras palavras, não adianta esperar os resultados da implementação de uma política pública se esta implementação não for acompanhada ou monitorada e, acima de tudo, que seus rumos sejam corrigidos, quando necessário, para garantir as condições para fruição dos direitos que ela vem garantir sejam possibilitadas (Duarte, 2007). Entretanto, as políticas públicas educacionais no Brasil, geralmente são interrompidas com o final do mandato do governante que a propôs, ou seja, não chegam a ser totalmente implantadas. Desta forma, “os discursos políticos mascaram uma realidade latente no percurso histórico da educação

661



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



brasileira, forjando uma escola destinada a todas as crianças, todos os jovens e adultos, homens e mulheres que vivem do trabalho nesta sociedade” (Cezar; Ferreira, 2016, p. 2156). Espera-se que as políticas públicas educacionais brasileiras evoluam para atender as necessidades sociais emergentes, como a inclusão digital, a adaptação da educação às mudanças sociais e tecnológicas, e a promoção da equidade educacional. Entretanto, “a concretização das políticas públicas é tarefa complexa, que demanda a intervenção racional do Estado, em um conjunto de ações que envolvem, além da escolha de prioridades, a implementação de medidas legislativas, administrativas e financeiras” (Duarte, 2007, p. 707). Assim, a cooperação entre governos, instituições educacionais, professores, pais e comunidades desempenha um papel crucial na implementação bem-sucedida dessas políticas. Além disso, a organização dos educadores e da sociedade civil no acompanhamento das políticas públicas é fundamental, não somente para superar as dificuldades encontradas para a integração das TDIC, como para alcançar uma educação de qualidade com oportunidades educacionais para todos.

Persistências

As considerações anteriores trazem a crítica ao sistema educacional brasileiro, especialmente no tocante à integração curricular das TDIC. Mostram que a suposta resistência dos professores não pode ser usada para justificar a não integração curricular das TDIC. Este é um artifício criado pelo discurso neoliberal, segundo o qual “a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (Lopes; Caprio, 2008, p.3). Mas a educação não é mercadoria, e seus resultados devem ser julgados “a partir dos objetivos e metas” propostos pela própria escola, de acordo com as necessidades da comunidade por ela atendida (Lopes; Caprio, 2008).

O fato de considerar as TDIC como importantes e sua integração curricular necessária para o desenvolvimento de novos conhecimentos, baseia-se em conceitos mais complexos do que aqueles que apenas estão ligados ao uso de ferramentas tecnológicas. “Sem boas escolas arejadas com ambientes limpos e agradáveis e profissionais capacitados para trabalhar nela, sem equipamentos tecnológicos e capacitação de professores para sua utilização” (Pedrão, s/d, p.11) é inviável fazer tal integração.

Os entraves encontrados para a integração das TDIC não estão no professor e na professora brasileira. A barreira maior está na ineficácia das políticas públicas educacionais, que são descontinuadas. Para que os professores se engajem permanentemente, precisam ter boas condições de trabalho, bons salários, carga horária remunerada para estudar e preparar aulas, adequadas ao Projeto de Escola, do qual ele é coautor e executor. Em relação à integração das TDIC, o referido projeto deve incluir a formação continuada, organizada de tal forma que cada professor e cada professora “reconheça os conhecimentos técnicos/tecnológicos, adquiridos na formação inicial ou continuada, de forma autônoma ou coletiva, entre os seus

662



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



saberes pedagógicos necessários à docência e os relacione aos [demais] saberes” necessários à docência (Souza-Neto; Lunardi Mendes, 2017, p. 521).

Sobre a necessidade de um projeto de escola, aliado a um projeto formativo de seus docentes, a equipe coordenada por Costa (2008) elaborou e implantou o “Plano Tecnológico de Educação Português”. Este plano apresenta recomendações relevantes, que podem ser aplicados ao contexto brasileiro.

- a necessidade de integração das TDIC em toda a vida escolar de forma a serem percebidas com naturalidade e surgirem incorporadas em todas as dimensões da atividade escolar.
- a necessidade das TDIC fazerem parte, com a mesma naturalidade, em todas as áreas disciplinares, independentemente da sua especificidade científica e didática.
- a necessidade de recursos de qualidade, diversificados e adequados ao desenvolvimento do currículo dos alunos.
- a necessidade de uma infraestrutura apropriada às exigências do trabalho docente com as TDIC, no que isso implica, por exemplo, em termos de existência, não apenas de equipamentos atualizados e fáceis de usar, mas também de uma manutenção ágil e eficiente e de tempo para o poderem fazer.
- a redefinição de condições de trabalho do professor, nomeadamente no plano do seu horário, de forma a ser possível preparar e desenvolver atividades com as TDIC em sala de aulas ou a partir delas, é aliás considerada unanimemente como condição necessária para que as aprendizagens feitas na formação possam ter o efeito pretendido.
- a necessidade da direção de cada escola/agrupamento desenvolver uma liderança clara, esclarecida e suportada no respectivo diagnóstico, fomentando de forma estruturada a utilização das TDIC, promovendo adaptações às condições de trabalho da escola, reconhecendo os professores que o fazem. O Projeto Educativo de Escola (PEE) será, pois, também ao nível da formação na área das TDIC, o esteio do trabalho a desenvolver em vista à obtenção de melhores resultados escolares dos alunos e de práticas profissionais mais ajustadas por parte dos professores às exigências da Sociedade do Século XXI.

663

Seria muito bom que os governantes brasileiros também propusessem a elaboração e implantação do Plano Tecnológico de Educação Brasileira, focado nas reais necessidades e possibilidades de implantação nas escolas públicas. E mais: é fundamental que este plano se constitua em uma política de estado, percorrendo todo o ciclo de uma política pública, com o tempo e ações necessárias para sua consolidação.

Como condição para tal consolidação será fundamental que nossos políticos “deixem o discurso de lado e partam para a prática fazendo com que a verba destinada à educação chegue até às escolas integralmente” (Pedrão, s/d, p.11). Também será fundamental a



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



participação dos cidadãos e cidadãs que se preocupam com a educação neste país, para juntos com os professores e professoras, possam trabalhar para o alcance de “melhores resultados escolares dos alunos e de práticas profissionais mais ajustadas” (Costa, 2008) às exigências da Sociedade Digital.

Referências

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de; Valente, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

Bragança, Leonardo de Carvalho *et al.* **Tecnologias educacionais**: possibilidades e desafios sob a perspectiva dos Recursos Educacionais Abertos. 2020.

Brito. Glauca da Silva; Purificação, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias**: um repensar. São Paulo: Pearson, 2012

Cardoso, Valdinei Cezar; Santos, Jussanã Gomes dos; Santos Gonçalves, Leydiane Rodrigues dos. O uso das TIC durante a pandemia de covid-19 no ensino de matemática. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 10, 2021.

Cezar, Taise Tadielo.; Ferreira, Liliana Soares. A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a educação profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2141- 2158, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n4.8248>. Acesso em 06 de Ago. 2023.

Costa, Fernando Albuquerque (coord). **Competências TIC**. Estudo de Implementação. Vol. 1. In Plano Tecnológico Educação. Portugal: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), 2008.

Duarte, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 691-713, 2007.

Gatti, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

Gatti, Bernardete Angelina; Barretto, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Professores do Brasil**: impasses e desafios., 2009.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Gonçalves, Lina Maria. **Tecnologias e educação: inovações curriculares na concepção docente**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017.

Karsenti, Thierry; Villeneuve, Stéphane; Raby, Carole. O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 865-889, 2008.

Libâneo, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016.

Leite, Werlayne Stuart Soares; Ribeiro, Carlos Augusto do Nascimento. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**. 2012.

Lima, Márcia Galdino de. **Um estudo sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino infantil durante a pandemia de Covid-19 no município de Solidão-PE**. 2022. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2022.

Lopes, Ediane Carolina Peixoto Marques; Caprio, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008.

Lopes, Rosemara Perpetua; Fürkotter, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**, v. 32, p. 269-296, 2016.

Mizukami, Maria das Graças Nicolleti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, 2002.

Nicoleit, Evânio Ramos; Giacomazzo, Graziela Fátima; Gonçalves, Leila Laís. Formação de Professores da Rede Municipal de Educação para o uso de TIC: um relato da experiência de Criciúma/SC. In: **Anais do XX Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2014. p. 615-623.

Nóvoa, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p. 15-33, 1995.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Pedrão, Carmen Rodrigues Fróes. Uma experiência de formação continuada. **Dia a dia Educação**. Paraná, s/d.

Sanfelice, José Luis. Dialética e Pesquisa em Educação. In.: **Marxismo e educação**: debates contemporâneos/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani (orgs.).- 2.ed.-Campinhas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

Santana, Fernanda Xavier. **Reflexão acerca dos recursos educacionais abertos**: perspectivas dos professores da educação básica da rede pública de ensino. 2018.

Santos, Exicléia Tavares. **A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPEd - 2000 a 2008**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-15.

Saviani, Demerval. Transformações do capitalismo do mundo do trabalho e da educação. In: Lombardi, José Claudinei; Saviani, Dermeval; Sanfelice, José Lins (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

Saviani, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: Lombardi, J.C.; Saviani, D; Sanfelice, J. L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Cortez Autores Associados, 2005.

Silva, Bento Duarte da; Duarte, Eliane Cordeiro de Vasconcellos Garcia; Souza, Karine Pinheiro de. **Tecnologias digitais de informação e comunicação**: artefatos que potencializam o empreendedorismo da geração digital. 2013.

Silva, Jayson Magno; Silva, Maria da Graça Moreira da. Integração das tecnologias digitais ao currículo: a rádio na internet e a emergência de web currículo. **Web currículo**: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 73-89, 2014.

Simião, Lucéli Ferreira; Reali, A. M. M. R. O uso do computador, conhecimento para o ensino e a aprendizagem profissional da docência. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, p. 127-149, 2002.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Souza-Neto, Alaim; Lunardi-Mendes, Geovana Mendonça. Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. **Revista E-curriculum**, v. 15, n. 2, p. 505-523, 2017.

Tedesco, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*; Brasília: Unesco, 2004.

Zeichner, Kenneth M.; Saul, Alexandre; Diniz-Pereira, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores—uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, 2014. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21405/15931> acesso em 05 Ago. 2023.

667



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Isadora Silva de Oliveira¹
Leticia Diello Kuhn²
Maurivan Güntzel Ramos³
Luciano Denardin de Oliveira⁴

Introdução

A avaliação é um importante componente dos processos de ensino e aprendizagem, se destacando “como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente” (NETO e AQUINO, 2009, p. 224). Além disso, “ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem sido bastante diverso, considerando que cada momento e lugar suscitam diferentes formas de analisar a relação ensino/aprendizagem.” (SIBILA, 2012, p.32). Sendo assim, de acordo com Salinas (2004, p. 11) o conceito de avaliação pode ser dos mais diversos, e com isso, não há uma “[...] conceitualização precisa e de caráter universal” e único atribuído à avaliação. Dessa forma, este estudo tem como intuito responder à seguinte questão: *De que modo professores de Ciências e Matemática da Educação Básica, ingressantes em um programa de pós-graduação stricto sensu nessa área, percebem a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem?*

Considerando que a investigação, aqui relatada, teve por objetivo realizar reflexões sobre essa temática com os participantes de uma disciplina desse programa de pós-graduação, isso foi realizado por meio da produção e análise de informações obtidas por meio de um questionário, cujas respostas foram tratadas pela Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES E GALIAZZI, 2016).

O trabalho é mais amplo do que nesse relato, mas pela limitação de espaço foi analisada parte do corpus encontrado. Os resultados foram objeto de análise e reflexão pelos participantes da pesquisa e da disciplina.

668

¹ Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: isadora.o002@edu.pucrs.br

² Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail:

³ Doutor - PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

⁴ Doutor - PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: luciano.denardin@pucrs.br





Procedimentos Metodológicos

Abordagem Qualitativa

A Educação é uma área complexa, pois seus elementos e variáveis não podem ser separados de seus contextos - social, político, histórico, tecnológico e cultural. Assim, os fenômenos que envolvem a Educação não podem ser explicados de forma isolada devido à complexidade desses fenômenos na realidade (FLICK, 2009). Dessa forma, a pesquisa qualitativa se mostra como uma abordagem de pesquisa que é capaz de integrar as diferentes variáveis, considerando-as como igualmente importantes (GÜNTHER, 2006).

Além disso, a pesquisa qualitativa tem como característica “a aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação dos resultados” (GÜNTHER, 2006, p. 203), que são elementos imprescindíveis nesta pesquisa, considerando a natureza do tema. Ainda, é natural que os pesquisadores em educação se insiram no espaço educativo e, intencionalmente ou não, o influenciem e o transformem. Sobre isso, Flick (2009, p. 25) afirma:

(...) os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação.

669

Assim, na pesquisa qualitativa, os problemas são formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em sua complexidade e dentro de seus contextos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, em uma pesquisa cujos dados serão constituídos a partir dos dizeres de professores de Ciências e Matemática sobre suas próprias práticas avaliativas, nota-se a necessidade da investigação sobre o contexto desses professores e sobre como eles percebem a influência desse contexto. Assim, essa pesquisa será realizada a partir da abordagem qualitativa, que se mostra capaz de integrar os elementos necessários à temática investigada.

Tipo de pesquisa: Estudo de Caso

As características de uma pesquisa cuja tipagem é o *Estudo de Caso* se superpõe às de uma pesquisa qualitativa e, portanto, representam um grande potencial de pesquisa na área da Educação. A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular em que o objeto estudado é tratado como uma representação única e historicamente situada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e quando envolve uma situação



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



reveladora ou exploratória que permite a compreensão de um fenômeno que gerará hipóteses para estudos futuros em outros contextos (YIN, 2001).

Além disso, os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma complexa e com profundidade, sendo essencial revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma situação ou problema proposto. Essa tipagem de pesquisa “[...] enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação de seus componentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Ainda, o *Estudo de Caso* procura representar os diferentes - e conflitantes - pontos de vistas presentes em uma situação social, partindo do pressuposto teórico de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas. Assim, têm-se a constante necessidade da função interpretativa do pesquisador (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010) o que corrobora a sua superposição às características da abordagem qualitativa.

Dessa forma, pelo tema desta pesquisa envolver o estudo da percepção dos professores sobre de seus processos avaliativos, o *Estudo de Caso* se apresenta como o tipo de pesquisa capaz de contribuir para a compreensão desse fenômeno complexo em que múltiplas variáveis não controláveis estão inseridas.

Instrumento de coleta de dados: Questionário

Para esta pesquisa, o instrumento utilizado para a produção de informações foi o questionário, pois esse “[...] constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato.” (GIL, 2007, p. 115). Ainda, segundo o autor, entende-se que um questionário é “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.” (*Ibid*, p. 114) e, a partir do uso desse instrumento, consegue-se traduzir os objetivos da pesquisa em itens adequadamente redigidos, a partir de perguntas abertas para que os participantes possam ter liberdade de escrita.

Por meio das respostas coletadas no questionário é possível analisar os dados referentes ao processo avaliativo, assim como os instrumentos utilizados e os objetivos, funções, contribuições e influências da avaliação em suas práticas pedagógicas de acordo com os participantes.

Método de Análise: Análise Textual-Discursiva

O método de análise adotado para o desenvolvimento desta pesquisa é Análise Textual Discursiva (ATD), que é definida por Moraes e Galiazzi (2016) como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos que emergem a partir da desconstrução do *corpus*, da unitarização; do estabelecimento de relações entre as unidades de sentido por meio de um processo de categorização, de modo a captação do



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada em processo de elaboração de metatextos.

A segunda etapa da ATD foi realizada a partir da categorização emergente, por meio da reunião de elementos semelhantes que foram reconhecidos nas unidades de sentidos ao desconstruir o *corpus* para a análise. Sobre essa etapa, os autores relatam que:

No processo de categorização podem ser construídos diferentes níveis de categorias. Em alguns casos, elas assumem as denominações de iniciais, intermediárias e finais, constituindo, cada um dos grupos, na ordem apresentada, categorias mais abrangentes e em menor número. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 45).

Após a realização dessas etapas, os metatextos devem ser constituídos. Essa elaboração foi feita a partir das categorias da etapa anterior e combinam descrições e interpretações, constituindo-se num esforço para expressar os entendimentos atingidos a partir da análise do *corpus* (MORAES; GALIAZZI, 2016) produzido pelas respostas dos participantes ao questionário.

Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa professores que, em sua maioria, atuavam na Educação Básica no contexto do Ensino de Ciências e Matemática, ingressantes no primeiro semestre de 2022 em um programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, de uma Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul.

Desse modo, as perguntas foram respondidas por 14 participantes, sendo 12 mulheres e dois homens. A faixa etária desses participantes variava de 23 a 42 anos de idade, tendo uma média de 28 anos. A carga horária de atuação nas escolas básicas era em uma média de 31,4 horas semanais, distribuídas em Escolas Públicas Municipais, Estaduais e Escolas privadas.

A maioria dos participantes atuava no Ensino de Ciências, sendo 38,5% ministrando a disciplina de Física, 15,4% ministrando a disciplina de Química e outros 15,4% com disciplina de Biologia. Já na área de Matemática, eram quatro participantes, o que correspondia a 30,8%. Esses professores atuavam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Eram 14,3% trabalhando na Educação Infantil e o mesmo número nos Ensino Fundamental Anos Iniciais e 35,7% tanto no Ensino Fundamental Anos Finais, quanto no Ensino Médio.

Análise e discussão de resultados

Dentre as perguntas do questionário, categorizou-se, de modo emergente, as unidades de sentido originadas das respostas, com relação a: i) *objetivos e função da avaliação na prática docente*, ii) *influências e contribuições da avaliação na prática docente*, iii) *instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Ciências e Matemática*. Contribuíram para a constituição de metatextos as subcategorias encontradas.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Objetivos e funções da avaliação na prática docente

A primeira categoria apresentou três subcategorias que serão explicadas a partir das respostas dadas pelos participantes, denominadas como: refletir (17 unidades de sentido); diagnosticar (13 unidades de sentido); e selecionar (três unidades de sentido).

A primeira subcategoria associa a avaliação a instrumento de reflexão sobre a prática docente e as aprendizagens dos estudantes. Para essa subcategoria, destaca-se as falas apresentadas por dois participantes. Para o Participante 3, “[...] reavaliar os métodos de ensino que estão sendo aplicados oportuniza a renovação dos métodos”. Por sua vez, o Participante 10 elucida que é o “[...] momento que o professor pode averiguar de forma mais precisa se seus métodos ao longo das aulas têm sido efetivos”.

De acordo com essas percepções, a avaliação ajuda o docente a refletir sobre seus métodos de ensino, podendo investigar diferentes modos de ensinar, priorizando o desenvolvimento e o crescimento do estudante. Vasconcelos (2005, p.53) acrescenta que:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

672

Em relação à segunda categoria, que foi o “diagnosticar”, é possível, a partir da reflexão sobre a prática docente, identificar o que precisa ser feito para melhorar as aprendizagens dos estudantes. Sobre isso, o Participante 1 afirma que a avaliação tem o objetivo de “[...] diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno”; o Participante 11 acredita que avaliação pode “medir o nível de conhecimento dos estudantes”; e o Participante 3 declara que deve “apurar e visualizar o aprendizado de cada aluno”. Sobre isso, Luckesi (2011, p. 423) ratifica que:

A avaliação da aprendizagem que opera sobre o processo de ensinar e aprender tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que está sendo aprendido, revelando tanto o que foi aprendido como o que ainda falta aprender. Identificar o que ainda falta aprender conduz às atividades de intervenção, caso se tenha o desejo de obter um resultado mais satisfatório.

Portanto, a avaliação é oportuna para o diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos estudantes, para que seja possível observar o que precisa ser retomado e o que precisa ser trabalhado de forma diferente para que se tenha uma melhor compreensão e consequentemente um melhor aprendizado.

A terceira subcategoria, “selecionar” se destaca quando a pergunta é qual o objetivo dessa avaliação. Mesmo apresentando diferentes participantes, essa subcategoria traz os mesmos



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



participantes das subcategorias anteriores. O O Participante 1 afirma que a avaliação tem a função de “verificar se o estudante está apto (ou não) a passar para o ano seguinte”. De acordo, o Participante 2 afirma que “o estudante [precisa] provar que está apto para progredir de ano letivo”.

De acordo com as afirmações dos participantes, destaca-se Luckesi (1988, p. 33), que explica que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Ou seja, não tem por objetivo averiguar se o estudante pode ou não concluir uma etapa, mas sim analisar de que forma pode-se melhorar para que ela conclua essa etapa.

Em conformidade a isso, o Participante 10 expressa que “a avaliação, por vezes, acaba hierarquizando os alunos, colocando eles em uma régua de ‘melhores’ e ‘piores’ mesmo que esse não seja o objetivo do professor”. E ao se dividir discentes, Luckesi, conclui que “com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”. (LUCKESI, 2005, p.35). Nesse sentido, é importante reflexão crítica sobre a função classificatória da avaliação pelas suas limitações e por não valorizar a compreensão, principal função desse instrumento educacional.

Influências e Contribuições da avaliação na prática docente

A segunda categoria se constitui a partir das influências e contribuições do processo avaliativo na prática docente dos participantes da pesquisa. Dentro desta categoria, emergiram quatro subcategorias, sendo elas: diagnóstico (oito unidades de sentido); planejamento (quatro unidades de sentido); intervenção (13 unidades de sentido); e consequência (duas unidades de sentido).

As subcategorias emergentes vão ao encontro do que é posto pelo referencial teórico sobre o tema, como se pode notar a partir do que é caracterizado como avaliação por Vasconcellos (1998), sendo essa um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar tomadas de decisão sobre as atividades didáticas posteriores.

A primeira subcategoria, diagnóstico, corrobora a definição de avaliação de diversos autores que escrevem sobre o tema, entre eles Hoffmann (1993); Luckesi (2005) e Vasconcellos (1998). Esse caráter diagnóstico pode ser exemplificado pela fala dos Participantes 3, 5 e 9 da pesquisa. O participante 3 entende que “a avaliação contribui para conhecer as dificuldades dos alunos”. O Participante 5 considera “a avaliação enquanto um recurso de acompanhamento do aluno para que eu possa acompanhar o seu processo de aprendizagem”; e para o Participante 9 “a avaliação contribui para que possamos mensurar o andamento do aprendizado dos alunos e suas dificuldades”.

Em relação à segunda subcategoria, planejamento, os participantes constatarem o auxílio no planejamento como sendo uma das principais contribuições ao processo avaliativo na sua

673



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



prática docente. Isso pode ser exemplificado pelo Participante 1, quando refere que “a avaliação influencia e contribui muito na minha prática docente. Com ela consigo planejar melhor as minhas aulas”. Essa contribuição vai ao encontro do que diz Silva (2002), uma vez que avaliar não é apenas constatar, mas, sobretudo analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino. O planejamento, então, assume esse papel reorganizador sendo influenciado diretamente pelo processo avaliativo.

A terceira subcategoria emergente, intervenção é corroborada por Luckesi (1997, p. 176) uma vez que:

“[...] por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, o educando poderá se autocompreender com a ajuda do professor, mas este também poderá se autocompreender no seu papel pessoal de educador, no que se refere ao seu modo de ser, às habilidades para a profissão, seus métodos, seus recursos didáticos” (p. 176).

Isso pode ser visto nas falas dos Participantes 9 e 11, respectivamente: “A avaliação [cria a] possibilidade de o professor realizar as intervenções necessárias para auxiliar o processo de ensino aprendizagem.” e “[A avaliação] me ajuda a identificar outras potencialidades que posso explorar e oferecer em minhas aulas”.

Por último, tem-se a subcategoria denominada como consequência. Essa subcategoria se relaciona e reflete o caráter classificatório emente na categoria 1 apresentada anteriormente. Segundo Luckesi (2005, p. 28), é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. Assim, a avaliação educacional ainda vem sendo utilizada como um instrumento disciplinador de condutas cognitivas e sociais, no contexto escolar.

Isso pode ser notado a partir da fala do Participante 2: “As primeiras avaliações desse ano letivo estão servindo como uma forma de choque de realidade para que eles entendam a importância de prestar atenção nas aulas.” Essa fala pode ser discutida sob diversos aspectos, mas nos atentemos ao fato de que, na concepção desse participante, a avaliação - o seu resultado - funciona ainda como um instrumento punitivo do processo de ensino-aprendizagem.

Instrumentos Avaliativos usados pelos professores de Ciências e Matemática

A última categoria foi analisada a partir da pergunta “Quais os principais instrumentos de avaliação que você utiliza nas suas disciplinas?” com o intuito de analisar como esses instrumentos se relacionam com os objetivos e as funções do processo avaliativo trazidos pela Categoria 1. Como resposta, foram obtidos os seguintes instrumentos e a quantidade de suas respectivas unidades de sentido: pesquisas (dois), trabalhos (nove), provas (cinco),



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



práticas (seis), resoluções (seis), produções textuais (10), subjetivas (11), sendo elas: participação (sete), autoavaliação (dois) e registros docentes (dois).

Aqui podemos perceber que há certa contradição entre o que foi analisado nas primeiras duas categorias e o que é exposto como instrumentos avaliativos utilizados pelos professores participantes da pesquisa. Hoffmann (1993) ressalta que essa contradição está relacionada à concepção de avaliação dos professores, reflexo de sua história de vida como aluno e como professor. Pode-se relacionar essa ideia ao fato de que “em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames (...), e hoje no papel de educadores, repetimos o padrão” (LUCKESI, 2005, p. 30).

Resultados

A partir de uma minuciosa análise dos dados obtidos, constatou-se que os professores participantes da pesquisa percebem que há uma necessidade de discussão sobre avaliação e seus instrumentos. Verifica-se pelas respostas obtidas que há uma confusão no conceito de avaliação, ou seja, esse conceito não é claro para a maioria dos participantes. Ao se analisar as respostas sobre os objetivos e funções da avaliação e os instrumentos avaliativos utilizados foi possível perceber uma contradição entre teoria e prática. Isso pode estar apoiado no fato de que os participantes, na pergunta 1 - sobre os objetivos e funções da avaliação - responderam a partir de suas concepções do que seria o ideal, mas, ao confrontar suas respostas com os instrumentos avaliativos utilizados, percebe-se que há uma contradição com o que acontece na prática, uma vez que os instrumentos avaliativos apresentados são clássicos, enquanto que as discussões levantadas no nível teórico são contemporâneas. Percebe-se, porém, que há uma relação direta entre o que os participantes entendem como avaliação e o que é dito pelos referenciais teóricos da área, pois do ponto de vista de Cipriano Luckesi (2011) o processo de avaliar passa, basicamente, por três passos, sendo eles: conhecer o nível de desempenho do aluno em forma da constatação da realidade; comparar, constatação da realidade com aquilo que é considerado importante no processo educativo; tomar decisões que possibilitem atingir os resultados esperados. Essa concepção vem ao encontro do que foi apresentado pelos participantes da pesquisa e corrobora com as categorias emergentes analisadas nesta pesquisa.

Considerações Finais

Discutir a avaliação é imprescindível diante das dificuldades que se impõem atualmente à melhoria da qualidade da educação. Para tal, novas pesquisas sobre esse tema precisam levar em consideração a sua complexidade e as dificuldades de definição do conceito trazidas pela análise desta pesquisa. Além disso, é necessário discutir a implementação de novos instrumentos avaliativos que, de fato, corroborem o referencial do tema, uma vez que é



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



"função precípua do professor cuidar da aprendizagem do aluno, com afinco, dedicação, continuidade e persistência" (DEMO, 2004, p. 24) e, sendo a avaliação um importante componente dos processos de ensino e aprendizagem, deve ser analisada e discutida com a devida atenção.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus Pesquisa quantitativa: esta é a questão?** In: Psicologia: Teoria e pesquisa, v.22, n.2, p.201-210, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993

676

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**, São Paulo, Cortez Editora, 1998. p.180.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, Antônio. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. EduSer: Revista de Educação, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí-: Ed. Ijuí, 2016.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf> Acesso em: 19 jul. 2016.

NETO, Ana Lúcia Gomes C; AQUINO, Josefa de Lima F. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.2, p.223-240, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2022.

SALINAS, Dino. **Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SIBILA, Miriam Cristina C. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepção de professor**. 2012. 107 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliar... O quê? Quem? Como? Quando?** In: Revista TV Escola, Brasília, MEC, outubro/novembro, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças**. São Paulo: Libertad – Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 15ª edição. São Paulo, SP: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.3).

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

677





O PAPEL DO BIBLIOTECÁRIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS

Ana Carolina Souza Dutra¹
Ana Paula Lelis Rodrigues de Oliveira²

Introdução

A pesquisa científica tem se consolidado como uma das estratégias metodológicas e didáticas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira. Especificamente, na Rede Federal de Educação deste país, a EPT tem o compromisso em ofertar cursos de formação profissional com vistas a integração dos campos do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia. Neste contexto educacional, o texto aqui apresentado, trará uma reflexão sobre a pesquisa científica como um dos princípios pedagógicos para formação integral em uma das instituições que compõe a Rede Federal de Educação Brasileira, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG).

Em um contexto geral, dada a transformação na forma como a informação é disseminada, nos últimos anos por meio da Rede Mundial de Computadores, as instituições de ensino tiveram que se adaptar a forma instantânea da difusão de conhecimentos. No ambiente acadêmico e de pesquisa, a internet assumiu um lugar expressivo como veículo de transmissão de conteúdo informacional e fonte de informação para pesquisas científicas.

No âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, parte desses estudantes-pesquisadores cursam o Ensino Médio Integrado (EMI) cujo seus princípios estão a formação de um sujeito integral, emancipado e capaz de atuar de forma crítica na sociedade, utilizando-se do trabalho, no seu sentido ontológico, como princípio educativo. A partir desta concepção, pode-se considerar que as bases epistemológicas do Ensino Médio Integrado

“tem o intuito de resgatar a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e currículo integrado [...] e devem possibilitar uma formação técnica, com um caráter crítico e emancipatório.” (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p. 431).

Nesta formação humana emancipatória, compreendem-se os processos educativos, sejam em espaço formais ou em espaços não formais, relacionados ao mundo do trabalho e à



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



produção de conhecimento, numa perspectiva de um currículo que proporcione a interdisciplinaridade, com vistas a integração dos campos do conhecimento.

Desta feita, por meio da integração entre os pilares educacionais: Ensino, Pesquisa e Extensão, os Institutos Federais de Educação vêm tentando cumprir os seus pressupostos educacionais.

Conforme o IF Sudeste MG, A pesquisa deveria fazer parte do processo educativo e formativo do estudante, despertando-o:

“para a investigação e o empreendedorismo, visando a inovação e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia voltados para os problemas da sociedade, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, com vistas ao desenvolvimento social e econômico” (IFSUDESTEMG, s.d.).

Dentre as ações de pesquisa, destaca-se, no IF Sudeste MG, o PIBIC Jr (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), para estudantes do Ensino Médio.

Os objetivos para a implantação do PIBIC Jr são:

“promover a iniciação de estudantes do ensino técnico e de graduação dos *campi* do IF Sudeste MG na pesquisa científica e sua convivência com o procedimento científico em suas técnicas, organização e métodos, este programa tem os seguintes objetivos:

- a) Estimular os pesquisadores a incorporarem em seu cotidiano de pesquisa estudantes dos níveis superiores;
 - b) Incentivar a participação de estudantes do ensino superior nas atividades científicas, tecnológicas e de inovação e, ao mesmo tempo, favorecer um despertar para a atividade científica;
 - c) Propiciar o desenvolvimento do pensamento científico e criativo e da aprendizagem de técnicas e métodos científicos, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa.”
- (IFSUDESTEMG, s.d.)

Por meio deste Programa, os discentes são inseridos no meio científico, com a execução de projetos de pesquisa que fortaleçam o desenvolvimento e a disseminação da ciência e da tecnologia. Entretanto, o que se observa na prática educacional é que os estudantes do EMI, do IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba, *locus* da pesquisa, apresentam muita dificuldade em elaborar pesquisas e em utilizar adequadamente as fontes de informação, principalmente aquelas vinculadas a Rede Mundial de Computadores, em prol da sua formação integral.

Segundo Blank e Silva (2017) reforçam o caráter transformador da atividade da pesquisa escolar possibilitando aos estudantes o desenvolvimento pleno enquanto sujeitos com singularidades respeitadas e como cidadãos partícipes de uma comunidade.

Neste sentido, as bibliotecas, fontes de informação, que historicamente, eram restritas aos livros e aos seus limites físicos, estão cada vez mais envolvidas nessas mudanças significativas



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



na sociedade da informação e passaram a discutir sobre tecnologias e mídias digitais no processo de interação social e ensino-aprendizagem. Desta forma, as atribuições do bibliotecário escolar foram ampliadas tendo que apropriar-se do ambiente virtual de modo a estimular a interação entre os alunos, as tecnologias e as fontes de informação.

O bibliotecário passou a figurar de maneira mais direta na promoção da interação do usuário com a informação e o espaço da biblioteca, auxiliando-o a desenvolver uma formação mais conscientizadora, crítica e responsável quanto à comunidade em que está inserido. Segundo Campello (2009):

O comprometimento do bibliotecário com a leitura contínua agora em patamar que o leva a assumir responsabilidades não só na escolha de livros e na orientação de leitura, mas no desenvolvimento de habilidades nos alunos para entender e usar competentemente o que leem. Assim, o bibliotecário desempenha a função de orientador nos processos de aprendizagem que privilegiam a busca e uso de informação. Essa função vem se sustentando no conceito de Letramento Informacional.

Em meio a complexidade da formação integral na EPT, nos coube o questionamento: os estudantes do IF Sudeste MG – *Campus* Rio pomba, sobretudo aqueles vinculados ao PIBIC Jr. são letrados informacionalmente para que possam realizar suas pesquisas científicas e fazer uso da informação para produzir conhecimento em consonância a formação integral que se pretende oferecer?

Diante desta dúvida, objetivou-se com esse trabalho, avaliar como os estudantes, bolsistas do PIBIC Jr do IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba, realizam suas pesquisas científicas e em que medida, as pesquisas realizadas podem contribuir para a formação integral dos sujeitos.

Percurso Metodológico

Esta pesquisa teve natureza aplicada, visto que se objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos às soluções de problemas específicos a partir das necessidades apresentadas (GERHARDT; SILVEIRA 2009).

Tal qual afirmam Barros e Lehfeld (2014), na pesquisa aplicada o pesquisador busca orientação prática à solução imediata de problemas concretos do cotidiano. No que tange esta pesquisa, buscou-se identificar o comportamento informacional destes estudantes ao realizar uma pesquisa científica e como o letramento informacional poderia contribuir para a formação integral destes estudantes.

Desta forma, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, necessária para aprofundar o entendimento do comportamento informacional dos discentes



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



pesquisadores considerando valores, crenças, atitudes, perspectivas, no uso da informação e do conhecimento científico.

Por fim, a investigação, por seu objetivo, é caracterizada como uma pesquisa de campo descritiva e, com base em Gil (2002), buscou descrever características de determinado grupo, população ou fenômeno, estabelecendo relações acerca de um problema para o qual se procura uma resposta ou hipótese que se espera comprovar, utilizando técnicas padronizadas para coletas de dados como entrevistas, questionários, formulários, etc.

Assim, conforme indica Severino (2013), a coleta de dados foi feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador, as características daquele grupo específico, e para isso, foi utilizado um questionário.

Com efeito, essa pesquisa foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH) do IF Sudeste MG, cujo registro é CAAE: 58682722.5.0000.5588

Pesquisa documental

A pesquisa documental foi dividida em duas etapas: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa em documentos institucionais. A primeira, compreendendo o estado da arte sobre o tema a ser estudado, cujo levantamento foi elaborado a partir de pesquisas já publicadas, teve o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com o todo o material escrito, dito ou filmado sobre o assunto para oferecer maior compreensão sobre o tema. (PRODANOV; FREITAS, 2013; LAKATOS; MARCONI, 2003). A segunda, por meio de consulta aos documentos oficiais, que constituíram importantes fontes de informações por apresentarem dados relevantes para a construção do referencial teórico, entre eles, a legislação sobre a oferta de cursos nos Institutos Federais de Educação e os editais do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica Júnior (PIBIC Jr).

Para Gil (2008) apesar de ser semelhante à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental se difere pois “se vale de materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Os documentos podem ser classificados por fontes de primeira mão ou fontes de segunda mão. Documentos de primeira mão são aqueles que não receberam qualquer tipo de tratamento analítico, como documentos oficiais, reportagens, fotografias e contratos. Já os documentos de segunda mão foram, de alguma forma, analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas. (GIL, 2002; PRODANOV; Freitas, 2013).

681



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Pesquisa com os estudantes

Para a realização da pesquisa, foram selecionados os estudantes do Ensino Médio Integrado participantes de projetos do PIBIC Jr do IF Sudeste MG - *Campus* Rio Pomba, por já fazerem parte de uma ação institucional com potencial para formar pessoas de forma crítica e reflexiva, por meio da pesquisa como um princípio pedagógico.

Após a divulgação dos resultados dos Editais do PIBIC Jr contendo os projetos aprovados, disponibilizados através da Plataforma Inovare (<https://inovare.ifsudestemg.edu.br/>), foi solicitado aos coordenadores dos projetos o contato telefônico e o e-mail dos estudantes selecionados pelos mesmos a fazerem parte da equipe de trabalho de cada pesquisa a ser realizada no PIBIC Jr. no período entre agosto de 2022 e julho de 2023, totalizando 12 (doze) bolsistas.

O convite aos bolsistas para a participação na pesquisa foi feito via e-mail e via aplicativo de mensagem. Aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa foi entregue, para assinatura, o Termo de Consentimento e Livre esclarecimento (TCLE). No caso dos estudantes menores de idade, foi entregue também, para assinatura, o Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento TALE.

Neste percurso metodológico, 6 (seis) bolsistas do PIBIC Jr aceitaram o convite e responderam o questionário de pesquisa. Este questionário continha 17 questões objetivas e foi enviado a cada participante, via Google Forms, visando buscar características como economia e rapidez, além de facilitar a quantificação dos dados (GIL, 2002, p.51).

Além de questões factuais que contribuíram para delimitar o perfil do estudante, as questões deste instrumento foram direcionadas ao comportamento dos indivíduos durante algumas circunstâncias sugeridas e estavam direcionadas às suas crenças e sentimentos relacionados às fontes de busca de informação, tipos de materiais consultados, dificuldades que encontra no desenvolvimento da pesquisa e comportamento durante a pesquisa.

Resultados e discussão

Conforme a metodologia proposta, os bolsistas do PIBIC Jr. participantes da pesquisa puderam expor sobre seu conhecimento e comportamento diante da elaboração de uma pesquisa e sobre a busca de informações científicas.

Inicialmente, foram realizadas perguntas sobre o perfil pessoal destes estudantes e o resultado é apresentado na Figura 1.



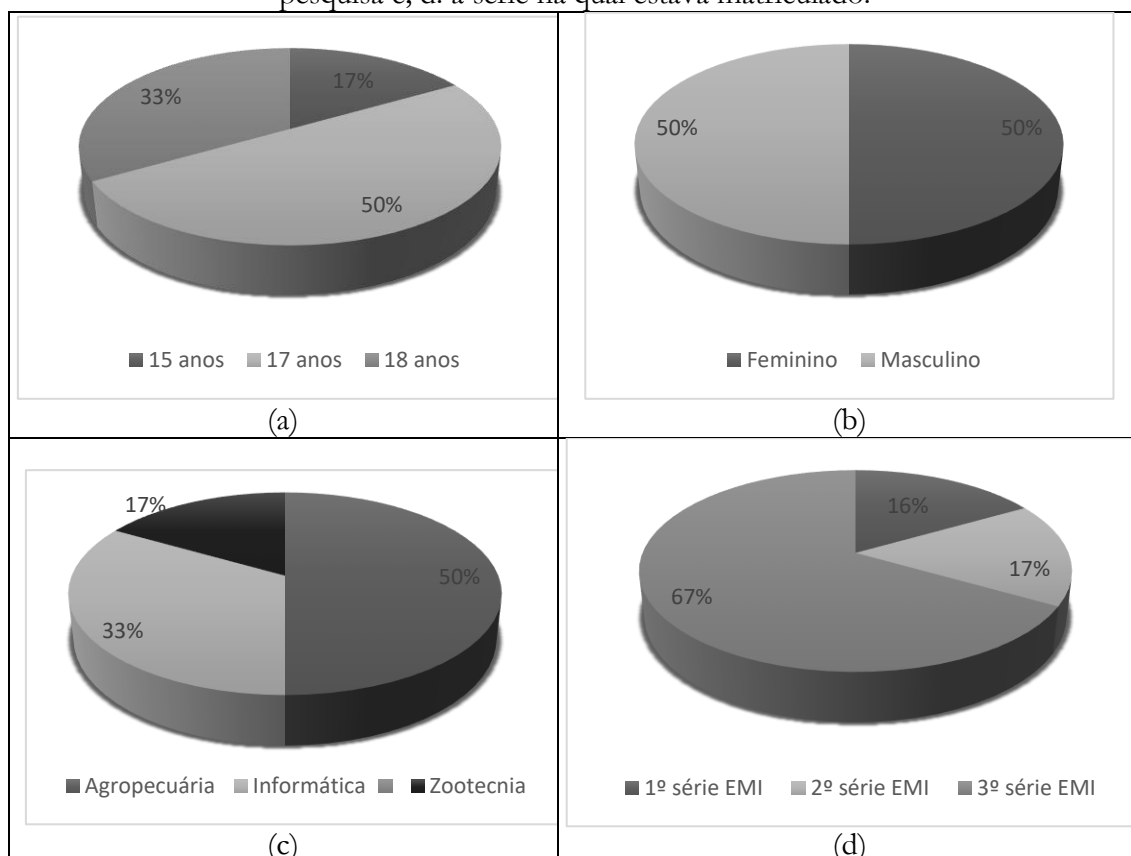
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 1 – Perfil dos estudantes bolsistas participantes da pesquisa quanto: a. idade; b. identificação de gênero; c. o curso no qual estava matriculado no IF Sudeste MG durante a pesquisa e; d. a série na qual estava matriculado.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Nota-se, por meio da Figura 1, que os estudantes participantes da pesquisa estão dentro da idade escolar esperada para os estudantes de ensino médio, entre 14 e 18 anos e estão, em sua maioria, matriculados no terceiro, ou seja, último ano de curso. Assim, é esperado que estes estudantes, parte do IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba já tenha participado de ações de pesquisa durante o seu percurso formativo.

Ainda, observa-se uma paridade entre o gênero feminino e o masculino participantes de pesquisa científica, no âmbito do PIBIC Jr. Fato esse relevante quanto as lutas por igualdade de gênero tão debatidas nos dias atuais. Conforme os dados apresentados, no IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba, no período estudado, não houve diferenciação quanto ao número

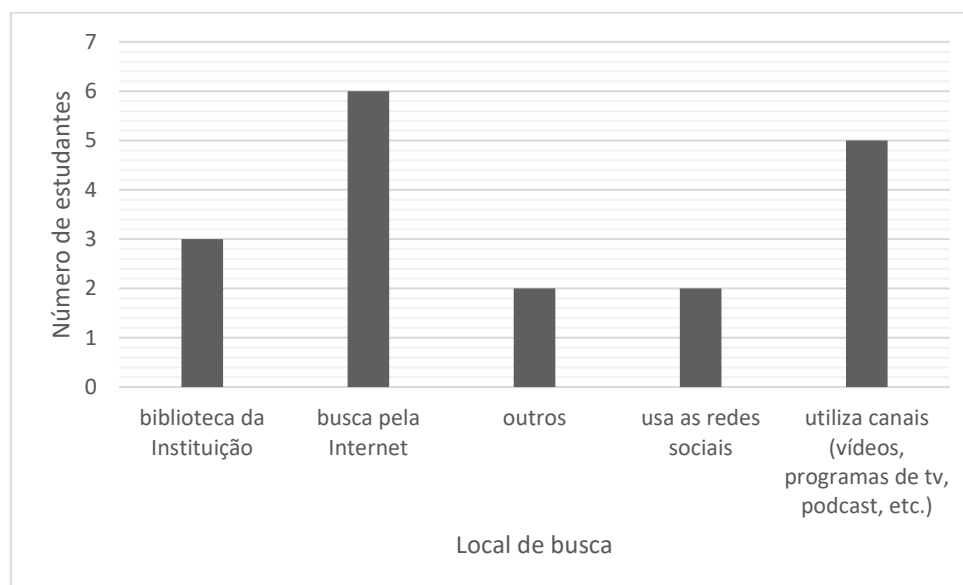
de bolsistas masculino e feminino, mesmo os estudantes sendo matriculados em cursos em sua maioria da área das Ciências Agrárias (Agropecuária e Zootecnia).

Por mais que possa passar despercebido, o entendimento sobre a igualdade de gênero também na pesquisa, contribui para a formação integral dos sujeitos, uma vez que a educação humana integral trouxe questionamentos sobre divisão social do trabalho, formação integral e, principalmente, a atuação como cidadão integrado à sociedade política.

Ainda sobre a Figura 1, cabe uma crítica ao IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba, uma vez que a instituição oferece 5 (cinco) cursos de Ensino Médio Integrado e nem todos eles tiveram representação na pesquisa, sendo somente 3 (três). Tendo em vista que o PIBIC Jr. visa a integração dos estudantes à pesquisa científica e sendo a pesquisa, um dos princípios pedagógicos da EPT, seria esperado que mais estudantes participassem do programa, uma vez que cada um dos cursos oferta 40 vagas anuais.

No próximo questionamento, os estudantes foram convidados a refletir sobre o local onde costumam buscar informações relevantes a sua pesquisa e os resultados são apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Respostas dos estudantes quanto ao questionamento: “quando precisa fazer alguma busca ou pesquisar o conteúdo para algum trabalho solicitado pelo professor, onde você faz a sua pesquisa?”



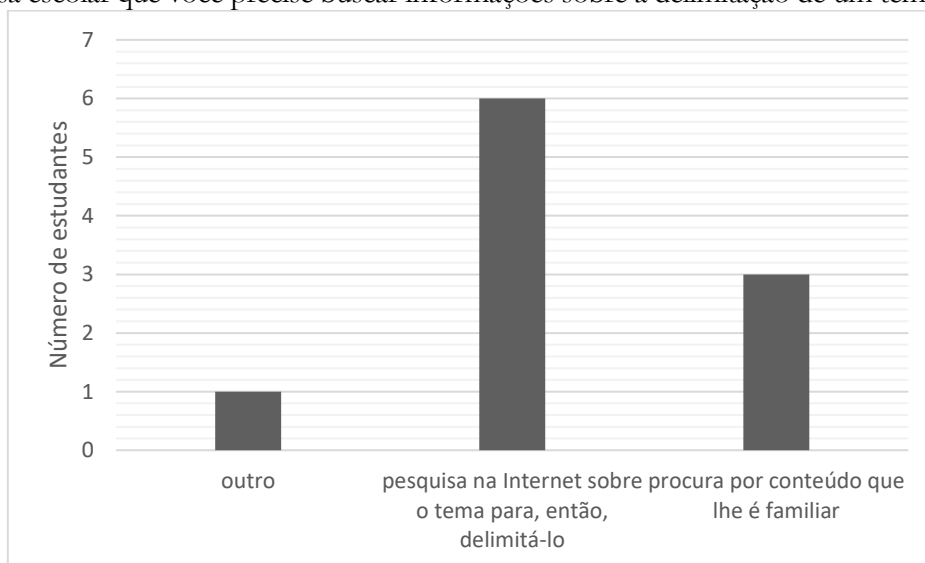
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na Figura 2, é possível notar que somente 3 (três) estudantes afirmaram utilizar o espaço da biblioteca da Instituição para realizar suas pesquisas. Atualmente, com as TIDCs, a informação antes restrita aos suportes impressos e áudios visuais converge muito mais para o meio digital, através de aparelhos celulares ou computadores apresentando a informação de forma simultânea (BRISOLA, 2018)

Este dado confirma que os estudantes, usando somente a internet, podem não utilizar totalmente os espaços de aprendizagem que a instituição oferece e, principalmente, utilizar a internet sem autonomia e suficiente para avaliar as informações que se busca e recupera. Desta forma, cabe à instituição de ensino atualizar suas metodologias fazendo com que a tecnologia e os espaços de aprendizagem já existentes contribuam para a formação crítica e integral dos estudantes, utilizando por meio deste estudo, a pesquisa como o princípio pedagógico.

Na segunda pergunta, os estudantes fazem uma reflexão sobre a forma de pesquisa, no sentido de se limitar aos assuntos de interesse dentro de um tema mais amplo. Neste questionamento foi possível o estudante assinalar mais de uma resposta. As respostas apresentadas por eles estão dispostas na Figura 3.

Figura 3 - Respostas dos estudantes quanto ao questionamento: Para a realização de uma pesquisa escolar que você precise buscar informações sobre a delimitação de um tema, você:”



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme a Figura 3, observa-se que os estudantes ao realizarem uma pesquisa utilizando as ferramentas da internet, primeiramente, pesquisam sobre o tema para somente depois delimitar o termo de busca, o que pode fazê-lo ter dificuldades de realizar a pesquisa e

estabelecer critérios para a informação recuperada, pelo fato, por exemplo, de que terá a recuperação de informações em excesso.

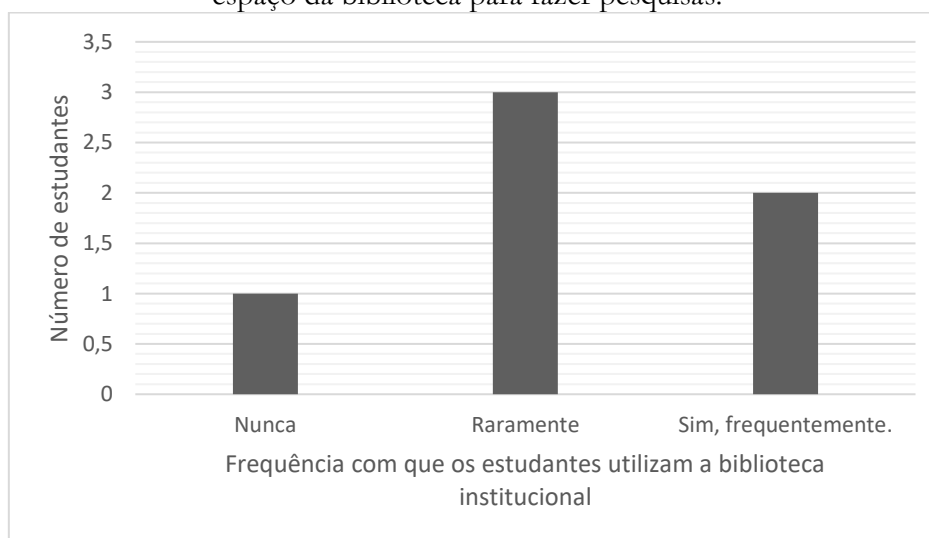
Pereira et al. (2014), afirmam que “a não-definição correta da demanda faz com que os resultados sejam básicos e inapropriados, e a simples busca em sistemas automatizados inibe a produção pessoal do usuário, que se deixa levar por resultados irrelevantes, não aprofundando sua pesquisa”.

Este comportamento caracteriza usuários da informação que não possuem competência informacional que possa prepará-los para “distinguir o que é relevante e/ou irrelevante, buscar fontes seguras de informação, hierarquizar as informações, utiliza-las, produzir novas informações, ser criativos, contextualizar, etc.” (BRIZOLA, 2018)

Estas dificuldades também foram apontadas nos questionamentos cujas respostas estão apresentadas nas Figuras 4 e 5, conforme mostrado a seguir.

Na sequência, os estudantes foram perguntados sobre a utilização dos espaços da biblioteca para realizarem suas pesquisas e os resultados constam na Figura 4.

Figura 4 - Respostas dos estudantes quanto ao questionamento: “Você costuma utilizar o espaço da biblioteca para fazer pesquisas?”



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Corroborando aos resultados apresentados na Figura 2, a Figura 4, permite perceber a biblioteca institucional como um espaço dispensável dentro do contexto escolar no qual estes estudantes estão inseridos.

Mello et al (2021) afirmam que é importante que as bibliotecas sejam repensadas observando as necessidades funcionais dos estudantes. Deve ser caracterizada como um ambiente no

qual haja interação e permanência, reafirmando que o local agrega o ensino e a pesquisa, além de condições de lazer e diversão.

Desta forma, as bibliotecas institucionais, principalmente as multiníveis, como as bibliotecas dos Institutos Federais devem se reorganizar e oferecer aos seus usuários produtos de seus interesses de forma a contribuir para o letramento informacional e com a formação integral. Para Barbosa e Moreira (2020, p. 9), pode ser afirmar que “as Bibliotecas Multiníveis têm um papel fundamental no processo de inclusão, não só inclusão acadêmica, mas política e social”, devendo se adaptar ao contexto em que está inserida estabelecendo um diálogo com seus usuários.

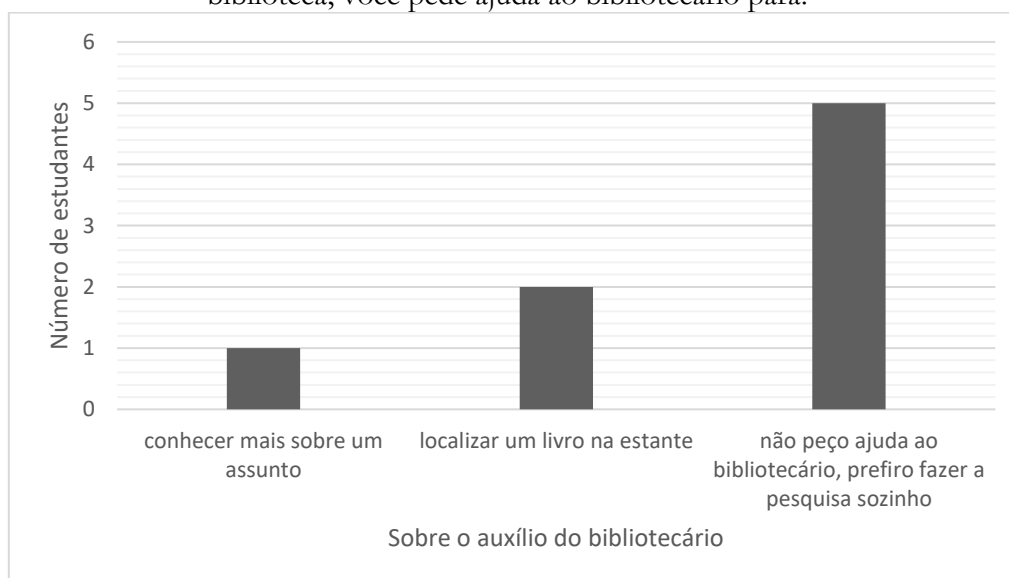
Ao estabelecer esse diálogo, as bibliotecas multiníveis poderão desempenhar um papel mais ativo dentro do ambiente escolar de maneira a contribuir com o processo de formação dos estudantes (GASQUE, 2012).

Além deste papel mais ativo, Aguiar (2021, p.36) ressalta, também, que “dentre as vantagens trazidas pelo emergir da biblioteca multinível está a democratização do acesso à informação ao disponibilizar uma biblioteca universitária a estudantes do ensino médio”, aproximando o estudante do espaço da biblioteca e orientando-o sobre a busca e uso da informação, desenvolvendo competências informacionais e contribuindo para a sua formação integral.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre o papel exercido pelo bibliotecário nas buscas realizadas.

687

Figura 5 – Respostas dos estudantes quanto ao questionamento: “Geralmente, ao utilizar a biblioteca, você pede ajuda ao bibliotecário para?”



Fonte: Dados da pesquisa (2023).



Nota-se que, além de somente 2 (dois) estudantes utilizarem o espaço da biblioteca (Figura 4), de acordo com a Figura 5, 5 (cinco) estudantes afirmam não pedirem auxílio ao profissional bibliotecário para realizar pesquisas ou tirar dúvidas, exceto para localização de livros nas estantes. Nesta esteira, somente 1 (um) estudante afirmou solicitar auxílio ao bibliotecário para conhecer mais sobre um assunto.

A participação do bibliotecário no momento em que o aluno realiza sua pesquisa pode facilitar o processo de busca e uso da informação. Considerando que uma de suas funções, segundo Oliveira; Souza (2021), é a “de mitigar a prática da desinformação a partir da sua atuação no letramento informacional, que habilitem seus usuários na pesquisa consciente de informação, com olhar seletivo e analítico”.

No que se refere as respostas dos estudantes contidas nas Figuras 2, 4 e 5, é relevante destacar o papel do Bibliotecário educador, que também faz parte do processo de ensino-aprendizagem dos discentes e, por meio de ações planejadas e produtos oferecidos por esse espaço não formal de aprendizagem, pode melhorar o conhecimento acerca da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que facilitem o conhecimento do estudante sobre informação e as fontes de informação que podem ser consultadas (Santos; Silva, 2016).

Assim, Miranda e Alcará (2019) concluem que:

“é importante que o estudante [...] tenha suas habilidades desenvolvidas, uma vez que é por meio destas que ele se posiciona como cidadão diante do mundo: busca, analisa e utiliza a informação de forma crítica e consciente: consolidando, assim, seu papel social.

688

Na próxima questão, os estudantes puderam informar quais os locais de busca são os mais acessados quando fazem uma pesquisa na internet, podendo assinalar mais de uma resposta. As respostas apresentadas pelos estudantes estão dispostas na Figura 6.



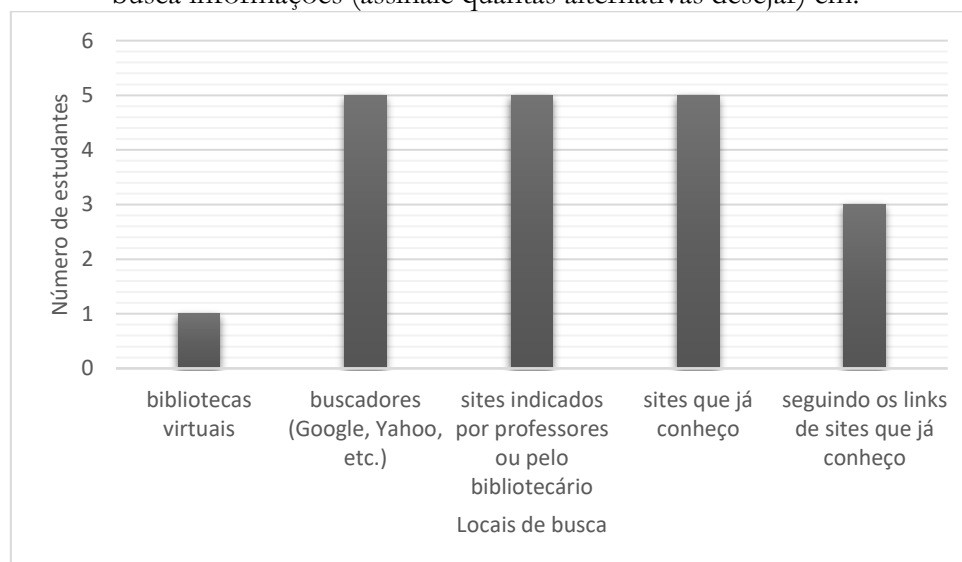
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 6 – Respostas dos estudantes ao questionamento: “Quando utiliza a Internet, você busca informações (assinale quantas alternativas desejar) em?”



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Verifica-se, na Figura 6, que as bibliotecas virtuais, onde os estudantes poderiam realizar pesquisas mais aprofundadas de modo a fazerem uma análise das informações de forma mais crítica, foi a resposta menos citada pelos estudantes. Esse fato pode estar relacionado ao desconhecimento dos estudantes sobre essa possibilidade de busca, entretanto, essa pesquisa não pode aprofundar nesta questão. No entanto, considerando que uma das respostas mais citadas pelos estudantes foi a utilização de sites indicados pelos professores ou pelo bibliotecário, reforça a importância dos agentes responsáveis pelo planejamento das ações educativas na indicação e na busca consciente por informações.

Segundo Miranda e Alcará (2019), ao realizar uma pesquisa:

“é importante que a pessoa saiba reconhecer suas necessidades, formule questões sobre as informações que precisa buscar, explore as fontes de informação para entender melhor sobre o assunto, determine o foco da busca, identifique quais termos melhor representam o conteúdo, saiba utilizar estratégias para buscar e selecionar informações pertinentes e avalie as fontes de informação considerando sua confiabilidade, atualidade, entre outros fatores. Além de ler e compreender os conteúdos apresentados, assim como assimilá-los e comunicá-los de forma que os demais possam compreendê-los.”

Assim, ao desenvolver essas habilidades o estudante poderá ampliar a sua compreensão sobre o conteúdo, melhor assimilá-lo e gerar conhecimento, facilitando seu percurso ao buscar e

assimilar uma informação. Desta forma, tendo as habilidades informacionais desenvolvidas, mesmo que utilize diversos buscadores, conforme mostrado na Figura 6, ele saberá melhor direcionar suas fontes de informação.

A Figura 7 contém as respostas dos estudantes sobre a sua satisfação ao realizarem pesquisas como habituados.

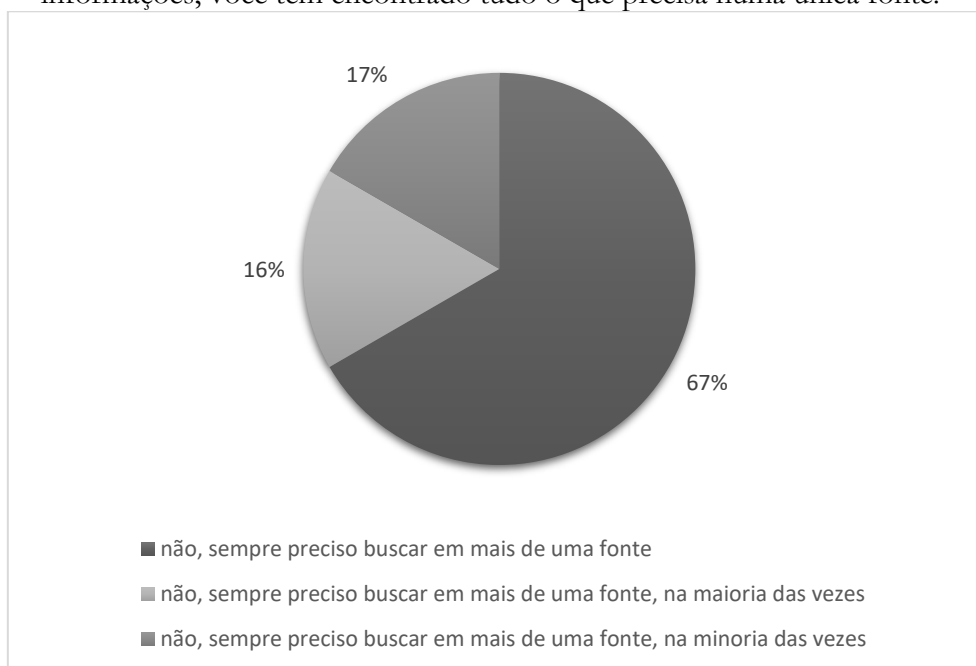
Figura 7 – Respostas dos estudantes ao questionamento: “As informações que você buscou geralmente atendem as demandas das suas pesquisas?”



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

De acordo com a Figura 7, 83% (oitenta e três) dos estudantes afirmam que suas pesquisas, em sua maioria, atendem a seus interesses e conseguem a informação que precisam. Esse resultado impulsiona uma reflexão, pois esses mesmos estudantes que se mostram satisfeitos com os resultados das buscas que vêm fazendo, são aqueles que realizam poucas pesquisas na biblioteca e utilizam somente buscadores gerais e sites indicados por conhecidos e professores, conforme apresentado anteriormente. Entretanto, ao reavaliar a Figura 6, nota-se que para alcançar o resultado apresentado, esses estudantes utilizam buscas em mais de uma fonte, pois dos 6 (seis) participantes, registraram 15 (quinze) respostas. Essa afirmação é corroborada pelas respostas da questão mostrada na Figura 8.

Figura 8 – Resposta dos estudantes ao questionamento: “Ao realizar suas buscas pelas informações, você tem encontrado tudo o que precisa numa única fonte?”



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Na Figura 8, nota-se que nenhum estudante afirmou que sempre encontra tudo que precisa em uma única fonte, pois as fontes utilizadas são completas. Mesmo que a afirmação tenha sido “na minoria das vezes”, todos eles afirmaram utilizar mais de uma fonte ao realizarem suas pesquisas.

Ao pesquisar em mais de uma fonte de informação os estudantes podem ampliar as possibilidades de busca, todavia, é necessário que eles, antes de tudo, desenvolvam determinadas capacidades que serão determinantes para o resultado de sua pesquisa.

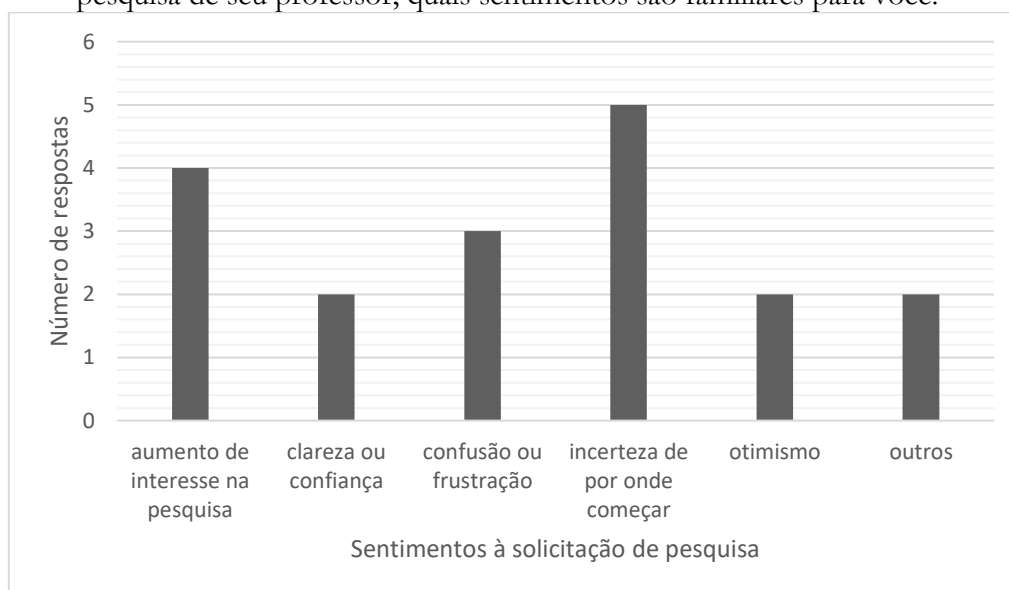
Gasque (2010), aponta algumas dessas capacidades como:

“determinar a extensão das informações necessárias; acessar a informação de forma efetiva e eficientemente; avaliar criticamente a informação e a suas fontes; incorporar a nova informação ao conhecimento prévio e usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos”

Ter essa visão crítica acerca das fontes de informação comprova que o aluno está apto a atuar como cidadão crítico, autônomo e responsável para colaborar com a escola, o trabalho e a sociedade.

Contudo, buscou-se entender se existe uma relação entre satisfação com os resultados de busca e a segurança dos mesmo com as informações obtidas por meio do método utilizado. Sendo assim, os resultados relativos a essa reflexão estão consolidados na Figura 9, em que os estudantes poderiam escolher mais de uma resposta.

Figura 9 – Respostas dos estudantes ao questionamento: “Ao receber uma solicitação de pesquisa de seu professor, quais sentimentos são familiares para você?”



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme apresentado, na Figura 9, os estudantes destacaram sentimentos positivos e negativos ao serem convidados a realização de uma pesquisa. Apesar do aumento do interesse, a incerteza por onde começar chama a atenção. Uma vez que as pesquisas solicitadas fazem parte de um processo formativo que devem ser orientadas pelos professores, que todos os estudantes fazem parte do PIBIC Jr, e que, em sua maioria, os mesmos já estão no ano final do curso, esperava-se um posicionamento mais seguro ao realizar tal atividade. Ao mesmo tempo, esta contradição mostra-se a importância e o potencial de ações institucionais, aqui o destaque para o bibliotecário educador, no sentido de contribuir no letramento informacional destes estudantes de modo a, de fato, se beneficiarem da pesquisa como um princípio educativo.

Este resultado corrobora ainda ao fato de que, independentemente dos recursos disponíveis a estes estudantes, como celulares e computadores e espaço físico da biblioteca, bem como acesso à internet dentro e fora do ambiente escolar, o bibliotecário tem um papel importante



para auxiliar no uso de técnicas de busca para recuperar informação, além de encaminhá-los para melhores fontes de informação.

Davenport (1998) afirma que “de nada adianta ter meios tecnológicos avançados se o principal fator, o ser humano, não busca corretamente a informação”. E por busca da informação apresenta-se todo o processo desde iniciar a investigação, procurar, localizar e selecionar as informações que lhe atenderão ao propósito da pesquisa.

Acerca do desenvolvimento da competência informacional Miranda e Alcará (2019) reforçam que o diálogo com o bibliotecário e educadores acerca de estratégias de busca em fontes de informação pode contribuir, não só para atender às necessidades informacionais deste estudante, mas, também, para a sua formação profissional e social.

Com efeito, a pesquisa realizada mostra a necessidade de uma atuação conjunta entre os entes responsáveis pela formação destes estudantes. A participação nos programas institucionais de pesquisa, como o PIBIC Jr pode ser o início, ou um dos caminhos para que o estudante possa fazer da pesquisa científica uma ponte para a formação integral. Para isso, é necessário um planejamento e ações coletivas institucionais, entendendo o papel do Bibliotecário como educador neste processo.

Considerações finais

O IF Sudeste MG, por meio do PIBIC Jr. vem tentando inserir seus estudantes no meio científico por meio da pesquisa. Entretanto, o número de discentes participantes do Programa é baixo em consideração ao número de vagas ofertadas no EMI.

Considerando as finalidades dos Institutos Federais, em que a tripé entre Ensino, Pesquisa e Extensão são indissociáveis, e preponderantes na formação de um indivíduo emancipado, o IF Sudeste MG ainda tem alguns desafios a vencer. Isso posto, pois os estudantes participantes do PIBIC Jr., mesmo aqueles no último ano de curso, ainda sentem dificuldades a realizarem suas pesquisas de forma efetiva e com segurança.

Essas dificuldades podem, de alguma forma, serem mitigadas por meio de ações que contam com vários agentes participantes da formação deste estudante e aqui o destaque para o bibliotecário.

Vale destacar que os estudantes participantes da pesquisa ainda compreendem a Biblioteca Jofre Moreira do IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba como um local de arquivamento e empréstimo do seu acervo, no entanto, esse trabalho ressalta a importância de adaptações deste ambiente não formal de aprendizado, para que seus usuários possam, por meio do letramento informacional, se tornarem críticos, independentes e modificadores do ambiente em que vivem.

Essas adaptações passam principalmente pelo uso das tecnologias, principalmente a Rede Mundial de Computadores a favor desta formação integral. Neste contexto, o Bibliotecário educador tem um papel protagonista, uma vez que detém o conhecimento necessário para guiar e instruir os estudantes.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Por fim, destaca-se que, a formação integral dos estudantes não pode ser pensada de forma individualizada, em que os professores são os únicos agentes de transformação da realidade dos indivíduos. Muito menos que o PIBIC Jr é a única forma de inserir os estudantes aos conhecimentos científicos. O trabalho coletivo, entre todos os servidores da instituição, cada um em sua área de conhecimento, é primordial para que o estudante possa, de fato, se tornar um ser omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo por meio da pesquisa como princípio pedagógico. Desta forma, a EPT cumprirá seu papel formador, mas também social.

Agradecimentos

IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba
IF Sudeste MG – *Campus* Manhuaçu

Referências

AGUIAR, J. E. **O papel da biblioteca da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica na formação para o trabalho: um estudo no CEFET/MG, Campus Leopoldina.** 117f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2021.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica.** 2. ed., Makron Editora, São Paulo, SP. 2014.

BLANK, C. K.; SILVA, J. A. da. Professores como pesquisadores e a colaboração entre pares: pesquisa, informação e conhecimento no contexto escolar. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 786–804, 2017.

BRISOLA, A. C.; ROMEIRO, N. L. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. v. 14, n. 3, p. 68-87, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/100164>. Acesso em: 01 out. 2023.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico.** 207f. 2009. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECID-7UUPJY/1/tesebernadetesantoscampello.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.





DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: FCI/UNB, 2012. 178 p.

GASQUE, Kelley Cristine G. D; COSTA. Evolução teórico-metodológica dos estudos de comportamento informacional de usuários. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39, n. 1, p. 21-32, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/wzMJ66VNkZZxxKxnk7G3ktm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IF SUDESTE MG. **Programa Institucional de Iniciação Científica**. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-posgraduacao-e-inovacao/pesquisa/apresentacao>. Acesso em: 25 set. 2023.

695

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MELLO, Mariana Rodrigues Gomes de. Convite à emancipação à luz da mediação da informação: makerspace e inovações no contexto da biblioteca pública. **Páginas a&b**. S.3, n. 15, p. 71-85. 2018. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasacb/article/view/10414/9886>. Acesso em: 30 set. 2023.

MIRANDA, A. M. M.; ALCARÁ, A. R. Educação para a competência em informação e as ações realizadas por bibliotecários. **Em Questão**, v. 25, n. 3, p. 13-39, 2019. DOI: 10.19132/1808-5245253.13-39 Acesso em: 29 set. 2023.

MORAIS, J. K. C; HENRIQUE, A. L. S. Currículo integrado: os distanciamentos entre a compreensão do aluno e a consolidação no ambiente escolar. In: ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB. 2017. p.419-433. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



OLIVEIRA, L. P. ; SOUZA, M. A. R. A desinformação como pilar da intersecção entre letramento informacional e tratamento temático da informação . **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5635>. Acesso em: 30 set. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 30 set 2023.

SANTOS, Suely de Oliveira; SILVA, Wellington Ribeiro. Letramento Informacional: o papel da biblioteca escolar no contexto da pesquisa na educação básica. *In.*: SANTOS, Andréa Pereira dos (org.) *et. al.* **Letramento Informacional: educação para a informação**. UFG: Goiânia. 2016. p. 355-370. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/366/o/E-book_CELI_\(Corrigido\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/366/o/E-book_CELI_(Corrigido).pdf). Acesso em: 15 jan 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

696





A VALIDAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Eloisa dos Santos Rosa¹
Rita de Cassia Cristofoleti²

Introdução

A validação dos jogos pedagógicos é um assunto ainda pouco discutido dentro do ambiente escolar, e até mesmo escasso de pesquisa acadêmicas no meio científico. Porém é uma estratégia pedagógica que contribui significativamente para o processo de aprendizagem dos estudantes, se potencializando ainda mais quando nos referirmos a estudantes com deficiência, que apresentam tempos e ritmos diferentes de aprendizagens, pois a perspectiva de validar um jogo pedagógico, ultrapassa uma visão do professor selecionar um jogo pela sua intuição e/ou bom senso, passando a considerar aspectos que favoreçam uma avaliação perante as singularidades do estudante com deficiência, tornando-se assim um recurso pedagógico com grande potencialidade para o aprendizado do estudante em questão.

A proposta desse estudo tem como premissa o Atendimento Educacional Especializado-AEE, que também busca o olhar mais atento às singularidades do estudante. Nesta perspectiva de nos atentarmos para a individualidade dos estudantes com deficiência para pensarmos o seu processo de aprendizagem, nos referenciamos na perspectiva histórico-cultural e aos estudos sobre defectologia que é defendida por Lev Semenovitch Vigotski, e que irá subsidiar este trabalho teoricamente.

Vale ressaltar que este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, tendo como base alguns fundamentos da teoria de Vigotski, bem como outras referências de interesse das pesquisadoras que vem ao encontro da perspectiva abordada pelo autor.

As indagações que subsidiaram a problematização da pesquisa, perpassa por: como a validação do jogo pedagógico pode potencializar o processo de aprendizagem do estudante com deficiência? Quais aspectos que devem ser considerados durante o processo de validação em uma perspectiva que considere as singularidades dos estudantes com deficiência? Como avaliar (validar) um jogo pedagógico em um viés qualitativo? Tais respostas serão tecidas mediante a realização da pesquisa no ambiente escolar juntamente com o aporte teórico selecionado pelas pesquisadoras. A referida proposta será realizada no

¹ Aluna da Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus, Espírito Santo; Brasil; E-mail: eloisa.rosa@edu.ufes.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo- Ufes; E-mail: rita.cristofoleti@ufes.br.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



AEE de uma escola que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental e pretende atingir os estudantes com diagnóstico clínico de Transtorno do Espectro Autista - TEA³, e Deficiência Intelectual – DI⁴, enaltecendo um olhar pedagógico voltado para as possibilidades dos estudantes com deficiência, pois “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo (VIGOTSKI, 2022, p. 31).

Este artigo pontuará algumas considerações bibliográficas acerca do assunto, pontuando brevemente o histórico da educação especial, bem como as contribuições de Vigotski (2000, 2022) para a construção dos processos de aprendizagem, em um viés dialético, histórico, social e cultural, tendo como alicerce a perspectiva histórico-cultural, bem como as contribuições de seus estudos sobre defectologia.

Trajetória da Educação Especial no Brasil

Historicamente a educação escolar era privilégio para grupos específicos, restando ao público da educação especial sua inserção em instituições especializadas. A política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), descreve um pouco esse cenário, abordando a nossa realidade brasileira pontuando as primeiras instituições especializadas que surgiram como intuito de atender essa demanda, a política descreve que,

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p. 06).

Já na década de 90 do século XX, começou-se a potencializar alguns movimentos que defendiam a inserção dos estudantes com deficiência no ensino comum, impulsionados pelo

³ O Transtorno do Espectro Autista - TEA é um Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado por: “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia [...]” (American Psychiatric Association, 2014, p. 50).

⁴ A Deficiência Intelectual – DI, “[...] é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (American Psychiatric Association, 2014, p. 33).





Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90), que no art. 53º enaltece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, reforçando a importância de a família matricular o seu filho(a) em uma escola de ensino comum. A declaração de Salamanca (1994) se apresentou como um “divisor de águas” para potencializar novas políticas públicas, enaltecendo que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO,1994, p. 05).

Embora as discussões sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum começassem a ser intensificadas, esse movimento ainda não era perceptível na realidade das escolas durante esse período.

Percebe-se que a década de 2000 foi um período em que se efetivou de forma mais significativa a inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum, devido principalmente a legislações mais efetivas, que apresentavam um maior rigor quanto a obrigatoriedade das escolas e das famílias em matricular o estudante com deficiência no ensino comum. O referido crescimento de inclusão de estudante com deficiência no ensino regular nessa década é constatado pela PNEEPEI (2008), quando descreve sobre,

os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006 [...] (BRASIL, 2008, p. 12).

699

A PNEEPEI (2008) potencializou discussões/reflexões, sobre a importância da inclusão de todos os estudantes em idade escolar no ensino comum, a referida política descreve que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5).

Na década atual, apesar de haver uma significativa quantidade de legislações que regulamentam os direitos da pessoa com deficiência em frequentar e ter subsídios necessários para uma efetiva inclusão no ensino comum, nota-se ainda que a educação especial muitas vezes não é enxergada com uma visão inclusiva dentro do ambiente escolar, pois o olhar na maioria das vezes está voltado para as limitações causadas pela deficiência e não tendo como ponto de partida as possibilidades desses estudantes.

Contribuições de Vigotski para a Educação Especial

No início da década de XX, especificamente por volta dos anos de 1924 a 1931, advindo de um cenário conflituoso pós-guerra, as pessoas com algum tipo de deficiência, eram tidas como seres humanos “incapazes” de pensar e/ou aprender, Vigotski em desacordo com tais



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



circunstâncias, dedicou parte da vida em seu estudo nomeado de “Defectologia”, ou seja, estudo do “defeito”⁵, caracterizado por um grande avanço na concepção dos processos de ensino desses estudantes.

Em 1925, Vigotski fundou um laboratório de psicologia para crianças com deficiências. Foi deste laboratório que originou o Instituto Experimental de Defectologia, do qual foi diretor de 1931 a 1934. Dedicou-se à pesquisa, ensino e programação educativa de crianças com necessidades especiais, na então União Soviética. Suas contribuições foram teóricas, metodológicas, institucionais e clínicas, no campo da deficiência. Entre suas metas estava o desejo de capturar a organização das funções psicológicas e das condutas do deficiente. (Padilha, 2000, p. 204).

Devido a sua curta vida, pois morreu prematuramente devido a complicações de saúde, Vigotski não conseguiu publicar todos os seus estudos, concepções e teorias, no entanto após a sua morte um grupo de colaboradores reuniram manuscritos, palestras, aulas deixadas por Vigotski, e publicaram dentre vários outros livros, uma coleção de obras, conhecidas como “Obras Escolhidas”.

O volume V das Obras Escolhidas de Vigotski - Fundamentos de Defectologia - é, provavelmente, um dos textos que melhor expressam a confiança que o autor tinha em seu método de trabalho, em suas concepções acerca da natureza social do homem e, principalmente, sua crença nas possibilidades e potencialidade do desenvolvimento humano. (Andrade; Smolka, 2012, p.705).

700

Vigotski sempre defendeu uma concepção histórico-Cultural, frisando que “através dos outros constituímos-nos” (2000, p. 24), ou seja, tudo aquilo que é interno, que compõe a personalidade, perpassou por um processo externo, todo este processo de desenvolvimento humano não perpassa somente pelo campo biológico, sua essência se fundi no campo social, através das relações do indivíduo com o meio. Corroborando com esta tese, Andrade; Smolka (2012, p.705) pontuam que “se a integralidade do desenvolvimento não decorre apenas das condições biológicas consideradas normais, é na determinação das relações sociais que o desenvolvimento humano vai assentar-se e tornar-se possível”.

Pensando na pessoa com deficiência, Vigotski (2022, p. 20) defende que “[...] as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas o social”, ou seja, buscar não priorizar o que não podemos mudar que é o núcleo duro da deficiência, aquilo que é biológico, mas priorizar as consequências sociais advindas da

⁵ O termo “defeito” foi uma terminologia utilizada por Vigotski, para se referir a deficiência, em sua pesquisa sobre defectologia no século XX.





deficiência, por meio de uma visão no campo das possibilidades, no sentido de que podemos oferecer elementos/relações qualitativas que oportunizem ao estudante possibilidades de novos processos de aprendizagens.

Tencionar o processo educativo dos estudantes com deficiência, em um olhar que não enalteça as barreiras advindas do seu diagnóstico clínico, é um caminho que deve ser trilhado em busca de um processo escolar que enxergue as possibilidades, pois

a educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e de que precisamente essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. (Vigotski, 2022, p. 78).

As pessoas com deficiência muitas vezes são enxergadas por grande parte da sociedade como pessoas “limitadas” em apropriar-se de novas aprendizagens, mas essa visão errônea não se justifica, pois apesar do

[...] defeito cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, também altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturadoras, que tendem a compensar o defeito e a levar todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova ordem. (Vigotski, 2022, p.251).

701

Portanto, a escola deve ir em busca de uma pedagogia que se correlacione com um princípio de compensação dessa deficiência, buscando “não apenas se adaptar às deficiências dessa criança, mas também lutar contra elas e vencê-las” (Vigotski, 2022, p. 67). Pois os limites advindos dessa deficiência são gerados pela condicionalidade social, portanto, esse mesmo princípio social apresenta subsídios para favorecer um processo de aprendizagem que vise compensar as limitações biológicas.

Vale destacar que Vigotski traz significativas contribuições sobre os processos de aprendizagem, que abarca as especificidades dos sujeitos com deficiência, vista a seus estudos/pesquisas destinados a este público. Sua teoria tem contribuído para embasar os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência no ambiente escolar inclusivo, apesar de ainda na atualidade, termos suas ideias pouco difundidas nesse meio escolar.

O AEE e a validação dos jogos pedagógicos.

O atendimento Educacional especializado é um importante elemento para o processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, além do que o mesmo deve



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ser enxergado, “[...] como um suporte que tende a contribuir para a permanência do aluno no ensino comum” (Baptista, 2011, p. 08).

Esse atendimento visa complementar ou suplementar a formação do estudante, deve ser ofertado no contar turno e tem-se como seu público-alvo de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política ainda descreve outros aspectos referente a este serviço, quando relata que:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (Pneepei, 2008, p. 16).

Dessa forma o professor responsável por este atendimento “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Pneepei, 2008, p. 16), ou seja, se apresenta um ambiente onde o professor amplia suas possibilidades de executar um trabalho ainda mais direcionado para as singularidades dos estudantes.

Partindo dessa premissa, este profissional terá embasamento para fomentar um trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum, como sugere a Política Nacional de Educação Inclusiva. (Baptista, 2011).

Diante do público da educação especial que apresenta ritmos e tempos de aprendizagem diferentes, cabe ao professor do AEE, assegurar métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados, para atender a essas necessidades. Nessa perspectiva, os jogos pedagógicos se apresentam como uma significativa estratégia pedagógica para contribuir para o processo de aprendizagens desses estudantes, podendo ser visualizado como uma via indireta de possibilidade para a aprendizagem, visto que muitas vezes pelos processos padrões e/ou homogêneos disponibilizados, não dão conta de contribuir de forma significativa para a aprendizagem da pessoa com deficiência. Corroborando com tal perspectiva, Vigotski descreve que,

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. (Vigotski, 2011, p. 865).

Além do que, os jogos educativos podem facilitar o processo de ensino- aprendizagem e ainda se apresentarem como atividades prazerosas, interessantes e desafiadoras (Grübel e Bez, 2006), oportunizando também uma aprendizagem mais significativa e dinâmica,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



modificando a rotina da sala, que muitas vezes acaba sendo sufocada pelas demandas cotidianas, se distanciando de práticas educativas significativas para os estudantes.

Tão quão importante quanto o uso de jogos pedagógicos, é a validação dos mesmos perante a clientela proposta, pois muitas vezes planejamos e elaboramos jogos esteticamente muito bonitos e funcionais perante o nosso planejamento, mas quando vamos executar na prática, de acordo com as dificuldades e possibilidades de um determinado grupo de estudantes ou até mesmo de um indivíduo, percebemos que o mesmo poderia ter uma melhor funcionalidade se fosse elaborado de outra forma, ou seja, avaliar os jogos pedagógicos é um aspecto importante e necessário em nossa prática diária no ambiente escolar.

A escolha de jogos pedagógicos apoiado em critérios de avaliação, contribuirá para uma prática pedagógica mais assertiva de acordo com os seus objetivos educacionais que se pretende alcançar com os estudantes com deficiência. Leite; Vilarinho (2015, p. 02), descreve que não é essa realidade que encontramos na maioria das nossas escolas, pois,

De um modo geral, educadores selecionam os jogos de forma intuitiva, valendo-se do seu bom senso, desconsiderando aspectos mais amplos, que envolvem as necessidades de aprendizagem, a acessibilidade e/ou as deficiências de seus alunos (apud Bassani et al, 2010, p. 02).

Alguns teóricos que fazem abordagens sobre a validação de jogos, geralmente apresentam uma visão quantitativa dessa avaliação, e dificilmente trazem uma abordagem dessa validação voltada para as singularidades da pessoa com deficiência. E até mesmo porque, como esse público apresenta tempos e ritmos diferentes de aprendizagem, não é favorável tentar mensurar a validação dos jogos numa perspectiva quantitativa de aprendizagem de conteúdo, visto que para tal, a maioria utiliza-se de questionário para validar a utilização dos jogos pedagógicos.

Por isso, a perspectiva de validação que lançaremos mão nessa pesquisa, será uma validação dos jogos com um olhar qualitativo, embasado pela perspectiva de Vigotski (2000), em que nada está acabado, tudo está em movimento em um processo de constituição do indivíduo. Busca-se, nesse sentido, uma abordagem que valoriza aquilo que é verbal, assim como, as interlocuções extra verbais presentes no ambiente, ou seja, uma análise que requer a atenção a detalhes diante de recortes de episódios interativos, com olhar atento às relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Tais indicativos é o que Goés (2000) descreve como “Análise Microgenética”, a autora diz que tal abordagem

[...] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (Goés, 2000, p. 9).



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Essa abordagem foca nos detalhes do processo, nas minuciosidades envolvidas no contexto, mas que se diferenciam das demais abordagens, por buscar um viés que se entrelaça com a dimensão cultural, histórica e semiótica das relações.

Busca-se, assim, uma perspectiva de avaliação dos jogos pedagógicos, através da observação do pesquisador bem como dos participantes da pesquisa, de forma a avaliar todo o contexto que envolve esse processo, como: regras, metas, funcionalidade, acessibilidade, proposta pedagógica, desafios, interesse dos estudantes e cooperação. Avaliando assim as interlocuções, tensões, aprendizagens e barreiras que apresenta todo o processo de aprendizagem de uma forma dialética.

Considerações finais

Diante dos argumentos apresentados neste artigo, foi possível perceber que devemos pensar em uma perspectiva de escolha de jogos pedagógicos para nossos estudantes com deficiência, que ultrapasse a intuição e/ou somente o bom senso do professor, deve-se priorizar aspectos mais amplos que devem vir ao encontro das necessidades pedagógicas dos estudantes, levando em consideração as suas singularidades perante o processo pedagógico.

Avaliar e/ou validar jogos pedagógicos é uma temática ainda pouco pensada e discutida no cotidiano escolar, principalmente referente aos estudantes com deficiência, muitas vezes à não execução correta, a dificuldade em executar um jogo, é atribuída às impossibilidades do estudante e não é pensado na perspectiva de validar aquele determinado jogo, adequando quando necessário às singularidades do estudante, tornando assim o jogo o elemento que irá contribuir de forma mais significativa para o processo de aprendizagem.

A validação de jogos pedagógicos em uma perspectiva quantitativa, de medição de aprendizagem, muitas vezes não consegue dar conta de forma eficaz de todos as interlocuções, tensões, percepções que envolve este processo, perante um público de pessoas com deficiência que apresenta tempos e ritmos diferentes de aprendizagens. Aprofundar-se nas interlocuções que perpassam a validação dos jogos pedagógicos para estudantes com deficiência, em uma perspectiva voltada para diálogos qualitativos tanto no olhar dos estudantes quanto no dos professores, embasado por uma teoria que potencializa a singularidade e as possibilidades do estudante com deficiência, é uma vertente importantíssima a ser pesquisada no meio científico, visto a escassez de produções que trazem debates e reflexões sobre o assunto.

Referências

ANDRADE, J.J; SMOLKA, A.L.B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.17, n. 4, p.699-709, out/dez, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v17n4/a16v17n4.pdf>. Acesso em: 17 de out. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf>. Acesso em: 31 de set. 2023.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 22 de out. 2023.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2023.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 1 de out. 2023.

GÓES, M. C. R. DE .. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, v. 2000, n. 50, p. 9–25.

GRÜBEL, J. M.; BEZ, M. R. Jogos Educativos. Novas Tecnologias na Educação. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. UFRGS, v.4, n.2, dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14270>. Acesso em: 1 de out. 2022.

LEITE, Mariana Pinho; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Avaliação de jogos eletrônicos para uso na prática pedagógica: ultrapassando a escolha baseada no bom senso. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS . V. 13 N° 1, julho, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/57587>. Acesso em: 23 de ago. 2023

PADILHA, A.M.L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n° 71, Julho/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>. Acesso em 17 de set. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação E Pesquisa**, 37(4), 863-869, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: 08 de dez. 2023

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, julho 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 23 de ago. 2023

VIGOTSKI, L.S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia/ Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE);** revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. 2.ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

706



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA: O JORNALISMO BRASILEIRO E A PAUTA DO GARIMPO NA BACIA AMAZÔNICA

Laziê Laerte da Silva¹
Daniela Ripoll²

Durante o governo Bolsonaro (2019-2022), houve uma série de retrocessos associados à implementação de políticas econômicas ultraliberais, privatistas e de desregulação, complementadas por ações inconstitucionais, ameaças antidemocráticas às instituições públicas e retirada da proteção aos direitos humanos, sociais e ambientais. A retórica do discurso nacionalista e patriótico de Bolsonaro, com ênfase na utilização privada dos recursos naturais, justificou a grande velocidade de invasões de Terras Indígenas e o avanço do desrespeito na concessão mineral às grandes mineradoras na Bacia Amazônica. O destaque a ser dado a essa retórica é que se torna evidente a fragilidade de tais posições, a partir da análise dos conflitos territoriais via pilhagem, grilagem, saques, extermínios, estupros e demais atos de violência envolvendo o agronegócio, garimpeiros e a ala militar, constantemente noticiados pela grande mídia brasileira.

Este estudo, que deriva de e se integra a um projeto de pesquisa em andamento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (cuja área de concentração é em Estudos Culturais e Educação), tem como objetivo principal investigar o modo como um portal brasileiro de notícias, o G1, focaliza e (re)constrói a temática da mineração brasileira nas reportagens publicadas no período constituído entre janeiro de 2022 a setembro de 2023. O Portal G1 é um veículo de notícias brasileiro exclusivamente on-line, criado em 18 de setembro de 2006. Ele foi ao ar para ser “o portal de notícias da Globo”, vinculado à Central Globo de Jornalismo, mantido pelo Grupo Globo. O G1 foi selecionado para esta investigação, justamente, por se tratar do maior conglomerado de mídia e comunicação do Brasil e da América Latina, dominando a audiência no país ao longo dos anos, conforme dados indicados por Assumpção e Amaral (2009). Além disso, ele foi selecionado pela gratuidade de acesso a seu conteúdo e por ser de ampla circulação nacional. Ademais, julgamos ser um dos maiores instrumentos de produção e disseminação de impressões, fatos e opiniões sobre o mote investigado. O amplo acervo dessa mídia foi capaz de produzir recortes das matérias veiculadas, extraindo, dentre outros aspectos, aqueles relacionados ao tema, dando o embasamento necessário para a elaboração deste artigo sob o viés crítico dos Estudos Culturais.

¹ Aluno de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Código de Financiamento 001). E-mail: lazielaerte@gmail.com

² Orientadora, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. E-mail: daniela.ripoll@ulbra.br



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Argumentamos ainda que, nas narrativas que compõem as opiniões e demais colunas divulgadas no Portal G1 sobre o tema da mineração, pode-se marcar que estão envolvidas diversas práticas representacionais (HALL, 2016), as quais buscamos compreender – isso porque os pesquisadores vinculados aos Estudos Culturais em Educação entendem que os textos e imagens midiáticas apresentam um “estatuto pedagógico” (FISCHER, 1997) e, portanto, ensinam coisas às pessoas e têm uma dimensão educativa.

Análises culturais: o uso dos conceitos e de como fazer

Nesta seção, indicamos o caminho metodológico que foi utilizado a fim de atender ao objetivo central deste estudo, que é o de *investigar o modo como um dos grandes veículos de comunicação da mídia brasileira, o Portal G1, focaliza e (re)constrói (e, portanto, ensina sobre) a temática da mineração brasileira em suas reportagens*. Para isso foram empreendidas análises culturais envolvendo textos imagéticos e verbais que integram seu *corpus* jornalístico, tais como reportagens e/ou matérias, colunas, editoriais, opiniões, dentre outros, que foram coletados no referido site.

A perspectiva teórica adotada é a dos Estudos Culturais em Educação, sendo centrais à investigação os conceitos de “representação” (HALL, 2016) e de “pedagogias culturais” (ANDRADE e COSTA, 2015; COSTA, 2015, 2022) para fins de dar o aporte teórico necessário para construção deste artigo. Cabe ainda assinalar que, nas reportagens exibidas pelo Portal G1, as análises foram sustentadas pelo campo dos Estudos Culturais pela gama de capacidades que o campo oferece, na medida em que ele opera com teorizações vindas de outros campos de saber e tem o objetivo de reunir informações que deem conta dos entendimentos e das implicações da divulgação que esses materiais são capazes de (re)produzir na sociedade (ANDRADE e COSTA, 2015).

No tocante às análises culturais desenvolvidas neste artigo, lançamos mão de Wortmann (2002, p. 71-72). No referido texto, Wortmann mostra que, quando os pesquisadores fazem análises culturais, tem-se a possibilidade de investigar o que (e como) os textos imagéticos e verbais “dizem”, para quem, com quais possíveis repercussões, etc. Também lançamos mão de alguns aspectos do texto de Coiro-Moraes (2016, p. 28), que afirma que, “metodologicamente, a análise cultural desloca a centralidade da investigação da estruturação política, econômica, para buscar contextualizar essa estruturação na vida real expressa pelo conjunto da organização social”. Wortmann (2002) também lembra que as análises culturais são vertentes que buscam valorizar as práticas e os efeitos sociais que dão sentido e que produzem significado. Cabe destacar que se tratam de análises “diferentes” das demais práticas investigativas acadêmico-científicas, pois consideram as investigações qualitativas e quantitativas sob um patamar de igualdade. Nesse sentido, transitar na perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais consiste em opor-se aos pensamentos e saberes que vêm contribuindo para a busca de certezas e do conhecimento dogmático enquanto elemento

708



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



legitimador da verdade. As análises culturais empreendidas pelos Estudos Culturais “fazem incursões a teorias e metodologias de muitas áreas de conhecimento e, muitas vezes, isentam seus praticantes da obrigatoriedade de localizar os estudos que conduzem, exclusivamente, em uma delas” (WORTMANN, 2002, p. 73).

Neste sentido, Rose (2001) observa que devemos fazer reflexões sobre as relações de poder conectadas/articuladas à produção cultural discursiva além dos textos verbais, mas sobretudo relativas às imagens visuais desses materiais, assumindo o visual como um elemento central na construção da vida social. Isso significa dizer um olhar atento para os saberes produzidos e transmitidos por diversos meios e sentidos, já que muitas reportagens trabalham em conjunto com outras formas de representação (HALL, 2016).

Por exemplo, ao analisar as imagens em fotorreportagens da revista *O Cruzeiro*, Helouise Costa (1994, p. 88) afirma que “não é possível pensar o fotojornalismo sem levar em conta o contexto da publicação das imagens, pois elas só adquirem seu pleno significado na inter-relação com os outros elementos”. A autora defende, ainda, que devemos estender um “olhar” cuidadoso ao trabalho de edição de tais imagens (que muitas vezes escapa à visão de quem as lê). Todavia, “na construção da fotorreportagem, a voz do discurso é a fotografia, sua caixa de ressonância é a edição” (COSTA, 1994, p. 88).

Referindo-se, ainda, ao fotojornalismo, Costa (1994) escreve sobre a ancoragem de sentidos por meio de legendas, manchetes, *leads*, etc. Segundo ela, esse subgênero do jornalismo mescla imagem e texto, e a conexão (por vezes, tensão) entre foto e legenda é um elemento vital para entendermos a construção de uma unidade narrativa. Foto e legenda interagem entre si e ancoram os sentidos preferenciais. Nesse gênero textual, a leitura se dá com base em três movimentos: “inicialmente, o olhar percorre a imagem, buscando uma inteligibilidade imediata; num segundo momento, lê a legenda, buscando completar sua percepção primeira, por fim, retorna à imagem e conclui a interpretação da cena” (COSTA, 1994, p. 88).

O presidente garimpeiro

Em um discurso improvisado na porta do Palácio do Planalto para garimpeiros, Bolsonaro expressa para seu eleitorado mais fiel e intimista do setor mineral seu “olhar” sobre o interesse na região amazônica, isto é, em suas fronteiras, conforme destacam Wanderley et al. (2020, p. 552). “O interesse na Amazônia não é no índio, nem na porra da árvore. É no minério! [...]. Como é que pode um país rico como o nosso, que tem toda tabela periódica embaixo da terra e continuar vendo vocês aqui sofridos? ” (BOLSONARO, 2019). Conforme os autores destacam, nesse discurso de Bolsonaro não conseguimos entender quem quer roubar o minério da nação (sujeito oculto), entretanto, é possível compreender que ele poderia ser extraído pelos garimpeiros, os quais o aplaudem aos delírios, nessa



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



paranoia discursiva, que poderia ser uma fala qualquer das inúmeras vociferadas em seu cercadinho³, por exemplo.

Por outro lado, o que chama a atenção é que essa mesma narrativa apareceu na abertura da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU): “O Brasil é um dos países mais ricos em biodiversidade e riquezas minerais. [...] os que nos atacam não estão preocupados com o ser humano índio, mas sim com as riquezas minerais e a biodiversidade existente nessas áreas” (WANDERLEY et al., 2020, p. 552).

É possível dizer, a respeito da fala do presidente, que ela sustenta algumas “pistas” para se pensar sobre as intenções do projeto bolsonarista à mineração no país, focalizado na exaltação das riquezas minerais como solução econômica para avançar sobre territórios indígenas e na exploração dessas “riquezas” no subsolo brasileiro, sobretudo, no amazônico, que possui localização privilegiada e é responsável por abrigar grandes quantidades de jazidas minerais, objeto de “olhares” de cobiça do mercado corporativo mundial. Diante dessa retórica ufanista aos garimpeiros, a mineração seria uma possibilidade de aliviar o povo do sofrimento social e da exaltação dos benefícios de se extrair todos os minérios existentes na tabela periódica para o “desenvolvimento econômico” do país (WANDERLEY et al., 2020). A outra ponta discursiva que se deve levar em conta é a intimidade com que ele dialoga com os garimpeiros, conforme destacam Wanderley et al. (2020). Para isso, é necessário registrar as raízes do seu passado no garimpo. Conforme Audi (2018), no início de 1980, no auge da corrida do ouro, o pai de Bolsonaro trabalhou como garimpeiro em Serra Pelada – na época, importante garimpo localizado na região amazônica. Além disso, Bolsonaro foi garimpar junto com alguns militares em meados daquela década. Pode-se dizer que ele é “garimpeiro de coração” e garimpar é um hábito que gosta de praticar, conforme a reportagem do *The Intercept* Brasil, em julho de 2018, quando ainda era candidato:

Em momentos de folga, Jair Bolsonaro costuma estacionar perto de algum rio, arregaçar a barra da calça e entrar na água. Leva junto um jogo de peneiras e uma bateia, recipiente com fundo cônico usado para revolver água e cascalho, que carrega no carro. Ele vai em busca de ouro. “Sempre que possível eu paro num canto qualquer para dar uma faiscada”, disse ele em um vídeo que gravou para garimpeiros, de julho deste ano. “Faiscar” é o ato de procurar metais preciosos. Ele já expressou algumas vezes que “garimpo é um vício, está no sangue” – apesar de não ter permissão para isso. (THE INTERCEPT BRASIL, 2018)⁴.

Nota-se a proximidade com o setor do garimpo e os perigos que essa “paixão” representa para o país. Segundo Wanderley et al. (2020, p. 585), durante o governo Bolsonaro, os

³ O “cercadinho” ao qual nos referimos era um local em frente ao Palácio da Alvorada reservado para Bolsonaro dar declarações e tirar *selfies* com eleitores. O lugar serviu como uma espécie de “palco”, montado apenas para que ele pudesse ouvir elogios e manifestações de apoio de seus correligionários.

⁴ <https://theintercept.com/2018/11/05/passado-garimpeiro-bolsonaro/>. Acesso em: 25/10/2023.





resultados “revelam que o modelo de desenvolvimento neoextrativista continua em expansão e, conseqüentemente, aprofunda a reprimarização da pauta exportadora, o que deverá aumentar ainda mais com a crise econômica decorrente da pandemia”. Sobretudo, é possível compreender que, diferente dos governos anteriores, o projeto neoextrativista bolsonarista sustenta duas novas características: o ultraliberalismo e a marginalidade.

As conseqüências de tais características podem ser percebidas pela repetição catastrófica provocada pelas atividades de duas grandes mineradoras: Samarco-Vale BHP Billiton, em Mariana - MG, em 2015, e depois, em 2019, em Brumadinho pela Vale S.A. Esses são tidos como dois dos maiores desastres (ou crimes, como alguns autores destacam) ambientais e sociais do século em âmbito mundial, cujos impactos são imensuráveis até hoje no que diz respeito à perda de biodiversidade. Ademais, somados, são responsáveis por ceifar quase 300 vidas humanas, sendo que ainda há desaparecidos. Tragédias como essas fazem com que o Brasil figure como o país com o maior número de mortes nesse tipo de acidente (SILVA, 2021; WANDERLEY et al., 2020).

O estudo de Paulo Régis da Silva (2021), por exemplo, analisou o desastre de Brumadinho e os vários aspectos a ele relacionados em um grande jornal brasileiro e concluiu que muito pouco se fez – inclusive, midiaticamente – para executar as punições cabíveis à mineradora Vale S.A. Pode-se dizer que há uma “ditadura corporativa” com vitalidade operando no meio político, no meio jornalístico e, também, no jurídico: ocultando os fatos, dissimulando, restringindo informações e acessos. O autor argumenta ainda que, nessa estratégia corporativa dominante de manter sigilo acerca de informações para a sociedade, há uma espécie de “Caixa Preta da Vale”.

Relativamente ao “ex-presidente mineral” e à posição que ocupava como chefe da nação, pode-se perceber a forma omissa com a qual ele tratou o caso Brumadinho. Tratava-se do seu primeiro ano de mandato, o mínimo que se esperava de uma liderança de um país é o compromisso social que lhe é estipulado. Cabia a ele propor mais medidas políticas de controle ambiental e frear a manada de (des)regulamentações de licenças ambientais que tramitavam no Congresso. Ao invés disso, frente à situação de calamidade e irresponsabilidade pública e privada, ele tratou como acidente isolado de uma empresa privada: “a questão da Vale do Rio Doce não tem nada a ver com o governo federal, apenas cabe a nós a fiscalização” (WANDERLEY et al., 2020, p. 569). Ademais, esses autores enfatizam o fato de que, como chefe do Executivo brasileiro, ele possui significativo poder no conselho acionista da mineradora, pois, enquanto presidente, é possuidor de fração representativa de ações da Vale S.A., sob forma de fundos de pensões estatais.

Essas considerações de Wanderley et al. (2020) de certa forma deram o “tom” do que estava por vir – em especial – quanto ao desmantelamento de diversas regras, leis, regulamentações, órgãos públicos e demais expedientes responsáveis por salvaguardar e proteger o meio ambiente. Os resultados revelam o “caminho limpo” para efetuar saques e demais violências em áreas de preservação – principalmente – quilombolas e indígenas. Pode-se dizer que

711



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



estaria em curso a combinação de elites e de capacidades sistêmicas com as quais o governo de Bolsonaro atuava na tentativa de promover *expulsões* (SASKIA SASSEN, 2016) dessas minorias.

Na próxima seção, passamos às análises propriamente ditas sobre a temática da mineração brasileira vinculadas ao Portal G1.

Territórios em disputa

O decreto que estimula "mineração" em pequena escala, leia-se, garimpo, é uma afronta para a Amazônia. Se sem nenhum estímulo à atividade tem sido um desastre ambiental e social, imaginem com estímulo (RODRIGUES, 2022).

O texto acima foi extraído da matéria intitulada *Decreto de Bolsonaro sobre 'mineração artesanal' é incentivo ao garimpo ilegal na Amazônia, apontam ambientalistas*, publicada no G1, em 14 de fevereiro de 2022, de autoria da jornalista Lara Pinheiro. Trata-se da primeira reportagem com texto, imagem e vídeo a ser analisada neste artigo. A autora jornalista reúne especialistas de entidades ambientais para se pensar a “novidade” do referido decreto, dentre elas, Larissa Rodrigues, do Instituto Escolhas, que dita algumas explicações: *não tem nada de artesanal. Não tem nada de rudimentar, como eles fizeram questão de chamar a atenção nesses decretos, criando esse programa. Isso é garimpo e é industrial.*

Por outro lado, o Greenpeace Brasil (2022), mobilizado na referida reportagem, assinala sobre o decreto que *além de incentivar mais desmatamento, grilagem e garimpos ilegais, agora o governo busca formas de legalizar esses crimes e avança com medidas que liberam mais destruição e contaminação ambiental, principalmente na Amazônia.*

O decreto n. 10.966, de 11 de fevereiro de 2022 que a reportagem faz referência, é uma dentre as múltiplas políticas econômicas liberais, conservadoras, privatistas e de desregulação, promovidas por Bolsonaro em seu governo. O teor desse documento, logo em seu primeiro artigo, ancorava-se no pretexto de alcançar o “desenvolvimento sustentável regional e nacional”, estabelecendo o que segue:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Mineração Artesanal e em Pequena Escala - Pró-Mape, com a finalidade de propor políticas públicas e estimular o desenvolvimento da mineração artesanal e em pequena escala, com vistas ao desenvolvimento sustentável regional e nacional (PLANALTO, DECRETO 10.966/22).

Apesar de o Decreto ter sido revogado pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva no primeiro dia de seu mandato, em 01/01/2023, isso não apaga um dos muitos rastros de destruição da política de exploração mineral aplicada pelo seu predecessor, durante os quatro anos em que esteve como chefe do Poder Executivo do Brasil. Suspeita-se que a intenção de



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Bolsonaro era “abocanhar” o minério encontrado no subsolo brasileiro, em especial no amazônico (PALHETA, et al., 2022). Tais aspectos podem ser evidenciados na Figura 1.

Figura 3: Imagens de balsas de garimpo no rio Madeira ilustrando reportagem do G1 (montagem elaborada pelos autores)

Decreto de Bolsonaro sobre 'mineração artesanal' é incentivo ao garimpo ilegal na Amazônia, apontam ambientalistas

Texto assinado pelo presidente Jair Bolsonaro fala em 'desenvolvimento sustentável' mas, na avaliação de especialistas, a atividade é incompatível com a manutenção de recursos naturais.

Por Lara Pinheiro, g1
14/02/2022 18h56 · Atualizado há um ano



Escala industrial

Um levantamento divulgado em agosto de 2021 pela ONG MapBiomias apontou que **o garimpo no Brasil já ultrapassou a mineração industrial**. Imagens divulgadas no fim do ano passado também mostraram **centenas de balsas de garimpo ilegal no rio Madeira, na Amazônia (veja vídeo abaixo)**.



Fonte: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2022/02/14/decreto-que-estimula-mineracao-artesanal-visa-legalizar-garimpo-apontam-ambientalistas.ghtml>.

Nesta matéria, uma equipe de repórteres do G1 acompanha o Greenpeace Brasil em uma de suas incursões ambientalistas em Autazes, vilarejo do estado do Amazonas. As imagens aéreas não dão conta das mais de 300 balsas de garimpo (sem licença ambiental) operando em plena atividade, espalhadas ao longo do rio Madeira na Amazônia. Dessa forma, os garimpeiros usam e abusam de todo o tipo de recurso disponível em se tratando de maquinário pesado: dragas, motores, misturadores, cabos, dentre outros, extraíndo ouro do fundo do rio em plena luz do dia, sem que haja nenhuma ação de qualquer órgão de fiscalização. Ao visualizarmos as imagens da Figura 1, podemos entender o avanço da *atividade que não é mais artesanal; que está muito bem organizada, que tem atores poderosos atuando nela*, uma vez que o valor dela gira em torno de R\$ 1 milhão de reais, portanto, é o empresário que pode arcar com estas custas e não um simples garimpeiro, conforme Larissa Rodrigues enfatiza.

Para confirmar isso, a Figura 1, à direita, apresenta a seguinte imagem textual: *levantamento divulgado em agosto de 2021 pela ONG MapBiomias apontou que o garimpo no Brasil já ultrapassou a*



mineração industrial. Imagens divulgadas no fim do ano passado também mostraram centenas de balsas de garimpo ilegal no rio Madeira na Amazônia.⁵

Com relação ao modelo de política mineral (PALHETA et al., 2022), proposta pelo governo Bolsonaro, pode-se mencionar que ele andava na contramão dos interesses das sociedades atingidas pelas atividades mineradoras, além dos do próprio Estado que deveria ser o empoderador dessa questão e não sucumbir aos interesses das empresas mineradoras, pois:

O minério não dá em safra, ele se esgota, e pela sordidez do mercado dependendo de sua demanda, rapidamente esse determina a aceleração da exploração. É necessário um estado forte para resistir às pressões internacionais e colocar os recursos minerais estratégicos ao desenvolvimento da nação e a favor de sua sociedade, não contra, para eliminar as possibilidades de uso futuro por parte dos que virão, mas para puxar um debate nada empírico do desenvolvimento sustentável. A sustentabilidade existente é das empresas, ficando a insustentabilidade social, econômica e ambiental para a sociedade e o Estado, o qual acaba ficando com ônus da exploração predatória (PALHETA et al., 2022, p. 953).

É interessante analisar a representação da figura de “garimpeiro artesanal”, não mais com as ferramentas de trabalho de anos atrás: jogo de peneiras, pás, picaretas e bateia em busca de ouro. Embora esse tipo de trabalho, de forma singela, ainda exista, atualmente, o garimpeiro conta com equipamentos mais sofisticados: tratores e retroescavadeiras capazes de fazer buracos de 40 até 60 metros de profundidade dia e noite à procura de minérios (FONTES, 2022, apud GONÇALVES et al., 2004, p. 165) deixando para trás o saldo negativo de esgotamento desse mineral. Com isso, tais sujeitos deslocam-se para novas áreas e, assim, novas escavações são feitas sucessivamente. Diante desse cenário sobre a política mineral que vem sendo implementado ao longo dos anos, é possível notar o avanço do deslocamento de fronteiras terrestres, principalmente em áreas demarcadas e em Unidades de Conservação (GONÇALVES et al., 2018).

Na matéria intitulada *Mais de 500 empresas, incluindo nove gigantes do setor, têm pedidos de mineração em áreas indígenas, aponta relatório da Amazon Watch e Apib*, de autoria da repórter Carolina Dantas, publicada em 22/02/2022 (Figura 2), dá-se destaque ao relatório realizado por essas duas organizações ambientais, que mostra os avanços de empresas tidas como “gigantes” da mineração dentro de áreas indígenas na Bacia Amazônica. De acordo com a referida reportagem, as empresas *Vale, Anglo American, Potássio do Brasil, Rio Tinto, Belo Sun Mineração, AngloGold Ashanti, Mineração Taboca/Mamoré Mineração e Metalúrgica (ambas do Grupo Minsur) e Glencore Exploração Mineral, contêm 225 requerimentos ativos com sobreposição em 34 territórios indígenas* (PORTAL G1, 2022).

⁵ No decorrer da reportagem ainda são destacados os dados de que pelo menos cerca de mais de 200 toneladas de ouro com indícios de ilegalidade foram retiradas da Amazônia desde 2016.



Figura 4: Reportagem que mostra os pedidos de mineração em terras indígenas (montagem elaborada pelos autores)

Mais de 500 empresas, incluindo nove gigantes do setor, têm pedidos de mineração em áreas indígenas, aponta relatório da Amazon Watch e Apib

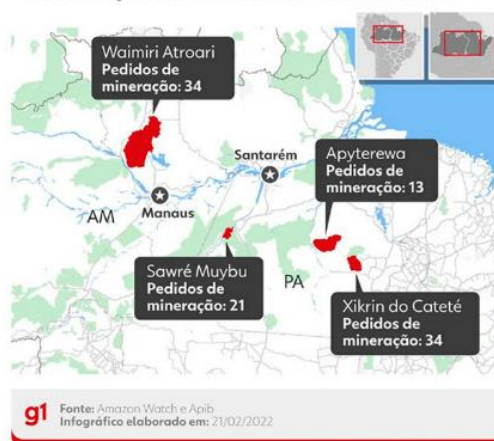
Relatório aponta que as principais empresas citadas tinham requerimentos que somavam área equivalente a quatro cidades de SP, e eles continuam ativos até 5 de novembro junto à Agência Nacional de Mineração.

Por Carolina Dantas, g1
22/02/2022 08h00 - Atualizado há um ano



Terras indígenas x pedidos de mineração

Localização de 4 territórios mais visados



Fonte: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2022/02/22/mineracao-em-areas-indigenas-relatorio-da-amazon-watch-e-apib.ghtml>

715

Os dados e números deste relatório indicam o “apetite” de pelo menos nove grandes mineradoras numa lista de mais de 500 empresas com pedidos de mineração registrados junto à Agência Nacional de Mineração (ANM), dispostas a estabelecer atividades de extração mineral, principalmente, nos estados do Pará e Amazonas, tidos como os estados mais ricos em minérios: ferro, ouro, cassiterita, alumínio dentre outros.

Há quatro pontos principais que merecem destaque nesse relatório: i) dados de 570 empresas apontam um total de 2,5 mil pedidos ativos sobrepostos a 261 terras indígenas; ii) quase metade desses pedidos (1.085) são para extração de ouro; iii) a área visada é quase **do tamanho da Inglaterra**: 10,1 milhões de hectares; iv) no recorte para as 9 mineradoras, os pedidos ativos correspondem a 5,7 mil quilômetros quadrados - ou cerca de **4 vezes a cidade de São Paulo**.

Na primeira parte da reportagem (à esquerda da Figura 2) podemos visualizar máquinas apreendidas durante operação contra mineração ilegal no Pará realizada pela Polícia Federal, bem como o cenário de aridez do solo e a devastação de plantas como resultados das atividades de lavra pela extração de minérios.

Na segunda parte é destacado um infográfico (à direita da Figura 2), no qual podemos visualizar, através dos pontos sinalizados em vermelho, as empresas que cobijam autorizações para exercer suas atividades nas Terras Indígenas *Waimiri Atoari*, *Apyterewa*,

Sawré Muybu e Xikrin do Cateté, potencialmente afetando inúmeros povos indígenas que vivem na Amazônia⁶.

É o que podemos evidenciar na reportagem do G1 que foi ao ar no Dia dos Povos Indígenas (comemorado em 19 de abril). O diálogo transcrito é da jornalista e apresentadora Leilane Neubarth: *Vamos falar de um dia bonito, dia de hoje, dia 19 de abril é dia de homenagear os indígenas do Brasil, mas um levantamento traz números preocupantes e estarrecedores: o garimpo ilegal em Terras Indígenas teve um avanço assustador de quase 500% num período de 10 anos, entre 2010 e 2020. A matéria intitulada Terras Indígenas ameaçadas pela devastação garimpo avança 495% em 10 anos; alertas disparam sob Bolsonaro* traz como destaque o triste dado de *mais de 1 milhão de hectares de área desmatada* em áreas indígenas demarcadas, “aquelas que estão sob proteção do governo”. Ao visualizar a Figura 3, pode-se ter uma ideia do efeito devastador da atividade de garimpo no meio da floresta: erosões, buracos ao lado do rio e, em certos trechos, muda-se inclusive seu curso, a depender do tamanho. Sem mencionar a perda da biodiversidade em torno de uma área de garimpo.

Figura 5: Imagem da reportagem mostrando as consequências do garimpo ilegal em Terras Indígenas



Fonte: Garimpo avança 495% em dez anos; alertas disparam durante governo Bolsonaro | Conexão Globonews | G1

⁶ Para Gonçalves et al. (2018), cabe a crítica que ao “abrir as portas” através de licenças às mineradoras, leia-se incentivo, deve-se levar em conta os impactos socioambientais e, somados a eles, outros processos depredadores do meio ambiente, fauna, flora e demais seres vivos que habitam nessas áreas e que dependem dele para sobreviver.



Especificamente para a população indígena, “a ação do garimpo tem sido extremamente prejudicial tanto para a vivência desses povos quanto para o meio ambiente em si, onde já foram relatados casos de perda de território e envenenamento por mercúrio por conta dos resíduos de garimpo na água” (FONTES, p. 682, 2022).

Já para a Organização de Jornalismo Ambiental, O ECO (2013), o mercúrio é o perigo ofuscado pelo brilho do ouro, pois:

Entre as propriedades do mercúrio, está a capacidade da forma orgânica desse elemento se acumular ao longo da cadeia alimentar, causando a contaminação de peixes e o risco de envenenamento de quem deles se alimenta, inclusive seres humanos. A intoxicação por mercúrio pode provocar danos ao sistema neurológico. As consequências podem variar desde dores no esôfago e diarreia a sintomas de demência. Depressão, ansiedade, dentes moles por inflamação e falhas de memória também estão entre os sintomas. (O ECO, SITE, 2013).

O ECO (2013) ainda enfatiza que o mercúrio é utilizado em larga escala pelos garimpeiros, devido à sua capacidade de se “grudar” a outros metais e formar amálgamas, facilitando o trabalho de detecção de ouro. Pode-se dizer que ele realça o seu brilho, pois os pequenos sedimentos de ouro se juntam com a ajuda desse metal pesado podendo ser separado com mais facilidade.

717

Em garimpos onde é usado maquinário mais pesado, como balsas, os sedimentos são dragados para dentro de misturadores, chamados pelos garimpeiros de cobra-fumando, onde se costuma também utilizar o mercúrio para evitar que partículas de ouro sejam desperdiçadas. No final, os restos contaminados são despejados no solo ou no rio (O ECO, SITE, 2013).

Cabe registrar que a discussão interessa aos Estudos Culturais, pois é no entrelaçamento entre as questões da natureza e nas suas várias articulações, possibilidades, e principalmente, pela forma com que a temática indígena vem sendo representada em espaços conservadores e retrógrados, que os estudiosos deste campo operam (BONIN e SILVEIRA, 2012; BONIN e RIPOLL, 2015; BONIN, KIRCHOF e RIPOLL, 2018). Junto a isso, vale assinalar a produtividade desses autores em seus estudos críticos relacionados às práticas discursivas e/ou representações sobre os povos indígenas. Ademais, destaca-se a forma ampla com que as relações étnico-raciais “têm ganhado destaque em declarações e medidas administrativas de representantes do poder público na direção de coibir, notadamente, as políticas culturais e identitárias (BONIN, RIPOLL, WORTMANN e SANTOS, p.3, 2020).

Os estudiosos do campo da Geografia que se permitem analisar a “impetuosidade” dos interesses por pedras preciosas e demais minerais, visando o abastecimento das vultuosas ambições econômicas do mercado mundial, no centro do modelo capitalista contemporâneo, assinalam que:



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A transformação de recursos naturais em mercadorias faz avançar a fronteira de mercantilização da natureza. A mineração e as companhias que controlam este setor extrativo exemplificam estas análises ao impor suas estratégias de usurpação de bens comuns, reconfigurações espaciais, expulsão de comunidades tradicionais de seus espaços de existência, corrosão de ecossistemas, estrangulamento do campesinato, exploração do trabalho e violação de direitos humanos (GONÇALVES et al., 2018, p. 349-350).

O debate sobre garimpo realizado por instituições ambientalistas, jornalistas e demais pesquisadores das Ciências Humanas, Sociais e também do campo dos Estudos Culturais em Educação fazem o alerta para a necessidade desta preocupação. Castells (1997) ressalta que o que precisa ser entendido com relação às atividades extrativas minerais é a sua relação com a base territorial impactada e as intervenções sobre a estrutura do espaço agrário brasileiro, que ainda insiste em manter a dependência econômica num modelo primário-exportador de *commodities*.

Nas palavras de (PALHETA et al., 2022, p. 953), “apesar dos avanços a favor das sociedades locais, precisamos reconhecer que ainda são ínfimos, diante da importância fundamental dos minérios para o desenvolvimento do país, que acaba a serviço dos países centrais em detrimento de nossa sociedade”. Por outro lado, esses autores sugerem que sem amplo e contínuo debate e sem a presença efetiva da sociedade civil organizada dificilmente sairemos da condição de “meros peões de obra”. Sobretudo, corremos o risco de anular as possibilidades de conquistas das atividades de mineração.

Dentro deste contexto e nos aproximando do final, avaliamos as consequências que este modelo impõe no espaço geográfico brasileiro e as mudanças ocorridas na sociedade. Principalmente a partir desse cenário de riqueza e pobreza imposta pela atividade de extração de recursos naturais e seu “ideal” de potente fortalecedor de desenvolvimento social e econômico.

Para entendermos, pegaremos como exemplo o caso do estado do Amazonas, mais precisamente a *Série Mineração: Exploração de minério corresponde a menos de 2% do PIB amazonense*, exibida pelo G1 em 08/03/2022. Trata-se de mais uma reportagem que visa destacar o Amazonas (o maior estado brasileiro em extensão territorial), mas que, no setor de mineração, tanto os ganhos econômicos quanto sociais ainda são um desafio. Pode-se dizer que a exorbitância mineral retirada de seu solo ano a ano está aquém de ser revertida à sociedade, a julgar pelas riquezas minerais serem menos de 2% do Produto Interno Bruto amazonense (PORTAL G1, 2022). Tais aspectos podem ser evidenciados na figura 4.

718



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 6: Gráfico presente na reportagem do G1 mostrando a produção mineral do Amazonas



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/10369347/>

Ao analisar o gráfico, demonstrativo de 2016 a 2021 de forma crescente a cada ano (468, 1 milhões de reais, em 2016 até 723,9 milhões, em 2021), ficam algumas inquietações diante desses valores. Notadamente, o estado amazonense está catalogado como um dos estados mais pobres do Brasil (PORTAL, G1), entretanto, é um dos mais ricos tanto em biodiversidade quanto em jazidas minerais. Pode-se dizer “que as contas não fecham”, isto é, que o desenvolvimento social se trata de uma falácia, no caso amazonense. Ao invés disso, o que temos, na verdade, é uma insustentabilidade social e econômica, conforme já mencionado tantas vezes neste texto. Ao traçar um panorama dessa formação predatória, pode-se assinalar a “distorção” e a tentativa de criar uma nova classe: 0,1% que, apartado dos dramas do planeta, despreza não só os serviços públicos, mas também os direitos sociais e a preservação da natureza. Muito pela forma como o capitalismo se desloca e “impregna” as novas arquiteturas sociais, tênues, porém reais (LADISLAU DOWBOR, 2020), acumulando riquezas e na busca, cada vez mais, de “sugar” o trabalho e os recursos de toda a sociedade, demarcando novas fronteiras e, assim, favorecendo a lógica da desigualdade.



Aspectos conclusivos

Ao analisar reportagens do Portal G1 sobre mineração e garimpo no Brasil, queremos assinalar o papel desempenhado pela mídia no tensionamento de tais temas e no enfrentamento às políticas minerais implementadas pelo governo Bolsonaro. O presente texto também aponta para a necessidade da análise crítica acerca da construção midiática e discursiva do tema, cujas representações produzidas pelas reportagens aqui estudadas podem ser usadas tanto para fortalecer estereótipos e construir estigmas sobre os territórios (e os povos) para o desenvolvimento econômico do país quanto, ao contrário, colaborar com o entendimento de que o extrativismo mineral é uma prática eminentemente (de)predatória, de devastação e de impactos tanto ambientais quanto sociais nas vidas dos brasileiros.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura** (Canoas), vol. 17 n. 34, p. 48-63, maio/agosto2015.

ASSUMPCÃO, A.F; Amaral, A.L.M. A interatividade no jornalismo on-line: estudo de caso do site G1. In: **Anais do XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. Rio de Janeiro, 2009.

AUDI, A. O passado garimpeiro de Bolsonaro – e o perigo que essa paixão representa para a Amazônia. **The Intercept Brasil**, 2018.

BOLSONARO, J. **Discurso do presidente Jair Bolsonaro na abertura da 74ª Assembleia Geral das Nações Unidas** – Nova York, 24 de setembro de 2019.

BONIN, I.T.; RIPOLL, D.; WORTMANN, M.L.C.; SANTOS, L.H.S. Por que Estudos Culturais. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.45, n.2, p.1-22, e100356, 2020.

BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto; RIPOLL, Daniela. Disputas pela Representação do Corpo Indígena no Twitter. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 8, p. 219-247, 2018.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. **Um Olhar que Aprisiona o Outro: povos indígenas em revista, 20 anos depois**. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões...** 1ª Ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2015, v. 1, p. 151-173.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Temática Indígena em Livros Seleccionados pelo PNBE: análises e reflexões. **Educação**, PUCRS, Porto Alegre, v. 35, p. 329-339, 2012.

Castells, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação**. Volume 2, tradução Klaus Brandini. Gerhardt. - 9ª Ed. rev. ampl. - São Paulo, 1997.

COIRO-MORAES, A.L. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. Questões Transversais - **Revista de Epistemologias da Comunicação**, v. 4, p. 28-36, 2016.

COSTA, Helouise. Um olhar que aprisiona o outro: o retrato do índio e o papel do fotojornalismo na revista O Cruzeiro. **Revista Imagens**, n.2, agosto 1994, p. 82-91.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2002.

DOWBOR, Ladislau. **O Capitalismo de desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições SESC, 2020.

FISCHER, R.M.B. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22 n. 2, 1997.

FONTES, Yago Magalhães. Vulnerabilidade dos povos indígenas do Norte perante ao garimpo ilegal: uma análise socioambiental dos efeitos do garimpo na vida dos povos yanomami. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v.20, n.3, p. 682-690, 2022;

GONÇALVES, Lilian D.P; BRITO, Lenir C.; FURTADO, Marcia S.; FEITOSA, Antonio C. Processos Geomorfológicos Associados a Mineração de Ouro no Garimpo de Caxias, Luis Domingues-Ma. **V Simpósio Nacional de Geomorfologia**, I Encontro Sul-Americano de Geomorfologia 2004.

GONÇALVES, R.JRAF; MILANEZ, Bruno; WANDERLEY, Luiz Jardim. Neoxativismo Liberal-Conservador: a Política Mineral e a Questão Agrária no Governo Temer. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.2, p. 348-395, João Pessoa, 2018.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo; Aleph, 2008.

O ECO. **Por que o mercúrio é usado na mineração de ouro?** Disponível em: <<https://oeco.org.br/reportagens/26988-porque-o-mercurio-e-usado-na-mineracao-de-ouro/>>. Acesso em 31 outubro. 2023.

PALHETA, J.M; ALVES, V. P; BRARYME, C.C.B; NETO, A.C.O. Impactos territoriais do plano nacional da mineração do Brasil. **Ciência Geográfica**. Bauru – XXCI- Vol. XXVI, p. 951-967, 2022.

PLANALTO, Presidência da República do Brasil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10966.htm.

ROCHA, Liana Vidigal. **A utilização de elementos multimídia no jornalismo online: a cobertura do G1 sobre o Tsunami no Japão**. Trabalho apresentado no GT História da Mídia Digital, na modalidade Comunicações Científicas, integrante do VIII Encontro Nacional de História da Mídia, Guarapuava, 2011.

SASSEN, Saskia. **Expulsões. Brutalidade e complexidade na economia global**. Trad. Angélica Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 336 p. ISBN 978-85-7753-351-0.

722

SILVA, Paulo Régis Rosa. A tragédia ambiental de Brumadinho no jornal Folha de São Paulo on-line: uma abordagem a partir dos estudos culturais em educação. Canoas: **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana, 2021.

WORTMANN, M.L.C. **Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação**. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2002.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CONSELHO DE CLASSE: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Célio Moacir dos Santos¹
Raiane Totola²

Introdução

O Conselho de Classe é um órgão colegiado que tem como objetivo monitorar o processo de ensino e aprendizagem, contando com a participação dos educadores da turma, alunos, pedagogos e a direção escolar. Ele ocorre de forma periódica, a cada bimestre ou trimestre, durante o qual os professores avaliam em conjunto o desempenho acadêmico e as práticas de avaliação. Isso permite a adaptação das abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de cada grupo.

Visando essa prática de participação democrática com representações dos atores da escola, foi realizado no início do mês de maio de 2018 o Conselho de Classe em uma escola da Rede Estadual de Educação, localizada na região norte do Espírito Santo.

Atualmente a escola se encontra com funcionamento em três turnos com média de 450 alunos.

-Matutino (5º ao 9º Anos do Ensino Fundamental);
-Vespertino (1º ao 4º Ano do Ensino Fundamental);
-Noturno (EJA – Educação de Jovens e Adultos, atendendo no nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O Conselho de Classe foi conduzido de maneira participativa, com etapas bem definidas e a colaboração de todos os envolvidos. Iniciou-se com uma dinâmica em que os professores compartilharam voluntariamente suas observações. Em seguida, os alunos representantes de cada turma apresentaram os pontos positivos e os desafios enfrentados durante o trimestre letivo. Na sequência, os representantes pedagógicos de cada turma contribuíram com relatos e propostas para o próximo trimestre, analisando os resultados alcançados e refletindo sobre suas práticas avaliativas.

¹ Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Professor de Matemática, Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, SEDU - ES, Vitória, Espírito Santo, Brasil, E-mail: moacircelio@gmail.com.

² Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), polo Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora de Geografia, Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, SEDU-ES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail; raianetotola@gmail.com.

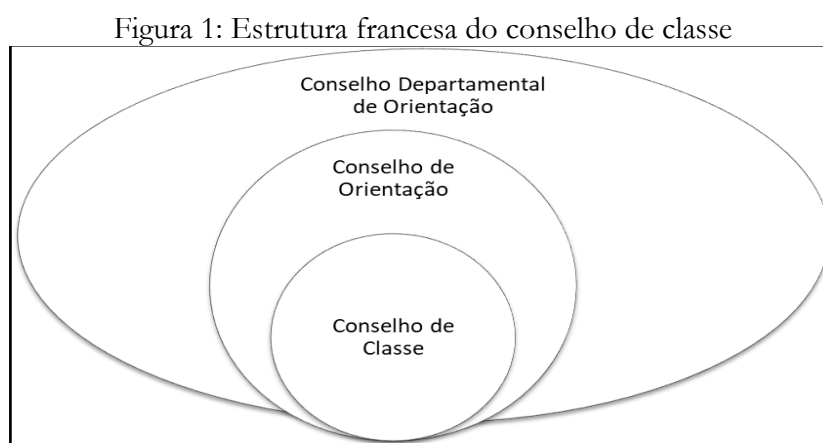


O objetivo deste estudo foi examinar o início das atividades do Conselho de Classe na escola, investigando as respostas dos professores à pergunta "Qual é a sua interpretação sobre o papel do Conselho de Classe?". Para esta análise, utilizamos a teoria do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvida por Lefèvre e Lefèvre no final da década de 90, fundamentada na teoria da Representação Social. Acreditamos que essa abordagem possibilita a compreensão dos pensamentos, representações, crenças e valores de um grupo sobre um determinado tema, empregando métodos científicos.

História do Conselho de Classe: uma análise ao longo do tempo

Entender a evolução histórica do Conselho de Classe é crucial para estabelecer uma base sólida na compreensão de suas diretrizes como uma proposta política inicial de implementação, e como elas evoluíram até os dias atuais. Isso nos permite identificar novas abordagens que devem ser incorporadas às nossas práticas.

Há uma escassez de trabalhos que abordam a origem e o desenvolvimento do Conselho de Classe. Segundo Rocha (1982), a instância teve origem por volta de 1945, tendo suas raízes nas referências francesas. Surgiu da necessidade de uma reunião que envolvesse todas as áreas, visando um trabalho conjunto. De acordo com Dalben (2004), esse início de organização, na forma de um conselho de escala escolar, representou uma tentativa de sistematização mais abrangente dentro de um modelo francês daquela época, direcionado à orientação dos alunos em diferentes modalidades de ensino. Dentro desse modelo francês encontramos algumas subdivisões:



Fonte: Elaborado pelos autores

Nessa estrutura, o termo "Conselho de Classe" abordava especificamente a turma ou sala de aula, ou seja, as discussões eram voltadas para um grupo específico de estudantes. Por outro



lado, ao se referirem ao "Conselho de Orientação", havia uma conotação de unidade escolar, indicando ações que requeriam a participação de todos os membros da instituição. Nesse contexto, não se tratava apenas dos aspectos de uma sala de aula, mas sim de um conjunto de salas que abrangiam todo o ambiente escolar. Por fim, o "Conselho Departamental de Orientação" possuía um escopo ainda mais abrangente, envolvendo um conjunto de unidades escolares.

De acordo com Dalben (2004), as pesquisas sobre a história do Conselho de Classe indicam que sua implementação no Brasil ocorreu no contexto das reformas promovidas pelo acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), que envolviam questões educacionais a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro. Dentro desses acordos, destaca-se o PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, assim como a própria Lei 5692/71. Embora essas políticas não tenham atendido completamente às expectativas sobre a constituição do Conselho de Classe, observamos que os Conselhos Estaduais de Educação buscavam orientar-se por meio de resoluções, pareceres e regulamentos.

Segundo Rocha (1982), no contexto brasileiro, o surgimento do Conselho de Classe foi motivado pela necessidade dos membros das instituições educacionais de estabelecer um processo que auxiliasse na avaliação abrangente do aluno dentro do contexto educacional, diante do complexo sistema avaliativo.

Entretanto, a lei nº 5692/71, trata do Conselho de Classe em um sentido oposto a sua idealização, pautando-se na mensuração de rendimentos.

É uma lei que possui uma orientação pragmática e tecnicista, fundamentalmente integrada às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho, e que objetiva incrementar e operacionalizar os valores sociais de uma sociedade industrial em expansão e transformação, segundo a racionalidade própria do modo de produção capitalista (DALBEN, 2004, p.24).

Conforme afirmado por Dalben (2004), essa legislação tinha como objetivo principal o treinamento do aluno, alinhado aos valores capitalistas de competição. É possível identificar diversas contradições entre o ideal pedagógico e as propostas das políticas educacionais daquela época.

Pode-se dizer que se estabeleciam, por meio de contexto educacional e das diretrizes operacionais que se vinculam à lei nº 5.692/71, complexas contradições tanto nas relações pedagógicas na prática de ensino, quanto nas relações administrativas, no âmbito da escola e dos núcleos centrais das Secretarias de Educação (DALBEN, 2004, p.30).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Em seguida, como uma alternativa para adequar o modelo educacional à realidade do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/1996 surge para estabelecer, em seu Artigo 14, os princípios que guiam a gestão democrática nas instituições públicas. Dentro desse contexto, o Conselho de Classe é reconhecido como um componente crucial no processo de gestão da unidade de ensino, uma vez que toda a comunidade escolar possui o direito de participar e contribuir com as decisões. Assim descreve o referido artigo:

Os sistemas de ensino definirão as formas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p.12).

Em São Paulo, o estatuto estadual inclui uma legislação para respaldar as questões relacionadas ao Conselho de Classe, como registrado no parecer da CEE n.º 67/98 – CEF/CEM (aprovado em 18/03/1998), que estabelecia, em seu Artigo 21, a composição do Conselho de Classe com a participação dos professores e dos estudantes.

No caso do estado do Espírito Santo, em relação ao Conselho de Classe, inicialmente, encontramos menções bastante concisas, informando apenas que ele é previsto em lei, mas não identificamos diretrizes que tratam sobre sua definição, importância, atribuições e participações. Encontramos respaldo legal na Constituição Estadual de 1989, em seu Artigo 170, que aborda a participação da comunidade em todas as suas instâncias. Entendemos que nesse artigo da Constituição, embora não mencione explicitamente o termo "Conselho de Classe", encontramos princípios que, de maneira geral, assemelham-se, trazendo atribuições similares.

Além disso, observamos o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino, avaliado pelo CEE/2009 e aprovado em 22/12/2009. Nesse documento, o Conselho de Classe é estabelecido como um dos órgãos colegiados, e em seu Artigo 40, encontramos suas atribuições.

Art. 40 Compete ao conselho de classe:

- I - apresentar e debater o aproveitamento geral da turma, analisando as causas de baixo e alto rendimento;
- II - decidir pela aplicação, repetição ou anulação do mecanismo de avaliação do desempenho do educando, no qual ocorra irregularidade ou dúvida quanto ao resultado;
- III - estabelecer mecanismos de recuperação de estudos, concomitantes ao processo de ensino aprendizagem, que atendam à real necessidade do educando, em consonância com a proposta pedagógica da unidade de ensino;
- IV - decidir sobre a aprovação, a reprovação e a recuperação do educando, quando o resultado final de aproveitamento apresentar dúvida;



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

- V - discutir e apresentar ações com sugestões que possam aprimorar o comportamento disciplinar das turmas;
- VI - definir ações que visem à adequação dos métodos e técnicas de ensino e ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo básico estadual, quando houver dificuldade nas práticas educativas;
- VII - deliberar sobre a aprovação e o avanço de estudo;
- VIII - propor procedimentos e formas diferenciadas de ensino e estudos para a melhoria do processo ensino aprendizagem (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 21-22).

Neste documento, ao contrário do que ocorre na Constituição Estadual de 1989, as ações que competem ao Conselho de Classe são tratadas de forma clara e direta, fornecendo orientações e diretrizes para as decisões relacionadas à vida estudantil do aluno, estabelecendo uma base legal para as intervenções a serem realizadas.

Além disso, posteriormente, no Artigo 42, o documento explicita os representantes que devem integrar esse órgão, incluindo professores, a gestão educacional e os representantes dos educandos. Mais adiante, temos a Resolução CEE N° 3.777/2014 dizendo que,

Art. 54 São planos operacionais das instituições de ensino:

I – o plano anual de trabalho;

II – o calendário escolar; e

III – o plano de funcionamento da instituição.

§ 1.º O plano anual de trabalho de uma instituição de ensino, organizado a partir do PDI, tem como finalidade a articulação das ações previstas para a evolução da instituição e para a melhoria contínua do processo educacional.

§ 2.º O calendário escolar será elaborado pela instituição de ensino, e a sua composição deverá assegurar:

I – a consecução dos dias letivos e da carga horária anuais preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;

II – os dias destinados a exames finais, recuperação, *conselho de classe*, atividades de formação continuada de profissionais e feriados, que não serão contados como letivos;

III – os períodos de formação continuada dos professores e do corpo administrativo; e

IV – o período de férias dos discentes e dos docentes; e

V – as peculiaridades culturais, climáticas e produtivas do espaço geográfico em que se insere a instituição de ensino.

§ 3.º O plano de funcionamento da instituição de ensino articula a relação espaço/tempo, organiza-se a partir do currículo, da infraestrutura física e tecnológica e do horário escolar.

§ 4.º O horário escolar deverá observar o tempo de aula e o tempo de recreio, e este último não será computado na carga horária total.

Art. 55 Os planos operacionais das instituições de ensino não dependem de autorização dos órgãos externos, entretanto os órgãos de controle do Sistema de Ensino do Estado poderão solicitá-los para análise e verificação, a qualquer tempo (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 14-15, grifo nosso).



Assim, pela resolução é elaborado um Plano Anual de Trabalho a partir do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e tem como finalidade articular as ações para o desenvolvimento da instituição e o aprimoramento contínuo do processo educacional. Também, deve ser criado um Calendário Escolar pela instituição de ensino, no sentido de cumprimento dos dias letivos e da carga horária anual conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Designar dias para exames finais, recuperação, reuniões de conselho de classe, atividades de formação continuada e feriados, que não serão considerados como dias letivos. Definir períodos para formação continuada de professores e equipe administrativa. Estabelecer períodos de férias para alunos e professores, levando em conta as particularidades culturais, climáticas e produtivas do local onde a instituição está situada. Propor um Plano de Funcionamento da Instituição de Ensino com o intuito de organizar a relação entre espaço e tempo, baseando-se no currículo, infraestrutura física e tecnológica, bem como no horário escolar. Para além dessas normativas, a resolução aborda de maneira exclusiva o Conselho de Classe como um componente operacional da instituição, devendo ser incluído no calendário oficial da escola. Não são fornecidas diretrizes específicas quanto aos seus procedimentos, funções e participações.

A Escola em perspectiva: Delineando o Conselho de Classe

De acordo com Dalben (2004), a literatura especializada oferece diversas definições que se complementam. Para o autor, o conselho de classe abriga a responsabilidade de integrar os diferentes segmentos da escola e tem como foco a avaliação da aprendizagem e do ensino, elementos centrais do processo educacional.

Colaborando também temos Cruz (2005) que trata o Conselho de Classe como sendo:

um espaço mais rico de transformação da prática pedagógica e, talvez, dos mais mal aproveitados nas escolas é o conselho de classe [...] Queremos repensar a estrutura do conselho de classe, para dar mais sentido e coerência ao processo de avaliação que a escola desenvolve e ajudar a mudar-se a prática educativa (CRUZ, 2005, p. 11).

Para Rocha (1982) temos que,

[...] o conselho de classe é uma reunião dos professores de uma turma com múltiplos objetivos; entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a interação dos professores e de outros elementos da equipe da escola (ROCHA 1982, p. 9).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Rocha (1982) explica que, embora o Conselho de Classe tenha se originado na França e tenha sido inicialmente voluntário no Brasil, posteriormente foi estabelecido por meio de portarias e deliberações para avaliar o desempenho dos alunos de forma coletiva. No entanto, observa-se que atualmente o Conselho muitas vezes adota uma abordagem mais punitiva, distribuindo julgamentos em vez de cumprir sua função inicial. Segundo o autor, o Conselho de Classe reúne os professores de uma turma para avaliar o progresso dos alunos como um todo, proporcionando uma compreensão mais aprofundada de cada aluno e promovendo a integração de todos os envolvidos na escola.

Mattos (2005) destaca o Conselho de Classe como um instrumento crucial para muitas escolas, sendo o meio principal para a representação coletiva, no qual os professores se sentem à vontade para expressar suas preocupações e desafios, visando encontrar soluções. Para Souza (2003), o Conselho de Classe deve criar oportunidades para debates sobre o desempenho do aluno em um ambiente de discussão coletiva, promovendo colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Essa abordagem propõe novos caminhos e busca romper com as finalidades meramente classificatórias e seletivas que porventura tenham caracterizado o processo.

Conforme Dalben (2004), o Conselho de Classe é uma ferramenta que busca avaliar a partir das experiências vividas em sala de aula. Todos os professores e pedagogos devem refletir sobre os eventos escolares de maneira conjunta para tomar as decisões apropriadas.

Neste sentido, observando e analisando as concepções dos autores sobre o tema Conselho de Classe, pensou-se para a realização desse evento como estratégia de unificação de diálogo na intervenção (pós-conselho), estratégias de motivação com os professores, os quais, responderam a seguinte pergunta: qual é a sua interpretação sobre o papel do Conselho de Classe? O propósito desta instância de intercâmbio foi compreender a visão desse grupo em relação ao assunto Conselho de Classe.

Metodologia

Pelos objetivos apresentados neste trabalho, e de sua dinâmica de captação das informações, com análise qualitativa das informações, o caminho metodológico será de aproximação das falas dos sujeitos. E nesta perspectiva, o Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre (2003; 2005) torna-se um espaço metodológico que dá voz aos indivíduos que praticam a fala.

A Teoria do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma abordagem que visa compreender e analisar as representações e discursos coletivos construídos a partir das falas individuais de um grupo de pessoas. Essa teoria se fundamenta na ideia de que as falas individuais, quando agrupadas e sintetizadas, podem gerar um discurso coletivo que expressa a visão, os valores e as percepções compartilhadas por esse grupo.

A DSC parte do pressuposto de que o sujeito não fala apenas por si mesmo, mas também como parte de um coletivo, sendo influenciado pelas ideias e representações compartilhadas



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



por esse grupo. Dessa forma, ao analisar as falas individuais, é possível identificar os elementos comuns que compõem o discurso coletivo e compreender como as ideias são construídas e difundidas dentro da comunidade em questão.

Essa abordagem tem sido amplamente utilizada em pesquisas sociais, educacionais e em diversas outras áreas, proporcionando uma maneira de investigar as representações coletivas e compreender as dinâmicas de grupos e comunidades. A DSC oferece uma ferramenta valiosa para analisar e interpretar os discursos que emergem de grupos sociais, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas e das representações compartilhadas por esses coletivos.

Para isto, alguns passos são necessários para a organicidade e a categorização dos discursos, que são: expressões-chave; ideias centrais; ancoragens; e o discurso do sujeito coletivo em si.

- Expressões-chave: são trechos do discurso destacados pelo pesquisador em cada depoimento que, revelam a essência do conteúdo do discurso;
- Ideias Centrais: descrevem de maneira sintética e precisa os sentidos presentes nas Expressões-chave e também no conjunto de discursos sujeitos participantes da pesquisa com seus sentidos ou posicionamentos contidos nos depoimentos;
- Ancoragens: são expressões sintéticas que descrevem as ideologias, os valores e as crenças presentes nos depoimentos tanto individuais como agrupados.

Como destaca Lefèvre e Lefèvre (2003; 2005), na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, considera-se a existência das Ancoragens apenas quando existem marcas explícitas das afirmações genéricas nos depoimentos. Neste sentido, ao coletar vários depoimentos, buscamos elementos comuns que delinham o discurso coletivo (as falas dos sujeitos), que são as Representações Sociais que caracterizam o grupo.

Vale destacar que esta técnica busca expressar a opinião ou posicionamento sobre um tema, levando em consideração o aspecto social e cultural. Garantindo assim uma investigação de opinião acerca de um tema, em questões abertas. Neste estudo o foco se deu nas ideias e convicções dos professores em relação ao tema Conselho de Classe.

Para a compreensão sobre a temática, partimos da questão aberta “*qual é a sua interpretação sobre o papel do Conselho de Classe?*” Deixando livre a exposição do entendimento que, cada um dos dezoito professores participantes da pesquisa, tem em relação ao assunto. E para interpretá-las organizamos como propõe a metodologia: Expressões-Chave; Ideias Centrais; Ancoragens; e o Discurso do Sujeito Coletivo. Pois, entendemos que os Discursos dos Sujeitos Coletivos tornam-se elementos vivos de um fenômeno social: que são as experiências.

Resultados

Como o trabalho foi realizado utilizando o campo teórico-metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), seguem algumas análises a partir das respostas obtidas pelos professores.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Pergunta: *qual é a sua interpretação sobre o papel do Conselho de Classe?*

Ideias Centrais

A – Espaço de práticas coletivas.

B – Espaço de formação.

C – Momento de organização e reorganização das práticas pedagógicas.

Quadro 1: As ideias centrais e seu discurso

Ideias centrais	Discurso
<i>DSC A-Espaço de práticas coletivas</i>	Compreendo o Conselho de Classe como o ambiente prático para desenvolver estratégias de aprimoramento do ensino. Para isso, é essencial adotar uma postura proativa e fomentar o diálogo, a fim de construir ideias de forma colaborativa.
<i>DSC B-Espaço de formação</i>	Além disso, este é um período de aprendizado, de capacitação e de informação. É uma oportunidade para compartilhar ideias e contribuir para um maior entendimento da dinâmica da escola.
<i>DSC C-Momento de organização e reorganização das práticas pedagógicas</i>	Esse momento representa uma oportunidade de planejamento e reajuste das abordagens pedagógicas. Diante da realidade apresentada, é crucial estar aberto a novas ideias em busca de resultados satisfatórios para todos os envolvidos. Este período é determinante para a dinâmica educacional da escola, pois envolve a discussão de desafios e a busca por soluções de forma colaborativa.

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir das colocações dos professores, tornou-se evidente uma abordagem educacional fundamentada em valores humanistas, democráticos e políticos. É notável que, ao expressarem suas ideias, os professores adotem uma postura autocrítica em relação à sua prática. Ao emitir uma opinião (elaborar seus discursos), o indivíduo formula sua fala e, ao mesmo tempo, se volta para seu próprio interior para desenvolver seus argumentos. Assim, esse processo configura uma forma de autoavaliação da atuação docente.

Conclusão

Ao analisar as respostas dos professores na dinâmica, em conjunto com a aplicação da Teoria do Discurso do Sujeito Coletivo, tornou-se evidente uma compreensão mais aprofundada do propósito do Conselho de Classe. Ficou claro que não se deve restringir essa instância ao



âmbito burocrático; é crucial que os professores também revejam suas abordagens e metodologias de ensino, refletindo sobre o percurso do bimestre/trimestre até a culminação na reunião com todos os representantes da unidade escolar. Para os docentes, o espaço do Conselho de Classe pode ser mais eficazmente aproveitado através de discussões abrangentes sobre a educação e suas práticas metodológicas, sempre visando aprimorar a pedagogia.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de Classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. São Paulo: Loyola, 2005.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselho de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papyrus, 2004.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Constituição do Estado do Espírito Santo**, data de publicação em, v. 5, 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **Resolução CEE Nº 2.141/2009**, Espírito Santo, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **Resolução CEE Nº 3.777/2014**, Espírito Santo, 2014.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs; 2003.

_____. **Depoimentos e discursos**. Brasília (DF): Liberlivro, 2005.

MATOS, C. L. G. **O conselho de classe e a construção do fracasso escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ROCHA, A. D. C. **Conselho de Classe**: burocratização ou participação? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução CEE nº67/98 – CEF/CEM**, de 18/3/1998. Regulamenta as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.

SOUZA, A. R. A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 10, p. 1-14, 2003.

733



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Estrela Dinamar Vinente Santarém¹
Camila Ferreira da Silva²

Introdução

A sociedade vem vivenciando transformações constantes nas relações sociais, na cultura, na economia e em outros campos da vida social com a revolução tecnológica. No atual cenário social, a informação ganhou mais velocidade com o aperfeiçoamento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e o homem passou a ter necessidade de se apropriar mais e mais das informações geradas diariamente para se manter atualizado e ativo na sociedade, que alguns estudiosos intitulam de sociedade da informação (Oliveira & Bazi, 2008), sociedade do conhecimento (Castells; Cardoso, 2005) e “sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação” (Santos, 2011, p. 6).

Essas alterações na rotina social refletem na escola, instituição responsável pela formação do cidadão, que enfrenta desafios diários no fazer pedagógico para “(...) formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica” (Takahashi, 2000, p.45) e promover uma formação cidadã, que garanta ao educando habilidades e competências para se posicionar frente às exigências da sociedade do conhecimento e da informação, fruto do capitalismo estrutural, de forma consciente e eficaz para garantir sua sobrevivência pessoal, social e profissional.

Certamente, muitas ações são implementadas pelas instituições responsáveis pela educação no país para tornar a escola mais adequada à realidade social, como a distribuição de equipamentos tecnológicos, o acesso à internet de qualidade e a formação do professor para lidar utilizar esses aparatos midiáticos no fazer pedagógico. No entanto, a realidade diária da escola clama por muito mais para que os desafios vivenciados no dia a dia do fazer pedagógico com uso de tecnologias sejam experiências transformadoras e inovadoras (Paiva, 2023) e, neste contexto, destacam-se a necessidade de proposição e implementação de políticas públicas voltadas para atender a realidade social, bem como a especificidade da escola frente a realidade global e regional, aqui voltamos o olhar para o estado do Amazonas e suas tantas diversidades geográficas.

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF), e-mail: evinente@ufam.edu.br .

²Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: cfsilva@ufam.edu.br .



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O estado do Amazonas é um dos nove estados brasileiros, que compõem a Amazônia Legal, situado na região norte do país (IBGE, 2022). Sua vasta extensão territorial é composta pela capital do estado e 61 municípios, entrecortado por uma complexa rede de rios, incluindo o rio Amazonas, o maior rio do mundo em volume e extensão de água (INPE, 2008), tem papel fundamental no transporte dos amazonenses, na comunicação e na economia da região. É o principal meio de interligação entre os municípios e entre estes e a capital, desempenhando um papel crucial para a subsistência dos amazonenses.

O Estado, tanto na sua dimensão social quanto política e geográfica, enfrenta desafios singulares e intrínsecos à sua localização no bioma Amazônico e à sua importância no cenário nacional. A população está dispersa em áreas urbanas e rurais, incluindo comunidades ribeirinhas remotas, que, devido à sua distância dos centros urbanos e da capital, deparam-se com maiores obstáculos no acesso a serviços básicos de educação e saúde. Essas comunidades dependem quase exclusivamente dos rios para receber assistência do estado e dos recursos naturais para sua subsistência.

Essa característica do Estado do Amazonas requer a construção de caminhos diferentes para atender às peculiaridades e especificidades dos estudantes para a promoção da “competência humana” (Demo, 1998, p. 68) para lidar de forma crítica e criativa com as informações e consequente utilização destas na construção de conhecimentos, habilidades e competências para a resolução de problemas e intervenção na realidade em busca de mudança do paradigma padronizado e estigmatizado pela sociedade aos membros da sua comunidade.

Este trabalho tem estrita relação com a pesquisa de doutoramento em andamento intitulada “Política de formação de professores e os desafios para utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais do Amazonas” no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). As ações formativas para uso das tecnologias digitais implementadas pela SEDUC-AM estão contempladas no contexto do objeto de investigação e nos objetivos específicos da investigação, logo serão discutidas no contexto da tese.

Assim, a temática “formação de professores para uso de tecnologias digitais no contexto social, político e geográfico amazonense” é o foco central da pesquisa doutoral e neste trabalho discutimos apenas um aspecto desse fenômeno vivenciado no âmbito das escolas estaduais da rede pública de ensino do Amazonas.

Metodologia

Este estudo é descritivo-exploratório, (Gil, 2008) e tem o objetivo de expor de modo geral e aproximado a experiência de formação *on-line* de professores para utilização do *Google* sala de aula em suas atividades de ensino e aprendizagem, a partir dos documentos referentes ao curso, dados da sala de aula e relatos da professora ministrante e impressões dos professores cursistas.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A relação deste trabalho com a pesquisa doutoral citada, que se configura em um estudo de caso proposto com uma configuração qualitativa em que se investiga “as interferências do contexto social, político e geográfico do Amazonas nas políticas de inserção das TDIC nas escolas da rede estadual e no processo de formação continuada dos professores para sua utilização na prática pedagógica nas escolas da capital e do interior, ao longo das duas décadas do século XXI (2001 a 2020), um fenômeno com ocorrência específica no contexto da vida real dos amazônida, é inerente por ser uma experiência vivenciada por professores amazonenses.

O curso Ferramentas *Google* para professores para sala de aula teve por objetivo “Proporcionar aos professores momentos de estudos sobre os aplicativos do *pacote Workspace for education* (*e-mail*, Documentos, Apresentações, Formulário e Sala de Aula) para integração no dia a dia da sala de aula”, com carga horária de 40 horas, voltado para os professores da rede estadual de ensino. A meta era atender 150 professores, que deveriam ter conta institucional no *Gmail*, conhecimentos básicos de tecnologia e acesso à internet.

O curso foi realizado à distância no ambiente virtual do *Google* sala de aula com tutoria e encontros síncronos, via *meet*, entre tutores e alunos para esclarecimento de dúvidas ao final de cada unidade. Organizado em três unidades: Unidade 1 - *Google for Education: Gmail e Workspace for Education e Drive*, fórum de atividade, intitulado Tecnologias na Educação; Unidade 2 - Ferramentas de produtividade: *Google* Documentos (*Docs*); *Google* Apresentação (*Slides*); *Google* Formulários (*Forms*) e uma atividade com produção própria dos cursista sobre o conteúdo trabalhado em suas disciplinas, utilizando uma das ferramentas estudadas; Unidade 3 - Sala de aula: criação de sala virtual; organização de uma de sala de aula virtual no *Google* sala de aula e atividade de compartilhar a sala criada com os colegas para visita e *feedback* da exploração da sala no fórum *Google* sala de aula.

Na sala de aula *Google* estruturada para o curso, além das unidades, também foram criados três espaços: Boas-vindas com apresentação e cronograma do curso; vídeo da aula inaugural; infográfico para instalação do aplicativo *Google* sala de aula no celular, questionário de levantamento do perfil dos cursistas e um fórum de apresentação para apresentação dos participantes (tutor e cursistas); Socialização, espaço reservado para o compartilhamento das experiências de professores e alunos com uso de tecnologias no ato de ensinar e aprender, podendo ser um relato próprio ou de outro colega professor; Impressões, espaço reservado para registro dos pontos positivos relacionados ao conteúdo e a metodologia do curso, dos pontos negativos para serem melhorados e de sugestões de conteúdo para outros cursos.

O processo de execução do curso previu um professor conteudista, responsável pela elaboração do curso, criação das salas de aula, formação e suporte aos tutores durante a execução do curso. Para cada turma de 50 alunos foi designado um tutor orientador a distância para o acompanhamento e orientação dos estudos e das atividades, esclarecimento de dúvidas, motivação dos alunos para realização das atividades e conclusão do curso, e correção das atividades.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Reflexões

A inserção das TDIC nas escolas do estado do Amazonas apresenta um percurso contínuo iniciado no século XX, a partir de 1997 com a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), para atender às exigências da globalização, do avanço tecnológico e científico, frutos do processo capitalista social.

Ao longo dos anos, muitas ações estaduais, como formação de professores, distribuição de equipamentos tecnológicos para as escolas, conectividade para as escolas, projetos para formação de alunos e pais, foram implementadas para que os aparatos tecnológicos presentes nas escolas fossem utilizados pelos professores de forma pedagógica. Porém, até a pandemia de Covid-19, que instaurou incertezas de continuidade das ações da vida comum de forma física, principalmente no modelo de educação escolar presencial, os professores tinham o livre arbítrio de escolher usar ou não tecnologias digitais no seu fazer pedagógico.

A pandemia de Covid-19, com a devastação de vidas, principalmente no estado do Amazonas, impôs aos educadores amazonenses uma reflexão sobre o uso das TDIC no fazer pedagógico e exigiu uma atitude de domínio das tecnologias para exercer seu ofício junto aos alunos amazonenses. Assim, ao longo do período pandêmico, os educadores buscaram mecanismos para aprender a utilizar as diversas tecnologias digitais para ministrar suas aulas. Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM) proporcionou várias atividades para auxiliar os professores e alunos, dentre elas destaca-se o “Projeto Aula em Casa”, uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas por meio SEDUC-AM, no pandêmico de COVID-19, que teve por objetivo “disponibilizar à comunidade escolar conteúdos didáticos pedagógicos para possibilitar a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar presencial, apoiando os professores nas práticas de ensino e aos estudantes em seu processo de aprendizagem” (SEDUC-AM, 2023).

Para apoiar os professores em suas práticas pedagógicas foram transmitidos tutoriais dos App: *sala de aula Google*, formulários, documentos, *meet*, *site* e *chat*, e outros aplicativos como: *facebook*, *edmodo*, *WhatsApp*, *Kahoot*, *trello*, Mapas mentais e *Obs studio*. Esses tutoriais foram bastante úteis para os professores, que como afirmamos anteriormente, não tinham o hábito de utilizar as tecnologias digitais em suas rotinas pedagógicas e, com a pandemia de COVID-19, passaram a ter que lidar com as TDIC para ministrar suas aulas.

Com o retorno das atividades presenciais após o período crítico da pandemia de COVID-19, a SEDUC-AM por meio do Centro Profissional de Formação Pe. José Anchieta (CEPAN), com base nas solicitações dos professores, ofertou o curso de atualização Ferramentas *Google* para professores, que atendeu 127 professores da rede estadual de ensino, distribuídos em quatro turmas de 47, 26, 34 e 20 cursistas.

O *Google Sala de Aula* ou *Google Classroom* é uma plataforma virtual lançada oficialmente pelo *Google* em 2014, que integra um pacote de apps para auxiliar os professores no processo de ensino e interação com alunos e pais. Com esta aplicativo, o professor pode administrar



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



várias classes, gerenciar atividades e disponibilizar conteúdo da disciplina, avisos, criar debates e atividades avaliativas, bem como atribuir notas de forma rápida e prática.

O *app* amplia o processo de ensino e aprendizagem para além da sala de aula física e oferece aos professores e alunos uma nova forma de estudo dentro e fora da sala. É intuitivo e permite ao professor criar suas salas virtuais, adicionar os alunos e/ou pais ou compartilhar o código de acesso para que eles se conectem à sala. Os professores “pueden ver rápidamente quién ha completado el trabajo y quién no, añadir comentarios en tiempo real, y puntuar los trabajos directamente en *Classroom*” (Aruquipa; Chávez; Reyes, 2016, p. 21), os pais podem acompanhar o desempenho de seus filhos sem muito esforço e os alunos podem realizar suas atividades diretamente no espaço virtual da sala.

O aplicativo também possibilita aos alunos compartilhar recursos e conteúdos, interagir com os colegas e professor e visualizar a nota atribuída a determinada atividade. É acessível a todos os usuários do *e-mail* da *Google*, seguro e não exibe anúncios publicitários.

A experiência no contexto da sala de aula virtual

A experiência aqui relatada é um fato que nos passou, que nos aconteceu e que nos tocou (Bondía, 2002), ou seja, foi um acontecimento que trouxe reflexão e aprendizagem sobre a utilização das TDIC no fazer pedagógico pelos professores da rede estadual de ensino do Amazonas, antes, durante e pós Pandemia de COVID-19.

Ao longo dessa experiência, inicialmente visualizamos o interesse, a dedicação e a determinação dos professores cursistas para dominar as ferramentas e realizar as atividades propostas, porém observamos que a barreira da conectividade barrou a participação de muitos cursistas, principalmente dos que residem nos municípios mais distantes da capital. Esta realidade, leva-nos a refletir sobre a afirmativa “A evolução tecnológica do digital é rápida, constante, disruptiva e global” (Kenski, 2023, p. 22), concordamos com a autora em todos os pontos, mas destacamos que essa evolução não chega completa para todos em tempo real, ela se processa em etapas distintas entre comunidades ou países em desenvolvimento, como o Brasil.

O efeito da evolução tecnológica do digital é sentido por todos os brasileiros, porém nem todos usufruem de seus benefícios, principalmente os amazonenses instalados nos municípios mais distantes da capital do estado. A realidade do Amazonas confirma o pensamento de Kenski (2023) de que esses avanços não geram equidade no acesso à comunicação, mas aumentam a desigualdade e a desinformação. Essa realidade, de acordo com Garcia (2006, p.11) “(...) apresenta-se vinculada ao processo de mundialização cultural, inerente ao estágio atual do capitalismo”, perpetuando as relações sociais demandadas pelas sociedades capitalistas neoliberais contemporâneas e globalizadas.

No espaço “Impressões” alguns cursistas expuseram opiniões sobre o curso e sua realização, destacando pontos positivos e negativos. Dentre os pontos positivos, destacaram a



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



funcionalidade da sala, a objetividade dos conteúdos e a dinâmica do curso. Nos pontos negativos, o grande destaque, abstraído dos registros dos cursistas (Turma, 2022) foi: “falta recurso (*internet* ruim) e tempo na escola”; “falta de conexão com a *internet* que ainda é difícil no interior” e “a *internet* não contribui muito, mas, quando funciona, tudo ocorre bem”. Diante dessa constatação, é possível afirmar que o acesso à *internet* impossibilitou muitos cursistas a finalizarem o curso, embora a *internet* seja uma realidade para todos, ela não está acessível a todos.

Outro fator importante e de aprendizagem nesta experiência, foi a falta de tempo para o professor cursista se dedicar aos estudos. Essa é uma situação constante vivenciada pelos professores da rede estadual no contexto da sua formação continuada. A Secretaria vem adotando como procedimento, não liberar os professores das suas atividades para participação em cursos de atualização. Essa postura da gestão interfere diretamente no processo de construção dos saberes disciplinares que se forjam por meio da formação inicial e continuada dos professores e “(...) emergem da tradição cultural dos grupos sociais e produtores de saberes” (Tardif, 2010, p.38). De acordo com os professores, participar de cursos enquanto elaboram material didático e ministram aulas é forçoso e estressante, fatores motivantes da desistência na maioria dos cursos.

Assim, a falta de participação no curso por dificuldades de acesso à internet e tempo para estudo e realização das atividades foram os fatores responsáveis pela desistência de 74,80% dos cursistas matriculados e com algumas participações no curso que contou com 127 inscritos, dos quais apenas 32 concluíram o curso. Os dados aqui demonstrados, impõe uma reflexão sobre o quanto os municípios do Amazonas ainda precisam de políticas públicas para tornar as tecnologias digitais uma realidade acessível a todos, no sentido de usabilidade, acesso operacional para realizar atividades, como baixar documentos, assistir a um vídeo, participar de conferências on-line, dentre outras usuais no mundo global e tecnológico.

Outro motivo, não menos importante, mas que contribuiu para que apenas 25,19% dos professores cursistas concluíssem o curso e que merece uma reflexão é a falta de tempo ou planejamento da gestão para que os professores possam se dedicar a atividades de formação continuada. É importante a construção de uma política de formação docente no contexto do estado para que os professores possam, não apenas, participar dos cursos propostos pela SEDUC-AM, mas possam ter autonomia para buscar outras formações necessárias à sua performance pedagógica, mas também a sua progressão na carreira.

Considerações finais

Atualmente, no contexto da crescente evolução e inovação tecnológica digital, que caracteriza o mundo atual, a utilização dessas tecnologias ainda é um grande desafio para os professores da rede estadual de ensino do Amazonas, quer para sua formação ou para utilização pedagógica, principalmente, os alocados no interior do estado.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A disponibilização de recursos digitais, como o *e-mail* institucional do *G-mail*, disponibilizado pela SEDUC-AM a todos os professores e estudantes, cursos de formação para os professores ou apoio financeiro às escolas e às redes de educação básica para contratação de serviço de acesso à *internet*, como se faz por meio do Programa de Inovação Educação Conectada, não é suficiente para atender a realidade das escolas e as demandas impostas ao professor para utilizar as tecnologias no fazer pedagógico de forma crítica, criativa, reflexiva com vistas a preparar os estudantes para lidarem, conforme Paiva (2023) com as incertezas do mundo global.

Diante dos desafios da realidade atual que se impõe à escola e à SEDUC-AM para preparar o cidadão da sociedade da informação, é necessário, conforme Kenski (2023, p. 24) estabelecer um “diálogo constante, contínuo, com a realidade vigente, na busca por prognósticos e projeções para o futuro”, que podem ocorrer por meio de estudos científicos sobre o fazer pedagógico com uso de tecnologias no contexto das escolas estaduais amazonenses, de processos formativos para além da preparação para o uso instrumental das TDIC e de estabelecimento de tempo na carga horária dos professores para formação continuada (estudos). Investimentos nesta área muito podem ajudar a escola a buscar mecanismos para cumprir sua missão frente às demandas sociais emergentes da evolução tecnológica constante e desafiadoras no âmbito da realidade amazonense.

Referências

ARQUIPA, Marcelo G.; BERTHA, Chávez; RUTH, Reyes. Mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje aplicando herramientas Google. **Revista Investigación y Tecnología**, v. 4, p. 19, 2016. Disponível em: http://revistasbolivianas.umsa.bo/pdf/rit/v4n1/v4n1_a05.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

AULA EM CASA. Projeto de Aulas Remotas em Apoio ao Ensino e à Aprendizagem. **Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar**. 2023. Disponível em: <http://aulaemcasa.am.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2023.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**; Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleeducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



GARCIA, Fabiane Maia. **Processos socioculturais da implementação de programas de informatização em escolas públicas: o caso do PROINFO-MEC em Manaus, 1998-2004.** 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2275>. Acesso em: 30 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa da Amazônia Legal 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://geofp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/amazonia_legal/2022/Mapa_da_Amazonia_Legal_2022_sem_sedes.pdf. Acesso em: 6 nov. 2023.

I - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Estudo do INPE indica que o rio Amazonas é 140 km mais extenso do que o Nilo.** São José dos Campos-SP, 2008. Disponível em: http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=1501. Acesso em: 6 nov. 2023.

KENSKI, V. A escola face aos desafios para ser contemporânea. **EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO & TECNOLOGIAS**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 21–27, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8172009. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/215>. Acesso em: 6 nov. 2023.

OLIVEIRA, Antonio Francisco Maia; BAZI, Rogério Eduardo Rodrigues. **Sociedade da informação, transformação e inclusão social: a questão da produção de conteúdos.** Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 5, n. 2, p. 115-131, 2008.

PAIVA, J. Tecnologia e educação: novos (velhos) desafios. **EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO & TECNOLOGIAS**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 61–67, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8172346. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/219>. Acesso em: 30 out. 2023.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. **Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, p. 1-12, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

742



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



LIFE: LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTES - PROMOÇÃO DE BOAS PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

João Paulo de Freitas¹
Maria Cristina Rabelo²
Maria Flávia Vanucci de Moraes³
Selma Elias Magalhães⁴
Telma Isabel Vieira Martins⁵

Introdução

O ensino de artes no Brasil enfrenta continuamente o desafio de integrar práticas pedagógicas inovadoras que atendam às demandas de um mundo em constante evolução. Esta necessidade emerge não apenas do dinamismo inerente ao campo artístico, mas também dos desafios históricos relacionados à educação no país. Tradicionalmente, o ensino de artes no Brasil tem lidado com questões como a falta de recursos, a desvalorização das disciplinas artísticas no currículo escolar e a escassez de formação especializada para os educadores nesta área.

A situação tornou-se ainda mais complexa com o advento da pandemia de COVID-19. As restrições impostas pelo contexto pandêmico exigiram uma rápida adaptação às modalidades de ensino a distância, o que representou um desafio significativo para uma disciplina intrinsecamente prática e experiencial como as artes. A necessidade de desenvolver métodos pedagógicos que funcionem eficazmente no ambiente virtual e que ao mesmo tempo

743

¹ João Paulo de Freitas é Doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, atua como professor, pesquisador e coordenador do Núcleo Arte e Licenciatura na Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais. É também coordenador do projeto LIFE. Contato: joao.freitas@uemg.br.

² Graduanda em Design de Produto pela Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais. Atua como bolsista de extensão, com interface em pesquisa, no Projeto LIFE.

³ Possui graduação em Design de Produtos pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2001), mestrado em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Ouro Preto (2004) e doutorado em Ciências da Informação (2021). Tem experiência na área de Desenho Industrial, atuando principalmente nos seguintes temas: design social, design de serviço, extensão universitária. Coordena o Centro Integrado de Design Social da UEMG.

⁴ Professora da Escola de Design - Universidade do Estado de Minas Gerais. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, pelo Centro de Estudos e Pesquisas de Minas Gerais (CEPEMG). Professora do curso de Artes Visuais - Licenciatura da disciplina LABAP- Laboratório Artista Professor e Processos criativos para docência. Atuante em projetos de extensão universitária. Coordenadora/Orientadora do Programa Escola Integrada, da Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenadora do Núcleo Integrador de Práticas Pedagógicas - Escola de Design - UEMG. Professora de Arte do Colégio Santo Agostinho, Belo Horizonte, desde 1980.

⁵ Especialização em Ensino e Pesquisa no Campo da Arte e da Cultura pela Escola Guignard/Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil(2008)

Professora e Coordenadora da Divisão de Curso da Escola de Design - Universidade do Estado de Minas Gerais , Brasil.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



mantenham o engajamento e a criatividade dos alunos tornou-se uma prioridade. Além disso, a pandemia destacou e exacerbou as desigualdades existentes no acesso à educação, incluindo o acesso a ferramentas digitais e à internet, que são essenciais para o ensino remoto.

Diante deste cenário desafiador, os docentes do Centro Integrado de Design Social (CIDS) da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (ED-UEMG), tem desenvolvido o "LIFE" (Laboratório de Inovação para a Formação de Educadores em Artes). Este projeto de extensão tem interface em pesquisa e é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O projeto LIFE se destaca como uma abordagem inovadora na promoção de experiências educacionais enriquecedoras e na implementação de boas práticas pedagógicas no ensino de artes. O laboratório tem como um de seus pilares a criação do "Observatório de Boas Práticas", uma plataforma online que se dedica a mapear, classificar e disseminar práticas pedagógicas efetivas e inovadoras no campo da arte.

Alinhado com o "Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4)" da ONU (NAÇÕES UNIDAS, 2016C), as ações do projeto reforçam a importância da educação inclusiva e equitativa através do compartilhamento de estratégias metodológicas diversificadas, atuais e eficazes, alinhadas com as necessidades contemporâneas dos educadores de arte.

Além disso, o laboratório se concentra em enriquecer o ensino de artes com uma ênfase especial nas tecnologias aplicadas a esta disciplina. Esta abordagem está em harmonia com as diretrizes normativas para o ensino da arte, como as estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, que enfatiza a importância de integrar tecnologias digitais no currículo artístico. Conforme a BNCC, o uso de tecnologias no ensino de artes não apenas amplia as possibilidades expressivas e criativas dos alunos, mas também os prepara para navegar e contribuir em um mundo cada vez mais digitalizado. O LIFE reconhece essa necessidade e busca fornecer aos educadores ferramentas e métodos que aliam a arte às novas tecnologias, promovendo um aprendizado artístico mais dinâmico, interativo e contemporâneo.

Desta forma, o presente artigo busca apresentar as nuances e potencialidades do projeto LIFE. A análise detalhada do projeto e de suas práticas metodológicas fornece insights sobre a integração efetiva de tecnologias no ensino da arte, um tema alinhado com as diretrizes educacionais do ensino da arte na contemporaneidade. Este estudo também se propõe a explorar como o LIFE pode atender aos desafios contemporâneos e históricos do ensino de artes no Brasil, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. Portanto, o artigo não apenas destaca a relevância do projeto para o cenário educacional atual, mas também contribui para o discurso mais amplo sobre inovação pedagógica e inclusão digital no campo formativo de professores de artes visuais.

Ensino de Arte no Brasil antigos e novos desafios

O ensino de artes no Brasil, conforme delineado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394), reconhece a arte como um componente curricular obrigatório e um patrimônio



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



cultural humano essencial. Contudo, o setor enfrenta desafios persistentes, como a falta de professores qualificados, métodos de ensino rígidos, desinteresse dos alunos e atualmente, um crescente policiamento ideológico conservador com vias a censura e ao cerceamento de professores e saberes.

Ana Mae Barbosa (1991), uma referência em arte-educação no país, critica a abordagem mecanizada do ensino de artes nas escolas, que frequentemente falha em estimular a criatividade e a interpretação. A necessidade de enxergar a arte como um campo de estudo aprofundado, e não apenas como uma atividade complementar, é crucial para superar esses obstáculos e fomentar um desenvolvimento cultural mais rico nos alunos.

Na era pós-moderna, a arte é percebida de uma maneira renovada, não mais como um sistema autônomo focado na interação entre o criador e a criação, mas sim como um fenômeno cultural. Esta visão contemporânea afasta-se da concepção de arte como uma norma, uma expressão interna ou uma linguagem, abordando-a como uma rede complexa de significados e comunidades de sentidos. A cultura, nesse contexto, não é vista como um elemento unificador de identidades ou como algo estático, mas como um conjunto dinâmico de significados que interage com o indivíduo e a sociedade.

No ensino de arte, observa-se uma ênfase crescente na interdisciplinaridade e na cultura visual, refletindo uma abordagem mais holística e integrada. Ana Mae Barbosa, em "Inquietações e mudanças no ensino da arte" (2002), destaca a importância de métodos pedagógicos que valorizam a diversidade cultural e a expressão individual. John Dewey, em "Arte como experiência" (2010), ressalta a arte como meio de comunicação e expressão da experiência humana. Imanol Aguirre, em "Didática da arte" (1999), e Fernando Hernandez, em "Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho" (2000), enfatizam a relevância da cultura visual na educação artística, promovendo um ensino de arte que vai além das técnicas tradicionais, integrando diferentes linguagens e mídias.

Ao considerar os desafios e avanços no ensino de artes no Brasil, percebe-se a importância crucial da inovação e da incorporação da tecnologia. A ênfase na interdisciplinaridade e cultura visual, destacada por Imanol Aguirre (1999) e Fernando Hernandez (2000) reflete a necessidade de um ensino de arte mais integrado e diversificado. A introdução de tecnologias no ensino de arte, alinhada a essas perspectivas contemporâneas, pode enriquecer significativamente a experiência educacional. Neste contexto, é vital o investimento em estratégias e tecnologias não só como ferramentas auxiliares, mas como elementos fundamentais para aprimorar a aprendizagem e o desenvolvimento cultural de professores e alunos.

O projeto LIFE estabelece uma sinergia entre ensino, pesquisa e extensão, ressoando com a busca por uma educação atualizada de qualidade. Ele se destaca não apenas por favorecer a produção científica e a prática reflexiva de ensino de arte no contexto aual e de novas tecnologias, mas também pela ação transformadora da extensão, criando um diálogo fecundo entre a universidade e a comunidade através de iniciativas de oficinas e rodas de conversar.

745



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Esta iniciativa é particularmente relevante no contexto regional e nacional, pois oferece suporte a professores frequentemente confrontados com recursos limitados e falta de diretrizes claras.

O uso da tecnologia no contexto educacional pós pandêmico

O ensino a distância em campos práticos como as artes apresenta desafios significativos. Tradicionalmente, o ensino de arte se beneficia enormemente da interação presencial e da experiência direta com materiais e técnicas. A transição para o ensino online, impulsionada pela pandemia, exigiu adaptações criativas. Professores de arte exploraram plataformas digitais para demonstrações ao vivo e *feedback* em tempo real, enquanto os alunos foram incentivados a utilizar recursos disponíveis em casa para suas criações artísticas.

Diante da necessidade urgente, surgiram inovações pedagógicas, como a utilização de realidade virtual e aumentada para simular experiências artísticas e o uso de redes sociais para exposições virtuais, promovendo interações e colaborações a distância. Essas experiências surgiram através de uma emergencial troca de saberes entre profissionais das mais diferentes áreas procurando compartilhar caminhos e experiências possíveis de boas práticas.

A emergência de práticas pedagógicas inovadoras e a troca de experiências em ambientes digitais catalisaram uma nova onda de iniciativas no Centro Integrado de Design da Escola de Design da UEMG. Inspirados pela eficácia da colaboração e do compartilhamento de conhecimento em redes, os pesquisadores e educadores da instituição foram motivados a desenvolver estruturas formais para facilitar o intercâmbio de experiências de boas práticas. Esse movimento visava consolidar e expandir o alcance das inovações pedagógicas, transformando as improvisações emergenciais em abordagens estruturadas e sustentáveis para o ensino de arte.

O Laboratório de Inovação para Formação de Professores (LIFE) procura ativamente responder às demandas contemporâneas do ensino de artes, impulsionando a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras através da publicitação de experiências bem-sucedidas de ensino. Central para essa missão, o Observatório de Boas Práticas tem sido desenvolvido como uma plataforma projetada on-line para identificar, catalogar e disseminar métodos de ensino eficazes. A pesquisa e estímulo a tais práticas não só enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também fomenta a criatividade, o respeito mútuo e a cidadania.

A plataforma do Observatório de Boas Práticas em Arte é um recurso valioso, provendo inspiração, diretrizes e informações práticas para aprimorar e qualificar as práticas pedagógicas dos educadores. A arte, ao se intercalar com outras disciplinas, potencializa a aprendizagem e fomenta um ambiente propício à paz, não violência, cidadania e valorização da diversidade cultural. Especialmente no período pós-pandêmico, onde a saúde mental de crianças e jovens foi profundamente impactada, a arte assume um papel terapêutico essencial,

746



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



destacando a importância do projeto para a transformação e o enriquecimento da educação no Brasil.

Em suma, o LIFE estabelece um modelo educacional dinâmico e interativo, onde pesquisa, ensino e extensão se entrelaçam e se fortalecem mutuamente, formando um ciclo virtuoso de desenvolvimento pedagógico.

Abordagem metodológica em três vias – Ensino, Pesquisa e Extensão

O LIFE adota uma abordagem qualitativa em sua pesquisa, buscando compreender as práticas pedagógicas eficazes em arte diretamente de escolas e professores em variados contextos brasileiros. Utilizando um formulário digital, distribuído por e-mail e disponível no site do Observatório de Boas Práticas, o projeto coleta dados sobre iniciativas inovadoras no ensino de arte. As práticas são analisadas com base em critérios estabelecidos após uma revisão bibliográfica detalhada.

No âmbito do ensino, os estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais – da Escola de Design, desenvolvem experimentos e estudos junto a disciplina “LABAP” - Laboratório Artista Professor e são encorajados a desenvolver e propor novas iniciativas pedagógicas, que são avaliadas e, as mais destacadas, transformadas em oficinas práticas. Estas oficinas são compartilhadas e testadas com professores de escolas públicas e privadas, fomentando um intercâmbio rico de experiências e ideias. Além disso, o projeto extensionista promove a divulgação de planos de aula e oficinas na plataforma do Observatório, proporcionando suporte contínuo aos professores de arte e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem em arte em todo o país.

Para a execução efetiva das atividades do projeto, serão empregadas as instalações e equipamentos do Centro Integrado de Design Social, assim como as salas de aula, reuniões e conferências da Escola de Design da UEMG. Estes espaços, equipados com recursos tecnológicos e infraestrutura adequada, proporcionarão um ambiente propício para o desenvolvimento das iniciativas pedagógicas e práticas do projeto. A utilização dessas dependências físicas é crucial para facilitar o intercâmbio de ideias, a realização de oficinas, seminários e outras atividades interativas, garantindo assim a eficácia e o impacto das ações propostas.

As Nove Metas do Projeto LIFE para fomentar o Ensino de Arte

Com o objetivo de integrar teoria, prática e inovação, o projeto estabelece nove metas estratégicas. Estas incluem a criação e manutenção de uma plataforma digital, o estabelecimento de critérios rigorosos para a seleção de práticas pedagógicas eficientes, a atualização contínua de conteúdo, o desenvolvimento de habilidades dos alunos na disciplina LABAP, a transformação de projetos acadêmicos em oficinas práticas, a realização de



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



oficinas de capacitação para professores e a publicação de artigos científicos. Essas metas são projetadas para criar um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo, contribuindo significativamente para a melhoria do ensino de arte no Brasil. São elas:

1. **Implementação do Site/Plataforma do Observatório de Boas Práticas:** Lançar uma plataforma digital dedicada ao ensino de arte, servindo como um repositório central para práticas pedagógicas inovadoras.
2. **Estabelecimento de Critérios para Análise de Boas Práticas:** Definir parâmetros claros e objetivos para identificar e avaliar as práticas mais eficazes no ensino de arte.
3. **Seleção de Dez Boas Práticas Iniciais:** Compilar uma lista inicial de dez metodologias exemplares para alimentar a plataforma dentro de seis meses.
4. **Atualização Mensal da Plataforma:** Garantir que a plataforma seja enriquecida regularmente com novos conteúdos e práticas.
5. **Desenvolvimento de Competências na Disciplina LABAP:** Utilizar a disciplina LABAP para aprimorar as habilidades dos alunos na criação e proposição de práticas pedagógicas inovadoras.
6. **Seleção de Projetos Estudantis para Oficinas de Capacitação:** Escolher os melhores trabalhos dos alunos da disciplina LABAP para se tornarem oficinas de capacitação para professores de arte.
7. **Planejamento de Oficinas de Capacitação:** Organizar duas oficinas de capacitação para educadores de arte ao final de seis meses, baseadas nas práticas selecionadas.
8. **Realização das Oficinas de Capacitação:** Executar efetivamente oficinas planejadas, visando o enriquecimento e a atualização dos professores de arte.
9. **Publicação de resultados de pesquisa e artigos científicos:** Compromisso com a produção acadêmica, visando a publicação de artigos detalhando as descobertas e os avanços do projeto ao final.

748

Estas metas delineiam um caminho claro para o avanço do ensino de arte, combinando inovação, pesquisa e prática pedagógica, com um forte enfoque na disseminação de conhecimento e na capacitação docente.

Considerações finais

O LIFE representa um marco significativo no campo do ensino de artes no Estado de Minas Gerais, abrindo novos horizontes para a prática pedagógica através de sua abordagem contemporânea de descentralização do conhecimento. A integração de pesquisa, prática e tecnologia não apenas potencializa as habilidades dos educadores, mas também contribui para a formação de uma comunidade de aprendizagem colaborativa e dinâmica. Com a



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



evolução contínua da plataforma online, o projeto se posiciona como um recurso vital para educadores que buscam inovação e eficácia em suas práticas pedagógicas, alinhando-se assim com as metas globais de educação inclusiva e sustentável.

Referências

AGUIRRE, Imanol. **Didática da arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HERNANDES, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). Sustainable development goals. Disponível em: <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>>. Acesso em 5 de nov. 2016c.

749



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DISPOSITIVOS POLÍTICOS-EDUCACIONAIS ACIONADOS POR DISCURSOS NEOLIBERAIS NO CAMPO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Leticia Hellen Pereira dos Santos ¹
Magno Clery da Palma-Santos ²

Introdução

Numa concepção foucaultiana, a relação intrínseca entre o poder e o conhecimento forma as relações de poder-saber vislumbradas na sociedade, em especial, nas instituições educacionais. É a partir deste espaço social e das suas relações de poder-saber que este trabalho irá se debruçar. Na concepção do referido autor, o poder não pode ser possuído por indivíduos ou grupos, nem tão pouco exercido numa visão vertical dominando-os, desta forma, Foucault afirma que ele é difundido por toda a sociedade e opera por meio de estruturas e práticas sociais. Por este viés, percebe-se que o poder, o conhecimento, o discurso e a instituição educacional estão diretamente ligados, pois o poder não se impõe de forma natural, mas é sim algo que precisa ser constantemente produzido e mantido (AGAMBEN, 2009).

Os instrumentos e as técnicas adotadas pelo poder são mapeados durante sua construção ou consolidação, nessa seara, vale salientar que um dos processos adotados durante sua perpetuação é o controle da produção dos discursos que tem a finalidade de dominar as forças dos corpos-máquina e torná-los dóceis e altamente produtivos (FOUCAULT, 2007). As reflexões trazidas pelo autor mostram que no contexto da educação o discurso legitima técnicas com tendências à padronização do conhecimento e fomenta a criação de espaços ora inclusivo, ora excludentes, entre os agentes educacionais.

Por conseguinte, esta normatização do discurso, segundo o filósofo, reforça e reproduz relações de poder e de dominação. No contexto socioeconômico brasileiro, pautado no neoliberal, os discursos de eficiência, produtividade e competição tornaram-se dominantes, moldando a forma como entendemos o propósito e o valor da educação. Esses discursos não servem apenas para legitimar a mercantilização da educação, mas também para criar novas formas de subjetividade e relações sociais orientadas para a lógica do mercado (VEIGA-NETO, 2018). Nesse sentido, o papel desses discursos é moldar a maneira como pensamos e vivenciamos a educação.

¹ Graduanda em Ciências Biológicas e bolsista de Iniciação Científica na Universidade do Estado da Bahia (UESB) - BA, leticia.hellem.s@gmail.com

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) - BA e docente dos cursos de Ciências Biológicas na UESB, msantos@uesb.edu.br





Os discursos são veiculados em dispositivos e estes atuam controlando e conduzindo as ações dos indivíduos, bem como também tornando-os sujeitos dos próprios discursos. Neste viés, o dispositivo é um sistema de relações de poder-saber que regulam determinados comportamentos e designa efeitos de verdade, delimitando os limites do pensamento e até do próprio discurso. Além de moldar nossas maneiras comportamentais, assim como os pensamentos, estes dispositivos tornam os indivíduos objeto do dispositivo, uma vez que eles não conseguem moldar o dispositivo e sim ser transpassado por ele.

Para realizar esta pesquisa qualitativa e bibliográfica, questionamos: como os dispositivos são acionados por instituições de ensino e quais papéis são desempenhados pelos discursos em dispositivos educacionais? O objetivo deste trabalho é problematizar os discursos acionados em dispositivos com foco nas propostas ou práticas da área de educação. Podemos argumentar, que existem dispositivos focados no controle do que pode ser visto e divulgado na prática docente para atender a propostas neoliberais.

Metodologia

Trilhamos pelos caminhos da pesquisa qualitativa, a qual enfatiza “qualidades, processos e significados” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23), ou como ensina Martins (2010, p. 53), pode ser definida como uma “análise qualitativa na pesquisa como forma de trabalho metodológico”. As estratégias metodológicas nesta classificação são utilizadas com o intuito de investigar as áreas da educação e seu desdobramento na política, nas práticas e nos programas sociais (GASTALDO, 2014, p. 9). Na esteira das orientações que fundam tal perspectiva buscamos ampliar os sentidos e, ainda que façamos o uso de procedimentos e práticas já utilizadas, foi preciso olhar de modo diferente para o material empírico. (TEDESCHI; PAVAN, 2017)

A primeira etapa metodológica foi a produção dos dados, realizamos a pesquisa bibliográfica para coletar informações de artigos que apresentam resultados relativos ao nosso tópico de interesse. Nesse sentido, é um estudo exploratório com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Entre as suas vantagens podemos citar “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 30).

Focamos na busca de artigos em periódicos da área de educação, especificamente, com relação às Ciências, à Biologia ou áreas afins, como formação docente e estágio. Inicialmente, identificamos os periódicos no Portal de Periódicos da CAPES, com a inserção individual das palavras ensino, Biologia, Ciências Biológicas, Revista Brasileira de Educação ou de Ensino, combinadas com a área de conhecimento Ciências Humanas/Educação. Em cada periódico disponibilizado nos resultados da busca, selecionamos os artigos que continham no título ou no resumo palavras relacionadas com a nossa temática, como dispositivo, Foucault, neoliberalismo. Todos os artigos foram lidos na íntegra, destacando os trechos em que a temática era evidenciada.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Referencial teórico

O dispositivo: seu conceito e acionamento

No conceito de dispositivo, encontramos um conjunto heterogêneo representado por discursos que podem aparecer como programa de uma instituição, práticas reinterpretadas para funcionar com uma racionalidade. É um tipo de jogo entre o discursivo ou não, e as organizações arquitetônicas, suas decisões na forma de leis, medidas administrativas e os enunciados científicos. Constitui-se como uma formação, que em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência, portanto, ele é estratégico, dominante e atua na produção de sujeitos próprios aos seus objetivos (FOUCAULT, 2015). Embora seja constituído por elementos heterogêneos, ao dispositivo é atribuída uma espécie de gênese, sendo a predominância de um objetivo estratégico como primeiro momento. No segundo, entram em cena os efeitos positivos ou negativos das suas funções, as ressonâncias ou contradições com outros, as rearticulações e o preenchimento estratégico nas verdades estabelecidas. Um exemplo do seu funcionamento é o dispositivo pedagógico de iniciação à docência (PALMA-SANTOS, 2021), que partiu de objetivos estratégicos voltados para a valorização da formação docente, distribuição de bolsas a discentes e docentes das licenciaturas e da educação básica.

O dispositivo é uma forma abstrata e visa impor uma conduta a uma multiplicidade humana qualquer, nesse sentido, ele toma forma e se difunde pelo visível e invisível compondo o que se deve ver e falar (DELEUZE, 2005). Decorre do seu funcionamento estratégias que podem influenciar nos recursos orçamentários nas leis e resoluções e, principalmente, na produção de sujeitos dispostos e específicos para se comportar de acordo com os seus objetivos. Produzir sujeitos pode ser considerado seu foco principal e faz isso a partir do que é qualificável e inqualificável cientificamente, a escolha do que pode ser dito e não dito, ou a melhor estrutura. Nesse sentido, o dispositivo se correlaciona com o poder, ele seria a expressão do poder, entendido como algo que surgiu em um determinado ponto e age como um feixe mais ou menos determinado (FOUCAULT, 2015). Os estudos com dispositivos envolvem a genealogia do sujeito moderno, ou seja, mostra as técnicas de poder direcionadas aos indivíduos. Para que isso ocorra, o dispositivo funciona como um instrumento que “tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 13).

Dispositivo e o campo educacional

Um campo em que a referida temática tem sido explorada é o curricular. O currículo faz parte dos projetos centrais nas reformas educacionais para atender a propostas mercadológicas e ensinar as visões de mundo sobre eficácia, matérias escolares, deliberações formais, regulamentos e guias (SILVA, 2010, 2013; GOODSON, 2010). O dispositivo ao ser acionado nos currículos,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



poderia implementar modelos de escola, de docentes, de atividades, de objetivos, de prática e de ensino. Para isso, estaria em uso conceitos tradicionais curriculares, com a priorização de métodos e metodologias e o resgate da prescrição (GOODSON, 2013), para as ações dos sujeitos. Estaríamos diante de um dispositivo curricular de formação estabelecendo relações de condução das vidas nas instituições educativas.

O currículo é carregado de costumes, modos de ver, ser, proceder e se conduzir, ou seja, um ethos curricular caracterizando os sujeitos que ali serão formados. Ao acionar um dispositivo de formação, o currículo, estrategicamente, engendra campos de pensamento com “disciplinas, conhecimentos, métodos, recursos didáticos, formas de avaliação, artifícios organizacionais, rotinas, fazeres, modelos de comportamento, exercícios de autoridade, corpos, vivências” (NEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 424). Para isso, é possível a conexão entre dispositivo curricular de formação com discursos.

Os discursos são estratégicos e reverberam as verdades, são controlados, selecionados, organizados por certos números de artifícios, os quais funcionam na fabricação de sujeitos de certos tipos (FOUCAULT, 2016). Nesse contexto, os procedimentos discursivos tratam de “determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 2014, p. 35). Os discursos são entendidos como um conjunto de fatos linguísticos construídos por regras sintáticas e que atuam na produção do ser.

Eles se acomodam em diferentes campos do saber com a intenção de continuar em evidência, sendo pronunciados, como por exemplo, no campo político neoliberal. O neoliberalismo é uma filosofia econômica e política que enfatiza o individualismo, o livre mercado e a intervenção limitada do governo na economia, ele representa uma mudança do modelo de estado de bem-estar, no qual o Estado é responsável por garantir o bem-estar dos cidadãos, em direção a um modelo em que os indivíduos são responsáveis por seu próprio bem-estar, e o mercado é o principal meio de conseguir recursos e regulação da vida social. (FOUCAULT, A ordem do discurso, 1970).

Nesse sentido, coloca em funcionamento certas práticas em dispositivos pedagógicos para cercar as ações, os temas a serem trabalhados, mostrar que o indivíduo deve estar sempre em produção com intuito de colocar o poder em funcionamento. A relação poder e saber geram espaços e funções de sujeito, controlando formas de subjetividade. Essas estratégias criam um campo de racionalidade, um tipo de pensamento estruturado no modelo de trabalho a ser seguido, muitas vezes, não permitindo a criação ou produção de outros caminhos para a vida.

Resultados e discussão

Foram selecionadas 12 revistas, com potencial conexão a temática da nossa pesquisa, sendo elas: Revista ACTIO: Docência em Ciências, Ensino em Re-vista, Ensino & Pesquisa, Revista Brasileira de Educação, Revista e-Curriculum, Revista Espaço do Currículo, Revista Teias,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC), Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, Revista Cocar, Revista Série-Estudos. Nota-se que apenas 6 dessas revistas possuíam artigos científicos sobre a temática e dentre elas, somente uma possui mais do que um artigo de acordo com as palavras-chave utilizadas para fazer o levantamento. É necessário frisar que somente um artigo aborda o currículo no campo das ciências biológicas, porém não abordava currículo como um dispositivo, a partir de uma visão foucaultiana, o que torna de suma importância este resumo expandido (Tabela 1).

Tabela 1: periódicos e artigos selecionados

PERIÓDICO	ARTIGO	DISPOSITIVO
Ensino em Re-vista	Cartografando experiências dentro da Escola Rural: Professores de Matemática e o dispositivo de avaliação	Avaliativo
Ensino & Pesquisa	As cartas de apresentação do programa nacional do livro didático: uma análise discursiva	Cartas do Livro Didático
Revista ACTIO: Docência em Ciências	O algoritmo da multiplicação: possibilidades de diferentes formas de matematizar	Avaliativo
	Caracterização da prática como componente curricular em cursos de biologia	Currículo
Revista Brasileira de Educação	“ciência sem fronteiras” como acontecimento discursivo e dispositivo de poder/saber (2018)	Ciência sem Fronteiras
Revista e-Curriculum	O dispositivo currículo: a produção do sujeito professor de educação física	Currículo
Revista Espaço do Currículo	Dispositivos pedagógicos da mídia e produção de subjetividades	Mídia

Fonte: dados da pesquisa, 2023.



O trabalho de Tamayo, Oviedo, Martínez, Osorio (2020), “cartografando experiências dentro da Escola Rural: Professores de Matemática e o dispositivo de avaliação” teve como objetivo analisar o problema supracitado sob uma ótica da rota metodológica. É fruto de resultados da compilação de estudos realizados em uma linha de pesquisa de mestrado em desenvolvimento. Na visão dos autores, o exame (ou avaliação) pode ser visto como a interferência multicultural presente num processo constante que visará a permissão do trabalho em grupo, bem como também as experiências de pesquisa em sala de aula. Percebemos que o discurso do “bom aluno”, vislumbrado pelo artigo em tela, utilizava o dispositivo “prova” como critério avaliativo tendo como parâmetro de um aluno “ideal”, estratégias como essa servem para produzir sujeitos competitivos e pouco críticos.

Medeiros, Alves e Freitas (2022) em seu artigo mostra que as cartas de apresentação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) esquematizam parte da teoria da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF). A relação entre o discurso na construção da identidade do sujeito, permite que o leitor note sob o viés do professor como ele é moldado a partir das cartas de apresentação. Por sua vez, estas são entendidas como um mecanismo institucional definido por um discurso autoritário e controlador. Dessa forma, a representação do professor, ainda que “simples”, passa a ser guiada por elas, fazendo tecer uma “falsa autonomia” da qual o professor pode sentir no ato da escolha do livro, ou seja, o professor não escolhe o melhor livro, escolhe o livro que o discurso disciplinou seu corpo-máquina para seguir.

Em “o algoritmo da multiplicação: possibilidades de diferentes formas de matematizar” (SANTOS; LARA, 2019), a finalidade é identificar os resultados céleres da convergência entre a História da Matemática e a Etnomatemática. Realizou-se uma proposta dinâmica de inovador projeto político pedagógico voltada aos discentes do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao longo do estudo, notamos que a proposta de ensino visa vislumbrar outras formas de conhecer a matemática e resolvê-la, tornando-a mais didática ao passo que ela se materializa por meio de jogos de linguagens com regras específicas. Os autores se propuseram a apresentar novas estratégias que não estavam presentes no discurso ao qual os professores são transpassados durante sua formação acadêmica e trajetória social.

Já nos escritos de Boton e Tolentino-Neto (2019), no artigo “Caracterização da prática como componente curricular em cursos de biologia”, seu foco é examinar as disciplinas relacionadas a Prática como Componente Curricular (PCC) e tecer reflexões sobre a tendência da autodesvalorização na formação docente presente nos cursistas destas disciplinas. Neste contexto, os autores percebem o professor como aquele que irá estimular a construção, ou desconstrução, de uma técnica ou saber conforme carência do aluno e conjuntura em que ele está inserido. Os autores questionam o discurso legitimado no ambiente acadêmico acerca de tais disciplinas e afirmam que são entendidas de forma distorcida, sendo confundidas com a proposta de outras matérias, tais como Estágios Curriculares Supervisionados.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O artigo “Ciência sem Fronteiras como acontecimento discursivo e dispositivo de poder/saber” (LINGNAU; NAVARRO, 2018), objetiva fomentar a discussão sobre esta política pública e os acontecimentos discursivos decorridos em face deste programa estatal. Os autores reconhecem o programa Ciência sem Fronteiras como uma biopolítica adotada pelo Estado brasileiro e que se configura como um dispositivo de poder/saber. A metodologia foi elaborada a partir de sequências enunciativas, fruto de documentos e entrevistas elaboradas com a colaboração dos sujeitos beneficiados com esta iniciativa. Dessa forma, ficou incumbido aos autores examinar com a finalidade de perceber de que forma os dispositivos se percebiam no Ciência sem Fronteiras.

No penúltimo artigo selecionado, "O dispositivo currículo: a produção do sujeito professor de Educação Física" (NUNES, 2021), analisa o discurso e os seus respectivos elementos existentes no currículo da licenciatura. Para o autor, o dispositivo produz a identidade do docente, bem como a sua respectiva prática pedagógica. Considera, o currículo como dispositivo no foco de sua análise e para o mesmo este não oportuna uma circunstância da qual o docente perceba que é “formado por ordens discursivas diversas e consolida formas de pensar e fazer a docência em Educação Física que favorecem a governamentalidade neoliberal (NUNES, 2021, p. 1)”.

No artigo Análise do desenho animado O Pequeno Príncipe, Silva e Fonseca (2017, p.6) discutem e mostram como através de enunciados de filmes o discurso se instala e ao serem exibidos nos institutos moldam sujeitos, tornando os alunos pessoas segregacionistas onde se tem o indivíduo opressor e o oprimido. Para os autores, a comunicação através da mídia é um forte dispositivo, carrega consigo o poder de inserir discursos latentes, atingindo grande parte dos indivíduos.

Considerações finais

Os achados da pesquisa puderam demonstrar os discursos acionados em dispositivos descritos em 6 periódicos de circulação nacional. Esses dispositivos direcionam as suas ações para a condução e o controle dos sujeitos em produção nas escolas, nos livros didáticos, em programas do governo federal, nos currículos ou projetos midiáticos. Ao seu modo, cada um desses dispositivos, promoveram o processo de subjetivação, ou seja, criaram um campo de racionalidade para que indivíduos se posicionarem e se tornassem sujeitos característicos às intenções das práticas discursivas em ação.

Consideramos, que os discursos vêm sendo eficientes na configuração de dispositivos, criando verdades associadas a projetos neoliberais que visam a disputa, o controle do que fazer, modelos a serem seguidos, sujeitos técnicos, cansados e desmotivados. Apenas um artigo conectou a temática com Ciências e Biologia, porém não tinha na sua abordagem teórica não relacionava o currículo como um dispositivo do discurso, partindo de uma visão foucaultiana, sendo necessário investigar os referidos cursos, com o intuito de promover



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



reflexões e problematizações, que possam contribuir para a ampliação do olhar para a formação nesses currículos. Agradecemos a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: _____. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradutor Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó-SC: Argos, 2009. p. 25-55. Disponível em: <https://issuu.com/argoseditora/docs/o_que_e_o_contemporaneo>. Acesso em 27 maio 2020.

BOTON, Jaiane Moraes; DE TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant. **Caracterização da prática como componente curricular em cursos de biologia**. ACTIO: Docência em Ciências, v. 4, n. 1, p. 127-147, 2019.

DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População. Curso dado no Collège de France, 1977-1978**. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. O poder e a política de Michel Foucault. **ECOPOLÍTICA**, n. 12, 2015.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. (Prefácio). In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, Ivor F. **School subjects and curriculum change**. Routledge, 2013.

RESENDE, Haroldo. Michel Foucault - **A Arte Neoliberal de Governar e a Educação**. São Paulo: Editora Intermeios, 2018.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Lucas Matheus Santana; ALVES, Márcia Regina; DE FREITAS, Silvane Aparecida. **As cartas de apresentação do programa nacional do livro didático: uma análise discursiva**. Ensino & Pesquisa, v. 20, n. 3, p. 226-237, 2022.

MERKLE LINGNAU, Carina; NAVARRO, Pedro. **“Ciência Sem Fronteiras” como acontecimento discursivo e dispositivo de poder/saber**. Educação em Revista, v. 34, p. e181284, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **O dispositivo currículo: a produção do sujeito professor de Educação Física**. Revista e-Curriculum, v. 19, n. 2, p. 659-681, 2021.

PALMA-SANTOS, Magno Clery. **Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o Pibid e a produção de docentes supervisores/as**. 2021.

SANTOS, Juliana Batista Pereira; LARA, Isabel Cristina Machado. **O algoritmo da multiplicação: possibilidades de diferentes formas de matematizar**. Revista Actio, 2019.

SILVA, Janice Rubira; FONSECA, Márcia Souza da. **Dispositivos pedagógicos da mídia e produção de subjetividades: análise do desenho animado O Pequeno Príncipe**. Revista Espaço do Currículo, v. 10, n. 3, 2017.

TOLEDO, Neila. **Tecnociência, governamentalidade neoliberal e educação análise de enunciações de egressos de um curso técnico**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 358 - 380, 2022. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/17787>>. Acesso em: 01 mar. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



TAMAYO, C.; OVIEDO, D. J. M.; MARTÍNEZ, J. S. S.; OSORIO, J. A. A. **Cartografando experiências dentro da Escola Rural: Professores de Matemática e o dispositivo de avaliação.** *Ensino em Re-Vista, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 812–837, 2020. DOI: 10.14393/ER-v27n3a2020-2.* Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54578>.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

759



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO SISTEMA EDUCACIONAL

Carlos Edmilson Avila de Lima¹
Joacir Marques da Costa²
Leonardo dos Santos Silva³
Andrei Rodrigues Lopes⁴
Sirlete Maria Bitencurt Frigheto⁵
Lidiane Londero Perlin⁶

Primeiras palavras

Os territórios educacionais desde sempre apresentam-se como um campo de disputas (SILVA, 1994), um território contestado (Silva; Moreira, 1995), território em que estão em questão mais do que concepções de ensino e metodologias didáticas, sobretudo, o que está demarcado são os interesses políticos, econômicos e sociais que pleiteiam o papel e a influência da educação na sociedade contemporânea. Com isso, entre críticas e defesas da escola e da educação, por vezes observar-se discursos e projetos que são argumentativamente elaborados com o interesse de desescolarização da sociedade (ILLICH, 1970); outros parte em defesa de um escola que democratize e amplie o processo de formação humana (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015), e ainda aqueles que buscam apenas elaborar uma crítica construtiva acerca do presente e futuro da escola (MÉSZÁROS, 2018; NUSSBAUM, 2014; LAVAL, 2019).

Nesse sentido, as alianças e disputas ideológicas, simbólicas e materiais sobre o presente e futuro da educação, demarcam o quanto a escola ainda possui centralidade na organização e desorganização da estrutura social e na produção de subjetividades e identidades. Dito de outra forma, a escola organiza tanto os processos de desigualdades sociais quanto a manutenção dos privilégios sociais (MÉSZÁROS, 2008; BOURDIEU, 2008). Ao mesmo tempo que possibilita a produção de formas de inclusão, de resistência, ou seja, mesmo com todas as críticas e contradições e disputas (internas e externas) “os

760

¹ Mestrando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. Bolsista Demanda Social/CAPEs. E-mail: carlosufsm58@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor no PPGE e PPPG da UFSM-Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq. Coordenador da Especialização em Estudos de Gênero (EEG/UFSM-Brasil). E-mail: costa.joacir@ufsm.br

³ Doutorando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante nos Grupos de pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq" e "Corponectivos em Danças/CNPq". Bolsista Demanda Social/CAPEs. E-mail: ssantosleonardo90@gmail.com

⁴ Mestrando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. Bolsista CNPq. E-mail: andreirlopes@outlook.com

⁵ Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. E-mail: sirletemaria04@gmail.com

⁶ Mestranda em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq. Bolsista Demanda Social/CAPEs. E-mail: lidiane.londero@hotmail.com





edifícios escolares ainda estão de pé, muitos deles tão maciços e imemoriais como sempre – construídos de pedra sólida” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015, p. 155). Com Silva (2006) compreendemos que a escola ainda é um território “onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo social e sobre o político” (SILVA, 2006, p. 99).

Ademais, com o objetivo de intervir e produzir novos sentidos para educação e para escola, flertamos com uma metodologia de pesquisa pós-crítica cartográfica (CAVAGNOLI; MAHEIRIE, 2020, BARROS; KASTRUP, 2015, PASSOS; ESCOSSIA, 2015), a qual não possui pretensões de produzir metanarrativas universais e neutras, e está preocupada mais com a força que uma pesquisa tem, em produzir conhecimento e despertar reflexões, do que seu formato. Como Barros e Kastrup (2015, p. 55-56) destacam, o método da pesquisa cartográfica busca partir de sua característica inventiva, colocar a ciência em constante movimento, “[...] não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação”.

Ao dialogar com os pressupostos ortodoxos, o método inventivo da cartografia, busca influenciar para a ruptura de paradigmas, nesse sentido existe uma relação entre sujeito e tema a ser pesquisado, em que o pesquisador empresta sentidos para que o objeto seja interpretado a partir de múltiplas óticas, logo, se “reafirmam a indelével relação entre pesquisar e intervir, explorando conexões entre o método cartográfico, seus dispositivos e o compromisso social” (CAVAGNOLI; MAHEIRIE, 2020, p. 64).

As fugas, disputas e alianças ideológicas nos contextos educacionais

Em seu livro "A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público" (2019), Christian Laval, nos convoca a pensar a instituição escolar e os sistemas de ensino a partir de uma crítica à lógica neoliberal que tem conquistado territórios nas políticas e nas práticas educacionais. No Cap. 2, intitulado "do conhecimento como fator de produção", o pesquisador nos apresenta algumas inquietações e destaca alguns elementos que caracterizam a dinâmica e as rupturas de paradigmas sociais da sociedade capitalista de mercado. Tais análises incidem diretamente nas políticas e na lógica de produção das políticas públicas, e que não apenas influenciam na construção de novos objetivos, princípios e fundamentos que orientam as políticas públicas, eles influenciam, sobretudo, na produção das subjetividades dos sujeitos e gerações que serão formadas nessa nova lógica educacional.

O neoliberalismo constitui-se como ideologia, sobretudo, a partir do Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris no ano de 1938, em que foram elaboradas as alianças, acordos e concepções sobre qual seria o papel do Estado para dar conta das crises apresentadas pelo capitalismo. Desse modo, mediante discussão e tensão, discutiu-se acerca do abandono do liberalismo clássico, o qual era alicerçado em argumentos que defendiam que seria suficiente limitar a atuação do Estado para desenvolver a economia liberal. Os novos liberais entenderam que “longe de ser espontânea, uma economia liberal deve ser vista como o produto de uma moldura institucional peculiar, que modula os

761



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



processos econômicos, sujeitando-os ao mecanismo da concorrência norteada pelo papel sinalizador dos preços (MARIUTTI, 2021, p.2). Dito de outra forma, era necessário um Estado forte.

Este tipo de liberalismo exige um Estado forte, capaz de resistir aos interesses e demandas das massas internamente e, ao mesmo tempo, de enfrentar as ditaduras inimigas no campo das relações internacionais. Por isso seria necessária alguma intervenção social para salvar o liberalismo e, sobretudo, para construir uma ordem econômica baseada na concorrência arbitrada por preços de mercado. Como Walter Lippmann afirma em *An Inquiry into the Principles of the Good Society* que a economia de mercado não é uma ordem natural, mas a resultante de uma determinada ordem legal amparada pelo Estado, Rougier pensou que seria muito importante estreitar laços com ele. (MARIUTTI, 2021, p.3)

Laval (2019), destaca que os valores e interesses que hoje disputam a escola e a sociedade, já não são mais os mesmos das gerações que nos antecederam, que tinham como um dos objetivos educacionais formar gerações intelectualmente desenvolvidas e críticas. Para o autor, de alguma forma, a nova sociedade está se afastando do interesse em cultivar grandes ideias, fazendo com que a educação seja influenciada por uma lógica mercantilista, e que na lógica neoliberal passa a ter três fins: econômico, político e científico.

Esses três elementos buscam ampliar a cultura pessoal e coletiva, tendo como principal objetivo o aumento da riqueza e lucro. Essas práticas não estão interessadas em construir pessoas cultas, criativas e críticas, aliás, pelo contrário. Laval (2019) destaca que nessa lógica toda e qualquer motivação deve ser a obtenção de lucro a curto prazo, produz relações de competitividade e individualismo.

À vista disso, o neoliberalismo busca desenvolver uma cultura e educação que sejam acessíveis, superficiais e efêmeras, que sejam rentáveis. A cultura e a educação são usadas apenas como um elemento lucrativo. Ademais, elas precisam ser efêmeras e superficiais para que outras culturas apareçam e dêem dinâmica para esse ciclo mercantilista da nova indústria cultural educacional. Ou seja, estamos falando sobre a instrumentalização da cultura e da educação exclusivamente para os interesses do capital. Nessa lógica é defendida uma ideia de educação continuada não em uma perspectiva de formação humana, mas que dê conta de produzir cidadãos ativos economicamente, e que sejam rentáveis e lucrativos até os últimos dias de suas vidas.

Essa situação, em que “todas as ciências estão presas ao serviço do capital”, como diz Marx, parece exigir um aumento contínuo da mão de obra qualificada e altamente qualificada, fenômeno que pode ser visto como uma das razões da massificação escolar que as escolas secundárias e as universidades sofreram a partir dos anos 1950 nos países capitalistas desenvolvidos (LAVAl, 2004, p. 32)

Para que essa proposição ganhe espaço nas políticas, sistemas e instituições educacionais, Laval (2019) argumenta que é necessário um discurso que busque promover a atualização e a modernidade, em que a escola e seus sujeitos devem buscar se atualizar e para se manterem ativas,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



produtivas e competitivas. Com esse discurso além de reformas educacionais, são estreitadas as relações entre investimentos público-privados na educação, em que simultaneamente abrem-se precedentes para empresas investirem em pesquisas e também possibilitam cada vez mais a mercantilização da educação, flexibilizando, assim, as legislações para privatização e comercialização da educação. Essa dinâmica Ivan Illich, de alguma forma em seu livro “Desescolarização da sociedade” (1985), já chamava de sociedade diplommatizada, em que diplomas passariam a ser comercializados sem qualquer critérios de qualidade de formação. Essa relação entre empresa e instituições educacionais também colocariam em risco alguns princípios constitucionais da educação, como a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; e “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, propostos no art. 206 da Constituição Federal de 1988. Com isso, torna-se nebuloso processos de ensino e de aprendizagem e de formação profissional, uma vez que a gestão empresarial e a hibridização público-privado fortalece mecanismos de competitividade, concorrência e empreendimento.

Por conseguinte, compreende-se que a prática democrática está ameaçada, já que “se a acumulação de conhecimentos tem um papel cada vez maior na produção, a ciência será cada vez mais estritamente submetida às exigências da valorização do capital” (LAVALL, 2004, p. 31-32). Martha Nussbaum (2015) argumenta que as reformas educacionais que intensificaram-se depois da crise do petróleo em 2008, ao buscar formar cidadão mais produtivos economicamente, retiravam dos currículos escolares as disciplinas de artes e humanidades⁷ e abriam brechas para disciplinas que tivessem itinerários formativos que desenvolvessem as habilidades e competências que estivessem submissas ao interesse do “produto interno bruto” dos países e da Organização Mundial do Comércio.

Ao fazer a defesa das disciplinas das humanidades, Nussbaum (2015) constrói uma argumentação ressaltando que as disputas entre as disciplinas das exatas e as disciplinas de humanidades seria um falso dilema, pois os dois campos do saberes podem juntos contribuir para o desenvolvimento econômico. A filósofa ainda destaca que ao retirar as humanidades dos currículos estariam tirando o direito de formarmos cidadãos críticos, intelectualmente independentes e empáticos para os dilemas e problemas alheios.

Além do mais, quando exercidas em seu mais alto nível, essas outras disciplinas encontram-se impregnadas do que podemos chamar de espírito das humanidades: a busca do raciocínio crítico das ideia ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos. Nos últimos anos, o ensino de ciência centrou-se, corretamente, em treinar as competências que favorecem o raciocínio crítico, a análise, lógica e a imaginação. Corretamente adotada, a ciência é amiga das humanidades e não sua inimiga” (NUSSBAUM, 2015, p. 8-9)

⁷ Movimento observado no Brasil, quando da elaboração do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que nas discussões retiraram Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Já Mészáros (2008) é mais radical nesse sentido. O filósofo húngaro é enfático ao defender a educação para além da lógica do sistema neoliberal capitalista, argumentando que qualquer reforma no sistema educacional tem caráter apenas reformista e administrativo, e busca apenas reforçar e internalizar ainda mais a lógica capitalista do presente no sistema educacional e nos corações e mentes dos cidadãos. Ao construir sua argumentação, o filósofo condena a mentalidade fatalista que se conforma com a ideia de que não existe alternativa à globalização capitalista.

Mészáros sustenta que a educação deve ser sempre contínua, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes implem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo económico e política hegemônica (JINKINGS, 2008, p.12)

Ainda sobre os impactos das políticas neoliberais na educação, os pesquisadores espanhóis Geo Saura e Bolívar Antonio (2019), destacam os impactos que essas lógicas neoliberal produzem na vida acadêmica ao colocar sob a responsabilidade individual o sucesso e fracasso da produção acadêmica. Saura e Bolívar (2019) elaboraram uma crítica a lógica competitiva que hierarquiza e organiza esse sistema:

Os acadêmicos concentram suas ações em produzir, produzir, produzir, e seu sucesso profissional é determinado pela obtenção ou não de projetos, publicação ou não de artigos e obtenção ou não de credenciamentos, independentemente de sua trajetória ou experiência anterior. Produz-se, assim, a crise de uma identidade que permanece fragmentada entre o querer ser e o ter que fazer. A identidade acadêmica não vem mais de uma ordem estabelecida, mas de um futuro na construção de "um projeto a ser realizado" (Bolívar, 2006, p. 11) que oferece oportunidades para que a comunidade de pesquisa se aprofunde nas práticas mundanas de nossos presentes na academia contemporânea. (SAURA, BOLÍVAR, 2019, p. 20).

Ao olharmos para os efeitos da racionalidade neoliberal, além de observarmos um forte processo de adoecimento individual e coletivo que desumaniza o sistema educacional, percebemos que as promessas de produtividade não apenas não são cumpridas, como também, deixam a desejar no que diz respeito à qualidade do sistema educacional (ensino, pesquisa e extensão). Partindo disso, pode ser que o objetivo oculto desse sistema seja apenas nos manter ocupados e/ou culpados por não estarmos produzindo, pois essa demanda por resultados e produção no sistema capitalista já



não é preciso passar por um longo processo de disciplinamento educacional, essa lógica já está bem internalizada nos diversos contextos e instituições da sociedade capitalista (BRITO, 2021).

O capitalismo, que nas sociedades disciplinares era voltado à produção e exigia corpos obedientes, dóceis e úteis para esse modo de produção, hoje é o capitalismo de sobre-produção. “Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa” (DELEUZE, 1992, p. 221). O capitalismo de sobre-produção se exerce por modelagens. Não estamos mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “bancos” (DELEUZE, 1992, p. 222). O modus operandi é o da empresa, o sujeito flexível, inovador e criativo é o empresário de si, sempre disposto a ter que se qualificar, acompanhar as “tendências”, surfar nas ondas dos incontáveis cursos e programas de reciclagens e atualizações, exigindo sempre formações permanentes. Assim, o marketing constitui importante dispositivo de controle. (BRITO, 2021, p.5-6)

Considerações finais

Conforme apresentado neste artigo, ao refletir sobre o passado, presente e futuro da educação, precisamos ter a perspicácia de que, sutilmente, a racionalidade neoliberal tem se transformado em ordenamento, que normatiza as práticas e políticas da nossa sociedade, dado que "se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições" (LAVAL, 2019, p. 11). A educação, as escolas, as universidades e todos os processos educacionais sofrem influências dessa lógica neoliberal.

Ademais, com Laval entendemos que os movimentos do neoliberalismo tem uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas. “Tudo está interligado”: o que interessa acima de tudo compreender é qual a lógica de transformação das sociedades (LAVAL, 2019, p. 11)

De mais a mais, Brito (2021, p.11) nos orienta que “é preciso remexer o chão da escola, revirar a terra e torná-la produtiva a encontros inventivos antes que seja definitivamente asfaltada”. É preciso resgatar o caráter humano da educação em que “se educa cidadãos (humanizado) para o mundo, não para serem máquinas de produção capitalista” (NUSSBAUM, 2015), buscando compartilhar e socializar conhecimentos, resgatando o papel emancipador da educação, na construção de cidadãos livres, independentes e que fomente a construção de um novo mundo possível (MÉSZÁROS, 2008).

Para não concluir esse texto de forma tão fatalista e pessimista, retornamos as palavras de Silva (1994) que argumenta que o campo educacional é um território em disputa, ou seja, ainda existem possibilidades de insurgências libertárias nos contextos educacionais, e que de alguma forma podemos subverter essa lógica. Em outras palavras, uma vez inseridos nesse sistema, podemos produzir fissuras e brechas que possam resgatar o potencial e caráter humano da educação.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Referências

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. Subordinações curriculares: “desacelerem o mundo que eu quero descer”. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e242698, 2021.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015 p. 52-75.

CAVAGNOLI, Murilo; MAHEIRIE, Katia. A cartografia como estratégia metodológica à produção de dispositivos de intervenção na Psicologia Social. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, p. 64-71, 2020.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985 [1970]

JINKINGS, Ivana. **Introdução**. in MESZAROS, Istvan. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARIUTTI, E. B. O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo: apontamentos. **Texto para discussão**. 1 (415), 1-19. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



SAURA, Geo; BOLÍVAR, Antonio. Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 17, n. 4, p. 9-26, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "O adeus às metanarrativas educacionais". In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.247-258.

767



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



“NO ABAETÉ CULTUO O ENCANTO DA VIDA QUE VENCE A MORTE”: CURRÍCULO INSURGENTE E A PRODUÇÃO DE UM TERRITÓRIO EM DISPUTA

Luíza Cristina Silva Silva¹
Marlécio Maknamara²

Aqultune. Princesa congoleza que veio para o Brasil na condição de escravizada, organizou uma fuga para Palmares. **Esperança Garcia.** Como mulher escravizada no século XVIII, por caminhos tortuosos e mesmo com a proibição da época, foi alfabetizada e em 1770 escreveu uma carta-denúncia sobre a violência sofrida pelo seu feitor direcionada ao presidente da província. **Eva Maria do Bonsucesso.** Mulher negra alforriada que trabalhava na feira no Rio de Janeiro, foi agredida por um senhor branco após uma confusão na feira, tendo o caso ido para a justiça, quando pela primeira vez concedeu-se vitória a uma mulher negra alforriada em 1811. **Luísa Mahin** (Kehinde). Princesa africana proveniente da Costa de Mina que foi uma das lideranças da revolta dos búzios em Salvador, foi Mãe de Luis Gama, importante abolicionista brasileiro. **Maria Firmina dos Reis.** Nascida no Maranhão, foi a primeira romancista brasileira e a primeira professora concursada do Estado do Maranhão em 1847. **Tereza de Benguela.** Rainha do quilombo Quariterê no Mato Grosso, sua comunidade resistiu à escravidão por 20 anos de 1750 até 1770 (ARRAES, 2017).

Gildásia dos Santos, liderança religiosa e política da comunidade de Itapuã, em Salvador, Bahia, foi Iyalorixá do terreiro que fundou em 1988, o ‘Axé Abassá de Ogum’ que se encontra nas intermediações do território do Abaeté. Território que é o centro das investigações curriculares deste trabalho. Em 1992, aconteceu um fato histórico, nesse ano, mãe Gilda participou ativamente dos protestos que pediam o impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello. Sua foto protestando, vestida de trajes do candomblé e com um despacho aos pés, foi estampada na edição histórica de agosto de 1992 da *Revista Veja*. Essa mesma imagem foi utilizada pela “Folha Universal”, jornal ligado a Igreja Universal do Reino de Deus (Iurd), em 1999, trazendo uma tarja preta nos olhos da ialorixá e com a legenda “Macumbeiros e charlatões lesam o bolso e a vida de clientes”. Além disso, mãe Gilda teve seu terreiro invadido e foi agredida, verbalmente e fisicamente, por seguidores de igrejas neopentecostais. Esses acontecimentos abalaram profundamente a saúde de mãe Gilda, que veio a falecer no dia 21 de janeiro de 2000, um dia depois de assinar a petição que entrava com um processo de reparação contra a Iurd, pelos danos causados à sua imagem. Devido a esse ocorrido, a comunidade do terreiro Axé Abassá de Ogum garantiu a efetivação da lei 11.635/2007 e passou a ser instituído em todo o território nacional, o dia do combate à intolerância religiosa no Brasil no dia 21 de janeiro.

¹ Docente adjunta na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). luiza.silva@cedu.ufal.br

² Docente Associado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). makanamaravilhas@gmail.com





A história da Iyalorixá Gilda de Ogum teve seu palco de ação o Abaeté, um território composto por dunas de areia branca e lagoas escuras, localizada no Bairro de Itapuã na porção do litoral norte da cidade de Salvador. O Abaeté tornou-se conhecido também a partir das canções de Dorival Caymmi, mas apresenta uma importância histórica, geográfica e social central para compreensão dos modos de reinvenções, criações e insurgências da população afro-brasileira e indígena nesse espaço. De acordo com as lideranças mais antigas, a palavra Abaeté é oriunda do Tupi que significa pessoa boa, honrada, verdadeira.

O território do Abaeté é o centro de investigação do presente trabalho que tem por **objetivo** investigar os modos de atuação do currículo insurgente no território do Abaeté em Salvador, Bahia. Nesse sentido, investigamos as produtividades curriculares no que constitui relações de poder, relações de saber, modos de subjetivação e regimes de verdade que constituem o território. Compreendemos que como texto curricular, todo o Abaeté é um currículo e exerce pedagogias, ou seja, disponibiliza saberes, afetos, valores, modos de vida e conhecimentos.

Para além, a porção territorial que também investigamos compreende uma territorialidade composta por múltiplos elementos que exercem pedagogias, como por exemplo, a presença do Terreiro Axé Abassá de Ogum, fundado por Mãe Gilda; O Bloco Afro Malê Debalê; As Ganhadeiras de Itapuã; Roda de Capoeira; Casa da Música. Historicamente a educação formal promovia a exclusão explícita da população negra e indígena, e que por isso, os territórios educativos dos terreiros de candomblé, blocos afros, rodas de capoeira são constituídos por saberes, matrizes de conhecimento, valores e afetos próprios dos modos de existência dessa população. Por essa via, o território do Abaeté, nesse trabalho, é compreendido como currículo porque quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo” (MAKNAMARA, 2020, p. 59). Todo o Abaeté é um currículo e exerce pedagogias, ou seja, constitui currículo no sentido de ser um “produto da disponibilização de formas de raciocínio, saberes, valores, afetos e comportamentos que contribuem, através de estratégias e técnicas específicas, para a formação de pessoas ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e/ou sujeitos” (MAKNAMARA, 2020, p. 69).

E de acordo com a perspectiva pós-crítica educacional, o currículo é um artefato cultural que produz modos de existência (PARAÍSO, 2007). É a partir dessa perspectiva que o compreendo como “um discurso que ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1996, p. 195), pois “quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo” (MAKNAMARA, 2020, p. 59). Nesse sentido, a perspectiva pós-crítica tem mostrado que o currículo constitui sujeitos, produz relações de poder e saber e possibilita também que algumas verdades sejam autorizadas (TADEU; CORAZZA; 2003). A análise do currículo insurgente segue a abordagem teórica de uma noção ampliada de currículo: mesmo sendo um currículo próprio da escola, compreendemos que ele está para além de um catálogo de disciplinas e conteúdos.

Assim, se tem sido possível compreender um currículo como “um espaço que ensina, que possibilita experimentações e práticas, que está envolvido com relações de poder e saber, que

769



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



disponibiliza modos de subjetivação e produz sujeitos” (CALDEIRA, 2017, p. 18) é porque ele constitui “um produto da disponibilização de formas de raciocínio, saberes, valores, afetos e comportamentos que contribuem, através de estratégias e técnicas específicas, para a formação de pessoas ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e sujeitos” (MAKNAMARA, 2020, p. 69). Essa perspectiva “vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais”, ou seja, “sistemas de significação implicados na produção de [...] subjetividades” (SILVA, 2015, p. 142). Estou me referindo a artefatos culturais como “textos: composições linguísticas que, mais que mediar e comunicar relações entre palavras e coisas, incorporam, produzem e disponibilizam significados, saberes, valores” (MAKNAMARA, 2020, p. 68).

Desse modo, o currículo fabrica determinados modos de ser, sentir e viver, e divulga certos discursos que são autorizados como verdadeiros e legítimos. Suscita saberes constituídos por relações de poder que estão em constante disputa e transformação. Ele é constituído por um conjunto estratégico de técnicas e tecnologias de poder que, ao serem acionadas, produzem saberes, verdades e sujeitos de determinados tipos. Nesse viés, o currículo insurgente é da ordem da discursividade, ou seja, é constituído de práticas, estratégias e mecanismos de poder.

As insurgências são significadas como práticas de transformação, renúncia, deslocamento que podem abarcar o pequeno, menor, rasteiro, até grandes revoluções. É uma sublevação, ou seja, as insurgências advêm de inquietação, indignação, levantes. As insurgências são forças singulares de lutas múltiplas que efetuam mudanças do micro ao macro. Insurgir-se provoca focos de erupções de forças, promove movimentos e efetua ações em muitas direções. Quando provocados, não é possível saber os impactos que os atos insurgentes continuaram a reverberar no espaço, na história, nos sujeitos, nas relações de poder, nas instituições. As insurgências evocam o improvável.

Assim como o improvável, as vezes as insurgências podem fabricar também o inominável, isso porque, os atos insurgentes possibilitam “a percepção de que a realidade das coisas não está definitivamente instaurada e estabelecida”, e que pode haver “uma abertura, um ponto de luz e de atração que nos dá acesso, desde este mundo, a um mundo melhor” (FOUCAULT, 2018, p. 52). As insurgências são importantes porque elas indicam que há fragilidades nas “estabilidades sociais, nas imobilidades sociais, históricas, políticas e econômicas” (FOUCAULT, 2018, p. 99). Assim, são focos de mobilidade e movimento e indicam possibilidades de uma transformação do mundo e de si mesmo.

Os deslocamentos insurgentes podem efetivar a multiplicação de possíveis. Isso inclui desde grandes feitos revolucionários, como por exemplo a revolução do Haiti no início do século XIX, em que negros na condição de escravizados se rebelaram, tomaram o poder, aboliram a escravidão e declararam a independência. Até feitos micropolíticos, como palavras ditas, gestões e ações que podem desestabilizar uma rede de poder. Os possíveis podem ser alargados em atos insurgentes “contra um tipo de relação familiar, contra uma relação sexual, podemos nos insurgir contra uma forma de pedagogia, contra um tipo de informação” (FOUCAULT, 2018, p. 89).

770



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Sendo assim, o argumento do trabalho é que o currículo insurgente em produção no território do Abaeté é constituído por disputas discursivas em que coexistem narrativas sobre a vida e a morte. Para isso o presente capítulo conta com essa introdução, a próxima sessão que explicita o percurso metodológico, em seguida as análises, e por fim a conclusão.

Cartografando o Abaeté

A metodologia empreendida para a presente investigação é a cartografia filosófica inspirada em Gilles Deleuze. Na cartografia, esse objetivo de investigação seja tomado “como testemunho de uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 165). Assim, o fazer cartográfico é criação, “o problema de uma cartografia não é um tesouro a ser descoberto em uma ilha perdida, é seu objeto de criação” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 165). A cartografia “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto.” (KASTRUP, 2009, p. 32). Ademais, a cartografia aqui apresentada é forjada sob essa perspectiva do fazer cartográfico, mas também está embebida por outras fontes teórico-metodológicas que confluem nas especificidades da cartografia das insurgências. Isso se dá porque não existe uma fórmula pronta e acabada, pois cada pesquisa apresenta suas singularidades que demandam labor metodológico específico.

Nesse sentido, a cartografia das insurgências também remonta à filosofia africana antiga, a tradição Kemética³, a partir do pensamento de Amenemope⁴ sobre a cartografia do pensamento, ou seja, “o papel do coração no pensamento” (NOGUERA, 2015, p. 121). ““Coração” tem duas palavras em egípcio antigo, Haty [coração em seu aspecto físico] e Ib [coração no aspecto espiritual]” (NOGUERA, 2015, p. 122). Segundo Katiúscia Ribeiro (2020) o Ib se mostra como a sede das emoções, dos comportamentos e do pensamento. Nos escritos de Amenemope, o coração é a sede do pensar, assim, “pensar é uma atividade cardíaca” (NOGUERA, 2015, p. 124). Os ensinamentos de Amenemope são mais amplos sobre Ib, mas o que se constitui como cartográfico é a dimensão da “cartografia do pensamento” (NOGUERA, 2015, p. 126) que designa ao Ib a vitalidade da produção de saberes e conhecimentos. Cartografia insurgente com a cartografia do pensamento possibilita transgredir com a concepção da racionalidade cartesiana, sendo possível pensar com e produzir conhecimento e análises com o Ib, o coração.

Segundo Ib, a cartografia das insurgências acompanha processos, movimentos, linhas, devires que compõem o território do Abaeté. A cartografia acompanha processos em curso, está envolvida com a processualidade dos acontecimentos, visto que o seu objetivo é “justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado” (BARROS; KASTRUP,

³ “Termo que deriva de Kemet, nome egípcio antigo para designar o território dos Faraós que significa “terra negra”” (NOGUERA, 2015, p. 121)

⁴ Amenemope era um alto funcionário do Antigo Egito (Kemet), filho de um proeminente escriba chamado Kanakht. Os 30 capítulos dos Ensinamentos de Amenemope estão disponíveis na íntegra no Papiro 1074 do Museu Britânico datando aproximadamente 1300 a.E.C. (NOGUEIRA, 2015, p. 121)





2009, p. 57). Para Deleuze (1996), a criação é constitutiva desse fazer porque o processualidade é resultado do ato de criar, é algo que está em vias do vir a ser, “tornar-se”. Desse modo, “co-implicar-se” (CARNEIRO; PARAÍSO, 2018) e se deixar levar por um campo coletivo de forças (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57) possibilitará que as luminescências das insurgências possam reluzir em afetos a serem cartografados.

Na cartografia, me lançarei nos afetos produzidos pelos encontros. Estarei aberta a perceber, a partir dos afetos produzidos, se as forças, linhas, intensidades aumentam ou diminuem a potência de agir. “Organizar encontros, aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação. Fazer do corpo uma potência” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 51) no fazer cartográfico insurgente.

Na cartografia das insurgências estou em movimento, imersa em processos moventes que se transformam a todo momento. O movimento é um princípio da cartografia (DELEUZE, 1992). Mover-se ao encontro com a prática investigativa é deixar-se implicar pelas intensidades do território cartografado. “Uma cartografia é também um caminho que se constrói na medida em que nos aventuramos em percorrê-lo” (SILVA; PARAÍSO, 2019, p. 6). O fazer cartográfico é estar em movimento na dinâmica de devir que só ocorre na contínua e incessante transformação.

O movimento dá-se de modo múltiplo, para todos os lados, não em linha reta ou de modo circular. “...múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado (KASTRUP, 2009, p. 43). Faz-se cartográfico, começar pelo emaranhado do meio, entre pulsões do Ib. Isso porque os movimentos mapeados na cartografia são rizomáticos. “Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE, 2011, p. 22), assim, a imersão no território cartografado pode se dar em qualquer ponto, sob “múltiplas entradas”. “O mapa é aberto, é conectável em todas suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE, 2011, P. 30). Estando atenta as “condições de descontinuidade, de ruptura e de multiplicidade” (DELEUZE, 2011, p. 35).

A cartografia das insurgências em movimento no território do Abaeté foi criada a partir dos questionamentos sobre como as insurgências funcionam, em que conexões as insurgências são produzidas, em que multiplicidade as insurgências se introduzem e metamorfoseiam. Não se limitando a um objeto ou objetivo específico, mas atenta a todo o campo de ações e forças, encontros e produções. Cartografar é criar, e “pesquisar é criar, e criar é problematizar” (CORAZZA, 2004, p. 27), então, cartografar é criação de possibilidades.

O modo de atenção, percepção e sentidos do fazer cartográfico é ressaltado como “ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta” (KASTRUP, 2009, p. 34). A “atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema” (KASTRUP, 2009, p. 40). Esse modo é diferente da “atenção seletiva” em que se fixa um ponto e negligencia outros. “A ativação de uma atenção à espregueira - flutuante, concentrada e aberta - é um aspecto que se destaca na formação do cartógrafo (KASTRUP, 2009, p. 48).

772



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Estou à espreita do campo de forças produzido pelas insurgências porque “o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57). Assim, em uma atenção flutuante, me coloco aberta a força dos encontros de um campo de intensidades. No território em que estou inserida, pretendo experimentar, sentir, ver e mergulhar me lançando no campo de aprendizados coletivo.

No processo da cartografia as composições serão criadas no próprio movimento dos encontros, sou artesã de cada traçado do mapa apresentando as singularidades e sendo minuciosa nos acontecimentos, nos conflitos e nos pequenos embates. “O que uma cartografia pode e sabe fazer é a criação de movimentos novos que, por sua vez, se desdobram em outros e mais outros e assim infinitamente” (CARNEIRO; PARAÍSO, 2018, p. 1012). Então, os caminhos e encontros também são constituídos em um processo de criação não linear, em uma composição-artesã-insurgente-cintilante que se pretende instauradora de infinitas outras possibilidades, sempre criando e compondo com os afetos produzidos.

A cartografia é a produção de territórios, linhas, intensidades, possibilidades em movimento contínuo. “A cartografia persegue linhas e seus traçados, faz movimentar as coisas e o pensamento, e se atém aos encontros e suas produções” (SILVA; PARAÍSO, 2019, p. 4). No território cartografado há linhas inúmeras, múltiplas, incessantes. No fazer cartográfico insurgente perseguirei as linhas produtoras de afetos luminescentes porque as insurgências são focos de atividade criadora, desestabilizam a ordem estabelecida para a criação do novo. As insurgências possibilitam transformação, funcionam como mola propulsora para a ebulição de devires, afetos, intensidades, caminhos. Ato insurgentes produzem mudança de fluxos e rotas. Segundo Passos e Barros (2009, p. 23), “o equilíbrio que é o mais baixo nível de energia potencial – exclui o devir, a metaestabilidade indica uma dinâmica de devir que só se resolve em contínua transformação”. Assim, as insurgências correspondem a estado metastável, ou seja, estado do sistema diferente do estado de equilíbrio mais estável, desse modo, produzem instabilidades na ordem propulsionando proliferações de sentidos, fluxos, afetos.

Na cartografia operarei com linhas, “com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9). Compor e criar cartografia das insurgências com linhas luminescentes que acendem e apagam e podem surgir em outro território, tudo em ininterrupto movimento. As linhas podem ser duras, territorializantes, que empreendem a contenção dos fluxos, que capturam e essencializam, são “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades” (DELEUZE, 2011, p. 18). Mas também há linhas de fuga, que são “linhas que não se reduzem ao trajeto de um ponto” (DELEUZE, 1998, p. 22), essas são as linhas que escapam e que instauram possíveis, devires. As linhas de fuga criam territórios instáveis que fazem da cartografia um ser também em processo de transformação, criando imprevisibilidades. Desse modo, na cartografia vive-se “criando perceptos e novos afetos como desvios, retornos, linhas de partilha, mudanças de níveis e de escalas...” (DELEUZE, 2010, p. 248). A seguir, apresento parte do percurso cartográfico no Abaeté.

773



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Busto de Mãe Gilda de Ogum no Abaeté: Currículo Insurgente e produção de território

Vim aqui para dizer
Ninguém há de me calar
Se alguém tem que morrer
Que seja para melhorar
Tanta vida para viver
Tanta vida a se acabar'
[Réquiem para Matraga – Geraldo Vandré]

Figura 7 - Busto de Mãe Gilda de Ogum durante Manifestação



Fonte: Registro Cartográfico realizado pela autora no dia 26/09/2021 durante a II Caminhada do Povo de Santo e Sociedade Civil em Defesa do Abaeté

No dia 28 de novembro de 2014 foi inaugurado no Parque Municipal do Abaeté, o Busto de Mãe Gilda de Ogum, figura 1, autoridade religiosa e política da comunidade de Itapuã, citada no início do texto como mártir do combate ao racismo religioso e à intolerância religiosa. No dia 28 de



novembro de 2021, sua filha biológica Mãe Jaciara Ribeiro de Oxum, juntamente com sua comunidade religiosa, realizaram rituais de celebração e reafirmação da vida e da liberdade religiosa no busto. Na ocasião Mãe Jaciara afirma “*no Abaeté cultua o encanto da vida que vence a morte*” diante do busto que tem por finalidade reafirmar o legado da sua mãe. Assim, retomo o argumento deste trabalho que afirma que o currículo insurgente em produção no território do Abaeté é constituído por disputas discursivas em que coexistem narrativas sobre a vida e a morte.

Nesse entendimento, vida e morte não se constituem como binaridades ou polaridades, mas coexistência de ambos nas disputas discursivas do currículo. Isso pois, segundo Simas e Rufino (2019, p.3) “o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto”. A Iyalorixá Jaciara diz que cultua o encanto no Abaeté, ou seja, cultua a vida em frente ao busto da Iyalorixá Gilda que foi morta por complicação advindas da violência do racismo religioso. A partir disso, podemos perceber como morte e vida coexistem discursivamente compondo uma característica do currículo insurgente no território.

Território é ação coletiva onde há relações de poder engendradas. Segundo Souza (2007, p. 81) “Os territórios são construídos e desconstruídos dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica.”. Segundo Clóvis Moura (2004, p. 71), o território que hoje nomeamos de Itapuã e Abaeté, em 1744 localizava-se o quilombo Buraco do Tatu que coexistiam com os povos originários do território, os povos Tupinambás (LUZ; 2008).

Em um campo de disputas pelo território do Abaeté a partir da construção, por exemplo, de uma estação elevatória de esgoto dentro da Área de Proteção Ambiental. Ou seja, através também da tentativa via projeto de lei 411/2021 que propõe mudar o nome Abaeté de origem Tupi para ‘Monte Santo: Deus Proverá’. Percebe-se que Abaeté é território disputado, no qual o currículo insurgente é constituído por discursos que visam interditar perspectivas que fogem ao encantamento, que fogem ao sentido da vida no viés da filosofia afro-brasileira. Assim o busto é um contraponto nesse campo de disputa territorial em que faz insurgir discursos e memórias produzidas pelo território. Portanto, o busto de Mãe Gilda produz discursos e é produzido discursivamente.

Referências

ARRAES, Jarid. **Heróinas Negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Editora Pólen, 5ª ed, 2017.

BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é Acompanhar Processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). **Pistas para o Método Cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2009.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CARNEIRO, Gláucia Conceição; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para Pesquisar Currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.13, n. 3, p. 1003-1024, set-dez, 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12109>. Acesso em: 30 de março de 2020.

CORAZZA, Sandra. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola (Org.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **O Enigma da Revolta: entrevistas inéditas sobre a revolução Iraniana**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho Cartográfico. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). **Pistas para o Método Cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

NOGUERA, Renato. Amenemope, o Coração e a Filosofia, ou a Cardiografia (Do Pensamento). In: BRANCAGLION, Antonio; LEMOS, Rennan; SANTOS, RAIZZA (Org.). **SEMNA – Estudos de Egiptologia II**. 1. Ed. Rio de Janeiro. Editora Klínê. p. 117 – 127. 2015.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e Mídia Educativa Brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.

RIBEIRO, Katiúscia. **Curso de Introdução à Filosofia Africana**. Curso online realizado nos dias 22 e 24 de abril. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



SOUZA, Marcelo Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L., (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil, 2007, p.77-116.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no Tempo**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 1 ed, 2019.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LUZ, Narcimária. Itapuã, Portal da Nossa Ancestralidade. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 9, nº 17, pp. 110-117, jan/jun 2008.

777



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A PRODUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTUDO SOBRE A NOÇÃO DE PROTAGONISMO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Marília Müller Blank¹

Introdução

Este trabalho tem como objetivo problematizar a noção de protagonismo dos estudantes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tensionando as orientações deste documento à luz das teorizações foucaultianas sobre governamentalidade neoliberal, com ênfase no empresariamento de si.

Entendo a partir de Foucault (2008), que na governamentalidade neoliberal a lógica empresarial alastra-se pelas relações não econômicas, tornando-se princípio dos modos de viver dos indivíduos, orientando visões de mundo, valores e comportamentos (SARAIVA, 2022). Nesse contexto, busca-se produzir sujeitos aptos para competir, pois a concorrência é o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo (Foucault, 2008). Estes sujeitos deverão ser empreendedores e gerir a própria vida como uma empresa, sendo eficientes e flexíveis (SARAIVA, 2022) (DARDOT E LAVAL, 2016). Para tanto, é necessário produzir os sujeitos conforme as exigências neoliberais, desenvolvendo competências específicas. A escola, segundo Veiga-Neto (2000) é o *locus* para a produção deste sujeito, pois nela tanto inventa-se quanto aplica-se novas tecnologias, sendo, além disso, “a instituição encarregada de “capturar” os indivíduos e disseminar tais tecnologias” (VEIGA-NETO, 2000, p. 189).

Com base nestas teorizações, a discussão proposta neste trabalho é realizada a partir da análise de excertos extraídos das seções *Introdução*, *Estrutura da BNCC* e *A Etapa do Ensino Médio* da BNCC. A BNCC é o documento que orienta as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no currículo da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – no Brasil. A primeira parte do documento, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologada em 2017 e a última, referente à etapa do Ensino Médio, em 2018. Destaca-se durante a elaboração da BNCC a participação de diferentes sujeitos, especialmente da iniciativa privada nas discussões e na redação do documento, o que faz com que suas visões de mundo estejam atravessadas nas propostas e práticas educativas explicitadas no texto do documento normativo. Desse modo, ao longo da BNCC é possível encontrar diversos termos e conceitos advindos do contexto empresarial, como, por exemplo, o termo “competência” e o incentivo ao desenvolvimento de práticas voltadas para o “empreendedorismo” e “inovação”, ressaltando, ao longo do texto, a importância do protagonismo do estudante na construção da sua aprendizagem e na definição e execução do seu projeto de vida, como aponta a BNCC.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. blank.marilia@gmail.com



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



À vista disso, o protagonismo recebe ênfase no denominado Novo Ensino Médio, quando os estudantes devem definir um projeto de vida. Segundo a BNCC, antes da alteração do Ensino Médio através da Lei nº 13.415/17, o currículo apresentava um excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas que eram distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões da sociedade contemporânea. Com a alteração, esta etapa deveria aproximar-se da realidade dos estudantes e auxiliá-los nas escolhas profissionais de acordo com suas pretensões e interesses. Para tanto, as principais modificações consistiram na ampliação da carga horária de 800 horas para 1000 horas anuais, estruturação dos componentes curriculares em áreas do conhecimento² e a criação dos itinerários formativos³.

A seguir, apresento a teorização sobre a produção do sujeito neoliberal, o empresário de si que deve gerir a sua vida e sob o qual recai toda a responsabilidade, especialmente sobre os seus fracassos. Logo, discuto a noção de protagonismo na BNCC, problematizando sobre a constante busca por aprendizagem, a definição de um projeto de vida, a relação do protagonismo estudantil e o papel do professor e a preparação de sujeitos para o trabalho precarizado.

A produção do sujeito neoliberal: o empresário de si

A racionalidade neoliberal que emerge nas últimas décadas do século XX busca produzir um tipo específico de sujeito, o sujeito neoliberal. Dardot e Laval (2016) descrevem as características do sujeito neoliberal como alguém cuja subjetividade está inteiramente envolvida na atividade que lhe é exigida. Desse modo, é um sujeito ativo, engajado e que se entrega completamente à sua atividade profissional, pois acredita que este é o seu próprio desejo. É empreendedor e busca a autorrealização no jogo competitivo e, se não alcança o sucesso, é responsável pelo fracasso. Conforme os autores,

a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 328).

Este sujeito responsável por si deve ser competente e competitivo, buscando sempre o próprio aprimoramento e melhorias em seus resultados e desempenhos, pois é um sujeito que entende-se como uma empresa que vende um serviço, de modo que faz-se necessário ser possuidor de determinadas competências para que possa concorrer neste mercado (DARDOT E LAVAL, 2016). Assim, o sujeito vê-se obrigado a desenvolver estratégias que valorizam e aumentam o seu capital humano.

Saraiva (2022) explica que o conceito de capital humano, um dos princípios da governamentalidade neoliberal, foi inicialmente discutido por Theodore Schultz a partir da ideia de que “cada indivíduo possui

² As áreas do conhecimento são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

³ Os itinerários formativos se constituem em uma possibilidade de escolha pelos estudantes de aprofundamento em uma das áreas de conhecimento e de formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).





um certo capital humano, envolvendo características inatas e outras adquiridas, que condiciona as possibilidades de rentabilizar seu trabalho” (p. 423). A educação, nesse contexto, faria crescer o capital humano, desenvolvendo “competências úteis para a economia” (*Idem*). Desta forma, o “eu” deve ser fortalecido de modo que o sujeito possa lidar com as situações incertas e difíceis, realizando a gestão de si mesmo. Para Dardot e Laval, “a gestão neoliberal de si mesmo consiste em fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente, com a insatisfação que se sente por desempenhos passados” (2016, p. 345).

A partir do conceito foucaultiano de governamentalidade pode-se problematizar as condições de emergência que permitiram que a educação escolar fosse conduzida por diretrizes em consonância com a racionalidade neoliberal. A educação que na sociedade industrial foi disciplinadora de corpos, volta-se para a produção de sujeitos que correspondam às dinâmicas da sociedade contemporânea. Desse modo, adentram às escolas noções como gestão, inovação, competência, eficiência, desempenho e aprendizagem ao longo da vida, que inundam políticas educacionais e discursos de governos alinhados à lógica neoliberal. Como explica Laval (2019), as empresas não necessitam de sujeitos altamente especializados, mas sim que possuam uma base com competências que poderão ser desenvolvidas ao longo da vida, as quais a escola deverá fornecer. Ademais, dependerá do indivíduo entender-se como protagonista e desenvolver as competências necessárias, aumentando o seu capital humano.

É válido ressaltar, nesse contexto, que competência se refere a um saber-fazer. Como explica Laval (2019), “é um conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, a um saber prático ou a uma faculdade mais geral (...) competência é aquilo pelo que o indivíduo é útil na organização produtiva” (p. 77). Conforme o autor, foram rompidos os laços com o ofício, o setor e o diploma, que caracterizavam a carreira profissional, visto que as exigências aos trabalhadores da “sociedade da informação” voltam-se para a eficiência e flexibilidade. Desse modo, concorda-se com o autor que “o emprego estratégico do termo tanto na empresa como na escola é indissociável da nova “gestão dos recursos humanos”, em que a escola representa o papel primitivo” (p. 76). O papel da escola consiste, portanto, em oferecer a base de competências que serão desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda sua vida, para além da relação com a instituição escolar.

780

O protagonismo do estudante na BNCC

A BNCC é o documento que orienta o currículo da Educação Básica brasileira. Todo o seu texto está amparado em dez competências gerais a serem desenvolvidas com os estudantes, descritas nas primeiras páginas do documento.

A expressão “protagonismo” aparece no início do documento, na competência número cinco, que descreve que o estudante deverá ser capaz de utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação para, dentre outras competências, “exercer o protagonismo e a autoria na vida pessoal e coletiva” (p. 9). Como demonstra Laval (2019), o trabalhador da sociedade da informação deve ser eficiente e flexível, competências que deverão ser desenvolvidas pelos estudantes frente a



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



uma das principais transformações da sociedade contemporânea, o advento das tecnologias de informação e comunicação. Ou seja, o estudante deve buscar seu aprimoramento para utilização das tecnologias de informação e comunicação e, esta busca é centrada em si e para si, ou seja, exercendo o seu protagonismo para poder atuar neste contexto de transformações.

Outro ponto que destaco no documento consiste na ideia de protagonismo do estudante em sua aprendizagem, que é expressa na BNCC alinhada com a construção de um projeto de vida pelo estudante. Para a BNCC, o projeto de vida se constitui como o eixo central no qual a escola pode organizar suas práticas, “é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos” (BRASIL, 2018, p. 473). Desse modo, a formação dos estudantes deve estar em sintonia com a definição de seus projetos de vida, os quais já devem ser incentivados desde os anos finais do Ensino Fundamental por meio do estímulo ao desenvolvimento do protagonismo e da autoria. Ao ingressarem na etapa do Ensino Médio, os estudantes cursarão o componente curricular denominado “projeto de vida”, direcionando seus estudos para o desenvolvimento de suas potencialidades (BRASIL, 2018).

Destaca-se, neste aspecto, a ênfase na individualização dos sujeitos, na busca por suas vontades, além do ímpeto pelo empresariamento de si, ou seja, pela aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades que valorizarão o capital humano de cada um. Segundo Dardot e Laval, o empresariamento de si começa cedo, “com quinze anos, somos empreendedores de nós mesmos assim que nos perguntamos o que queremos fazer da vida” (2016, p. 336). Concordando com os autores, entendo que o direcionamento para a definição de um projeto de vida na escola é uma técnica da governamentalidade neoliberal para a produção de empresários de si, o que é incentivado a partir da valorização do protagonismo dos estudantes.

O desenvolvimento do protagonismo estudantil inicia a partir do entendimento de que o estudante é o centro do processo de escolarização, como aponta a BNCC:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463, grifo do autor).

Nesse aspecto, problematizo alguns pontos. Primeiramente, a noção de protagonismo do estudante e a relação com o papel do professor. O professor, nesse contexto, torna-se um mediador, um facilitador da aprendizagem. É o estudante que deve buscar soluções aos diversos

781



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



problemas que surgem cotidianamente, auxiliado pelos professores. Assim, tem se disseminado metodologias que apontam para a centralidade do estudante, como as denominadas Metodologias Ativas⁴. É válido ressaltar que não é minha intenção emitir juízo de valor sobre uma metodologia de aprendizagem, mas sim discutir as condições de possibilidade para a produção do estudante protagonista e empresário de si a partir das orientações curriculares. Para tanto, valho-me do esclarecimento de Veiga-Neto (2008) sobre a perspectiva analítica e descritiva que não fundamenta-se em opiniões ou pressupostos externos ao conhecimento, mas que consiste em um modo de ver e fazer as coisas assumindo a existência de um *a priori* histórico.

O outro aspecto analisado consiste em que o excerto acima aponta para uma escola que acolhe as diversidades, mas, que ao mesmo tempo produz alunos protagonistas, que definirão o seu projeto de vida. Destaca-se que a palavra protagonista significa personagem principal, “pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar em uma situação, em um ambiente ou em um acontecimento” (AULETE, 2023). Frente a isto, é válido questionar sobre o incentivo a individualização a partir desta concepção em detrimento da construção de uma sociedade solidária e democrática, ou seja, se o estudante é protagonista, os demais indivíduos serão os coadjuvantes? O texto do documento ainda indica que é necessário formar sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, que tenham as aprendizagens necessárias para o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade e que possam abrir-se “criativamente para o novo” (p. 463). Ou seja, nesse aspecto, identifica-se as características do sujeito neoliberal, que deve acostumar-se a lidar com os imprevistos, agindo com criatividade frente às diversas situações que lhe acometem.

A afirmação presente no documento de que “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (p. 465) também atrai atenção. A BNCC expressa esta afirmação como compromisso de uma escola “que acolhe as juventudes” e o faz quando, além de cumprir outros deveres (BRASIL, 2018), garante o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem. Entretanto, isto é questionável, pois o Brasil é um país que sofre com muitas desigualdades sociais, as quais a escola não pode resolver sem políticas públicas de enfrentamento a estes problemas. A responsabilização dos estudantes perante sua aprendizagem e alcance dos seus objetivos desconsidera as circunstâncias sociais em que estão inseridos, conduzindo ao entendimento de que, independentemente de haver esforços para a redução de desigualdades sociais, a escolha pelo sucesso é do próprio indivíduo.

Embora a BNCC considere que as experiências escolares orientadas por sua perspectiva buscam favorecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania e que, conforme o documento, isto não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens, nem o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho, entendo que o modo como a BNCC orienta as práticas curriculares corresponde à preparação para as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, não

⁴ A concepção de metodologias ativas considera que o estudante possui uma postura ativa em seu aprendizado, vivenciando experiências e problemas que lhe desafiam e permitam pesquisar, desenvolver soluções e aplica-las à realidade. Assim, o objetivo consiste em que este método possibilite aos estudantes aprender de forma autônoma e participativa, sendo o centro do processo de aprendizagem e o responsável pela construção do conhecimento (Santos, 2019).





regulamentado e movido pelo individualismo. É possível perceber isso quando a BNCC expressa que o desenvolvimento das competências “possibilitam ao estudante a inserção de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho complexo e imprevisível” (p. 465). Compreendo, assim, que para este mundo do trabalho o estudante deverá ser capaz de continuar aprendendo e de se adaptar com flexibilidade a condições de trabalho que em muitas vezes são precárias.

Sobre a precarização do trabalho pode-se refletir sobre a emergência do trabalho plataformizado, especialmente àqueles referentes ao consumo de bens e serviços que necessitam de uma pessoa para realizar a sua entrega, como os motoristas de aplicativo. É um tipo de serviço que exige do trabalhador a utilização do seu corpo, de um veículo próprio, que arque com as despesas e não conte com direitos trabalhistas, “tornar-se motorista de aplicativo constitui-se como alternativa tanto para desempregados, quanto para a complementação de renda de quem tem alguma outra ocupação profissional” (SARAIVA, 2022, p. 420). Como demonstra Saraiva (2022), a precarização do trabalho, nesse sentido, consiste na permanente falta de garantia de continuidade do trabalho e renda. Desse modo, o trabalhador lida com a imprevisibilidade sobre o futuro, não pode prever as adversidades que o podem atingir e se estas o atingirem, deve ser flexível e criativo, buscando soluções dentro da precariedade da sua ocupação. Neste aspecto, questiona-se sobre as orientações da BNCC para a formação dos estudantes brasileiros, visto que dadas as desigualdades sociais, econômicas e educacionais no país, muitos poderão ocupar posições de trabalhos neste formato.

Considerações finais

Este trabalho encerra-se com o entendimento de que a discussão proposta não está esgotada e tampouco poderá encerrar-se em breve, pois a racionalidade neoliberal está imbricada em nossos modos de ser e de viver. Educar para o protagonismo consiste em uma governamentalidade que preza pelo individualismo, pela concorrência e pela meritocracia.

Esta lógica adentra as escolas e atravessa as práticas educativas, produzindo um tipo de sujeito desejável ao neoliberalismo. Empresário de si, que conduz a própria vida como uma empresa, este sujeito deve olhar para o “eu” e buscar a aprendizagem constante, pois nunca sente-se apto ao jogo da concorrência, uma vez que as regras modificam-se e parecem entrar em um terreno nebuloso, de incertezas, como expressa a BNCC quando aponta que “é preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BRASIL, 2018, p. 743). Diante disso, questiono sobre como a escola pode preparar para a imprevisibilidade e, com base na leitura do documento norteador do currículo brasileiro, entendo que a resposta aponta para a produção de um sujeito que, dentre outras características é protagonista de sua vida. Entretanto, este protagonismo cerceado pela racionalidade neoliberal conduz os sujeitos ao entendimento de que cada um é responsável por seu próprio sucesso ou fracasso, de que na meritocracia todos podem alcançar seus objetivos mesmo que não partam da mesma posição na corrida da concorrência.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A partir da análise realizada, concluo que ao destacar o protagonismo dos estudantes, as orientações da BNCC valorizam a individualização - ao propor o desenvolvimento de um projeto de vida do estudante, conforme o seu interesse - e a competitividade - ao incitar o desenvolvimento de competências como a aprendizagem ao longo da vida e a resiliência frente às situações adversas, especialmente ao destacar um mercado de trabalho em constante transformação.

Por fim, cabe questionar as políticas educacionais e as práticas educativas da sociedade contemporânea, refletindo a partir da inspiração foucaultiana sobre quais sujeitos nossas escolas estão produzindo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 09 de novembro de 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL; Cristhian. A nova razão do mundo. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Taciana da S. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. VASCONCELOS, Bruna P. (Org). Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco – Campus Olinda. Olinda: 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/565843> Com acesso em 09 de novembro de 2023.

SARAIVA, Karla. Educação, trabalho e subjetividades: do trabalhador disciplinado ao morto de fome endividado. In: TRAVERSINI, C. S; FABRIS, E. T. H; RESENDE, H. de; GALLO, S. (Orgs.) Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Anais do XIV ENDIPE. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. P.35-58, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In.: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO DE CRIANÇAS COM TEA: TRILHANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE

Beatriz Martinez do Nascimento Santos¹
Isael de Jesus Sena²

Introdução

A reflexão a respeito da educação inclusiva de qualidade tem sido alvo de diversos debates, por conta da alta onda de diagnósticos, Leis que garantem direitos e proteção e conscientização a respeito das crianças com o transtorno do espectro autista (TEA). E a partir da minha experiência como acompanhante terapêutica ABA de duas crianças com o Transtorno do Espectro autista, dentro do ambiente escolar, é possível observar que as escolas ainda enfrentam os desafios em lidar com os alunos com neuro diversidades.

A educação é um processo que visa garantir a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. E quando partimos do significado de inclusão é quando se reconhece e respeita as diferenças entre as pessoas, e que oferece oportunidades de aprendizagem para todas as crianças. Para que a educação inclusiva seja de qualidade, é preciso considerar o contexto social no qual estamos inseridos, por exemplo, de um lado levar em consideração a incidência expressiva de diagnósticos e, por outro, as políticas educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva, divulgada em 2008 pelo governo federal mostrou que, historicamente, a escola se caracterizou pela visão da educação que define a escolarização como privilégio de um grupo, ou seja, uma exclusão que foi certificada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) já estabelece a diferença como um valor. Afirma que a dignidade é inerente e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana são a base da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

O livro “Retratos do Mal-Estar Contemporâneo na Educação” de Rinaldo Voltolini aborda a questão da inclusão/exclusão na educação. Voltolini argumenta que, embora a democratização da educação tenha universalizado o acesso à escola, ainda existem indivíduos e grupos que são excluídos por não se encaixarem nos padrões homogeneizadores da escola.

A obra de Voltolini é um exercício de leitura do mal-estar civilizatório no campo da educação, e toma como premissa a indissociabilidade entre o estrutural e o contingente. Ele destaca que a estrutura e a contingência são indissociáveis na análise do fato social. Nesse contexto, a

¹ Estudante de graduação 6º semestre do curso de psicologia da Universidade Católica do Salvador, e-mail: beatrizmartinez.santos@ucsal.edu.br

² Professor Universitário do curso de psicologia da Universidade Católica do Salvador, e-mail: isael.sena@pro.ucsal.br





inclusão/exclusão pode ser vista como um paradoxo. Por um lado, a democratização da educação busca incluir todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Por outro lado, os sistemas de ensino muitas vezes excluem aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

A implementação da educação inclusiva, portanto, deve levar em consideração esses aspectos. É necessário reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, é importante desafiar e questionar os padrões homogeneizadores que podem levar à exclusão.

O objetivo deste trabalho é analisar os desafios no que se refere à "Educação Inclusiva" como abordagem fundamental na educação. A reflexão proposta se baseia a partir da experiência enquanto Acompanhante Terapêutica (AT) de duas crianças com o transtorno do espectro autista (TEA).

Breves considerações sobre o surgimento do Acompanhante Terapêutico (AT)

O Acompanhante Terapêutico surgiu como uma alternativa prática que iria possibilitar a inclusão, com métodos que vem a promover a circulação de pessoas dos centros de saúde mental dentro de espaços públicos. O AT tem por fim o objetivo inicial de integrar sujeitos à dinâmica social (PORTO; SERENO, 1991). No que concerne à criança, o foco do trabalho parte à socialização daquelas que apresentam algum tipo de deficiência.

Atualmente o Acompanhamento Terapêutico pode atuar em diversos locais como: casa, escola. O profissional pode ser contratado pela clínica em que a criança faz a terapia, ou seja, ele vai estender o serviço que ocorre na clínica, com isso ele vai oferecer suporte emocional, social, comportamental, ou seja, áreas que orbitam em torno do desenvolvimento infantil e isso inclui auxílio no âmbito escolar.

Partindo desse ponto, é preciso explicitar a função desse profissional dentro do ambiente escolar, pois a alta procura do serviço demanda também demarcar os seus limites. Nessa direção torna-se necessário lançarmos a seguinte questão, em relação a contratação desse profissional: Quem é o responsável pelo AT? A instituição de ensino ou a família?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social das pessoas. No ambiente escolar, crianças com TEA enfrentam desafios específicos que requerem suporte especializado. Neste contexto, o acompanhante terapêutico especializado desempenha um papel crucial.

De acordo com a Lei Federal 12.764/12 (BRASIL, 2012), crianças com TEA têm o direito de contar com um acompanhante especializado em sala de aula, nos casos de comprovada necessidade. Este profissional deve estar integrado ao contexto escolar e possuir domínio no acompanhamento de crianças com TEA.

Por sua vez, o Decreto 8.368/14 (BRASIL, 2014) mostra as funções do acompanhante especializado, as quais incluem apoio nas atividades escolares, intervenção social e comportamental, estímulo à comunicação e observação e registro do progresso do aluno.

786



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No entanto, a atuação do acompanhante também pode trazer outras repercussões, além das responsabilidades. Se o acompanhante não atua adequadamente com a criança no que se refere à orientação e ao apoio emocional necessários, o aluno com TEA pode estar menos preparado para lidar com situações de trânsito complexas, aumentando, por exemplo, o risco de acidentes. Além disso, quando o aluno “passa” nos testes de maneira desonesta, pode desenvolver uma falsa sensação de competência, o que pode levar a comportamentos arriscados no trânsito. Isso também pode gerar desconfiança nos testes por parte dos profissionais que conduzem os testes psicológicos, prejudicando a integridade do processo de avaliação. Isso pode, por sua vez, comprometer a eficácia dos programas de treinamento em trânsito e a segurança geral nas estradas. Em suma, o acompanhante terapêutico especializado estabelece uma ponte entre o mundo da criança com TEA e o ambiente escolar. Sua atuação é essencial para garantir a inclusão, o aprendizado e o desenvolvimento genuíno desses alunos. A família está isenta de custos financeiros, e a escola deve assumir essa responsabilidade. Que cada passo dado por essas crianças seja acompanhado por mãos amorosas, guiando-as na direção do seu florescimento acadêmico e social.

A inclusão: Desafios e impasses nas instituições de ensino

A educação inclusiva tem se tornado objeto de ampla discussão e reflexão, pois tem-se ampliado o número de diagnósticos de crianças com necessidades de acompanhamento diferenciado. Essas crianças buscam um ensino de qualidade, e é dever das escolas atender a essas demandas e às necessidades individuais de cada aluno.

A perspectiva sociocultural é uma abordagem que considera a influência da sociedade e da cultura na formação do indivíduo. Nesse contexto, a percepção ideológica da realidade é moldada tanto social quanto culturalmente pelos encarregados da educação.

No âmbito da educação inclusiva, a perspectiva sociocultural é fundamental. Pois ela é uma abordagem que considera a influência da sociedade e da cultura na formação do indivíduo. Nesse contexto escolar, é uma realidade moldada tanto social quanto culturalmente. A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso requer uma mudança na percepção ideológica da realidade educacional, para que a diversidade seja vista como uma riqueza e não como um obstáculo.

No entanto, a inclusão nas instituições de ensino apresenta vários desafios e impasses. Estes podem incluir a falta de recursos e treinamento adequado, a resistência de alguns membros da comunidade escolar, a falta de políticas de inclusão eficazes e a necessidade de adaptar o currículo e as práticas de ensino para atender às necessidades de todos os alunos.

Para que a instituição de ensino esteja apta a essas mudanças, é essencial que seu plano de ensino seja flexível e inclusivo para cada criança com necessidades especiais. Investimentos eficazes, como a capacitação dos profissionais, são necessários. Especificamente, a formação especializada para

787



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é crucial. Essa formação permite a intervenção adequada nas habilidades e competências relevantes para a escola. Para obter sucesso nesse processo, é necessário considerar inúmeras possibilidades de mudanças por meio das práticas pedagógicas e das habilidades e experiências de cada função. Paulo Freire (1996) nos lembra que essas mudanças devem ser aplicadas no trabalho diário, pois nem sempre o que está escrito na lei é facilmente encontrado no cotidiano escolar. Podemos afirmar que há um hiato entre a teoria e a prática.

No entanto, a inclusão enfrenta grandes desafios devido à falta de comprometimento da sociedade e aos preconceitos que ainda persistem. Políticas públicas de educação muitas vezes não são claras o suficiente em relação à integração dos alunos com deficiências no ensino regular, dificultando uma ação mais efetiva para uma educação inclusiva de qualidade. É essencial que continuemos a promover a conscientização e ações efetivas para criar ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

De acordo com Cunha (2015), a inclusão da Pessoa com Deficiência na escola requer fundamentos teóricos e prática diária para estabelecer dados que incentivem, guiem e ofereçam segurança aos educadores. Além disso, o sistema inclusivo deve observar as necessidades gerais dos alunos, exigindo sensibilidade da escola para trabalhar suas individualidades.

A educação deve transmitir de forma maciça e eficaz os saberes evolutivos do “saber fazer”, adaptados à civilização cognitiva, uma era em que a criação, transmissão, consumo, armazenamento e assimilação de informações são fundamentais. Esses saberes formam as bases das competências do futuro, necessárias para navegar e ter sucesso nesta era da informação. A educação também deve ser propulsora de conhecimentos voltados para as especificidades e a observação da realidade educacional, sendo sensível e respondendo às necessidades individuais dos alunos e às tendências emergentes na realidade educacional.

É essencial que continuemos a promover a conscientização e ações efetivas para criar ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, no qual cada aluno, independentemente de suas necessidades, possa aprender e poder participar do laço social, a despeito de sua diferença como marca de sua alteridade.

A perspectiva sociocultural é uma abordagem que considera a influência da sociedade e da cultura na formação do indivíduo. Nesse contexto, a percepção ideológica da realidade é moldada tanto social quanto culturalmente pelos encarregados da educação.

No âmbito da educação inclusiva, essa perspectiva é fundamental. A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso requer uma mudança na percepção ideológica da realidade educacional, para que a diversidade seja vista como uma riqueza e não como um obstáculo.

No entanto, a inclusão nas instituições de ensino apresenta vários desafios e impasses. Estes podem incluir a falta de recursos e treinamento adequado, a resistência de alguns membros da comunidade escolar, a falta de políticas de inclusão eficazes e a necessidade de adaptar o currículo e as práticas de ensino para atender às necessidades de todos os alunos.

Portanto, através de uma perspectiva sociocultural, somos levados a considerar a percepção ideológica da realidade, moldada tanto social quanto culturalmente pelos encarregados da



educação. Isso é especialmente relevante no contexto da educação inclusiva, onde a diversidade é valorizada e os desafios e impasses da inclusão são enfrentados.

Considerações finais

Ao ponderar sobre a excelência educacional para todos os envolvidos, incluindo estudantes e educadores, através de uma perspectiva sociocultural, somos levados a considerar a percepção ideológica da realidade, moldada tanto social quanto culturalmente pelos encarregados da educação.

A escola, na prática, muitas vezes não dispõe das condições necessárias para colocá-las em ação, devido à falta de preparo de seus profissionais para atender às necessidades daqueles que requerem atendimento especializado.

A educação ainda não está completamente preparada para apoiar o aluno nesta jornada, pois enfrenta barreiras que impedem seu desenvolvimento. É crucial lembrar que os desafios do cotidiano são compartilhados por todos e fazem parte das mudanças na sociedade e também produz ressonâncias na família, que muitas vezes têm dificuldade em acolher e aceitar a marca da deficiência.

No que diz respeito aos portadores de necessidades especiais, o apoio deve vir não apenas das escolas, mas também da sociedade e da família. Apesar das dificuldades enfrentadas em relação à inclusão, continuamos a acreditar em uma escola inclusiva e de qualidade, pois temos muitos profissionais competentes, corajosos e dispostos a desafiar o status quo. Agora, cabe às autoridades educacionais garantir o cumprimento das leis em todas as instituições, para preservar a dignidade humana e garantir o sucesso da inclusão.

789

Referências

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. **Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1– 11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>. Acesso em: 6 nov. 2023

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 dez. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 6 nov. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CLEMENTINO, S. E. V, E.; BRAGA, S. D; LUIZ, A. **A criança autista e o acompanhamento terapêutico escolar: relato de experiência.** Rein - revista educação inclusiva, v. 7, n. 2, p. 1–15, 2022.

CUNHA, M. S. **Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental.** 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2015.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M.; CAVALCANTE, G. F. **A importância da escola para crianças em contexto familiar monoparental.** Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–13, 2021. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4536>. Acesso em: 6. nov. 2023

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

GAIATO, M. **Escolas: acolhimento, inclusão e desenvolvimento.** YouTube, 5 abr. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vNcpd0mR4iE>>. Acesso em: 7 nov. 2023)

MAGALHÃES, T.; BRITO, A. **Acompanhamento terapêutico: atuação no contexto escolar sob A ótica da análise do comportamento,** 2023.

NASCIMENTO, V. G.; TEIXEIRA, A. de M. B.; SPADA, A. de A. S.; DAZZANI, M. V. M. **Acompanhamento Terapêutico Escolar: uma atuação caracterizada pelo “entre”.** Estilos da Clínica, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 445-457, 2019.

PORTO, M.; SERENO, D. **Sobre Acompanhamento Terapêutico.** In Equipe de Acompanhantes Terapêuticos do Hospital-Dia A Casa (Orgs.), A rua como espaço clínico: Acompanhamento Terapêutico. São Paulo, SP: Escuta, 1991.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Retratos do Mal-Estar Contemporâneo na Educação.** 1ª ed. São Paulo: Editora Escuta, 2014. 240 p.

790



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O ALCANCE DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA AS JUVENTUDES NA AMAZÔNIA

Meiry Jane Cavalcante Rattes¹
Camila Ferreira da Silva²

Introdução

O cenário de esquecimento da juventude do campo por parte das políticas públicas contrasta com uma sociedade ancorada no conhecimento e na tecnologia, em que a certeza e a segurança são valores que parecem ter se tornado obsoletos. É em meio a essa realidade que os jovens contemporâneos se encontram, precisando construir estratégias de sobrevivência. É nesse contexto que os jovens do campo constroem suas projeções de vida, porque deixar o meio rural tem sido uma meta constante para os jovens interioranos.

A presente pesquisa volta-se para estas juventudes que almejam vir para a cidade e continuar os estudos, na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, visando um futuro com mais oportunidades, no mercado de trabalho e no ingresso à universidade, Bourdieu em seus estudos nos alerta que "um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior" (1998, p. 48) e, mesmo tratando de um contexto histórico, geográfico e social distinto do nosso, esse apontamento demonstra um gargalo que é compartilhado em diferentes lugares do mundo.

A presente tese insere-se no campo das políticas públicas educacionais para as juventudes, especialmente as que residem no campo e precisam atravessar o rio Amazonas diariamente para chegar à escola. Assim, tem como preocupação central analisar o alcance das políticas de acesso e permanência no Ensino Médio, na perspectiva da democratização da escola, expressa nas trajetórias escolares das juventudes na Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, em Itacoatiara/AM.

Em função da origem itacoatiarense da pesquisadora e das experiências de trabalho com indivíduos do campo, o interesse inicial foi pesquisar questões relacionadas à Educação do Campo, pois como pedagoga do quadro efetivo da Secretaria de Educação do estado (SEDUC/AM), desde 2012, já teve atuação em três das cinco escolas de Ensino Médio que ofertam esta etapa, na zona urbana de Itacoatiara, e pude identificar uma série de problemas que afetam diretamente estas juventudes.

¹ Pedagoga da Secretaria Estadual de Educação. Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa (Bolsa Erasmus Mundus), com Pós-Doutorado em Sociologia Política da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).





Itacoatiara é uma cidade localizada a 265 km da Capital Manaus, que atualmente, de acordo com o Censo do IBGE (2022), tem uma população estimada em 103.598 pessoas, destas mais de 40% residem no campo. A cidade possui uma população extensa de crianças, jovens e adultos em idade escolar. Existem nas comunidades rurais escolas municipais e estaduais que ofertam o ensino fundamental de forma presencial e, mais de 46 comunidades, o Ensino Médio com mediação tecnológica em mais de 100 salas de aula virtual (SIGEAM, 2020). O processo educacional acontece nas mais distantes localidades. Mesmo sendo ofertado o ensino nas suas localidades, os/ as estudantes optam por continuar sua formação educacional na cidade, e para chegar até a escola, muitos deles enfrentam inúmeros desafios.

Por considerar o discurso dos professores equivocado acerca das diferenças no desempenho entre estudantes do campo e da cidade, delimitou-se os seguintes objetivos: O objetivo geral consiste em analisar o alcance das políticas de acesso e permanência no Ensino Médio, com foco na escolarização das juventudes amazônicas. De modo específico, evidenciar as Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio, conhecer o valor das estratégias pessoais e familiares para a escolarização e refletir acerca da noção das juventudes amazônidas.

É por essa visão que caminha este estudo, pelo qual a afeição da pesquisadora não se distancia da obrigação e do compromisso com a Academia. Nessa lógica, é importante levar em conta que a construção de um estudo de investigação não ocorre somente a partir de uma necessidade puramente científica, mas também por meio de um processo de identificação, no âmbito pessoal ou profissional. Assim, entende-se que o ato de pesquisar traz consigo uma espécie de envolvimento pessoal daquele que o faz, na acepção de empatia pelo objeto a ser investigado.

Analisar o alcance das políticas de acesso, permanência para a trajetória escolar das juventudes na Amazônia, no percurso da formação educacional no Ensino Médio, considerando os debates distintos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, com discursos que apontam as discrepâncias sobre o rendimento escolar dos/ das jovens que estudam em escolas da cidade, em detrimento aos e às jovens que vêm do outro lado do rio, além de desconsiderar os desafios que estas juventudes enfrentam para chegar à escola, com a oferta ou não do transporte escolar, sinalizam um discurso com caráter preconceituoso, limitado, de quem desconhece a realidade da escola pública em sua totalidade.

Nessa compreensão, Brito e Santos (2022, p.141) defendem que

[...] a abordagem dos saberes nos revelam peculiaridades da cultura amazônica, fazem com que desde a mais tenra idade as populações tratem as águas como estradas, façam uso de utensílios que lhes são essenciais para a manutenção da vida na floresta, além de lidar de um modo muito familiar com as intempéries, como tempestades, chuvas, perca de colheitas, caçadas e incidentes ocorridos nelas.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



E a partir do acompanhamento dessa vivência, surge o problema de pesquisa: qual o alcance das políticas de acesso e permanência, considerando o processo de democratização da escola, para a trajetória escolar das juventudes na Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, em Itacoatiara/AM?

Ao chegar à escola a realidade se apresenta diferente da qual está habituado e surgem algumas problemáticas, pois com base nos relatos feitos por professores e coordenadores pedagógicos, que atuam na instituição, consideram que as juventudes residentes no campo chegam à escola com uma defasagem de aprendizagem em relação às que moram na área urbana. Os estudos de Bourdieu (2020) nos mostram que

[...] é toda a lógica de uma instituição escolar baseada sobre um trabalho pedagógico de tipo tradicional e que garante até o extremo a “infalibilidade” do “mestre”, que se exprime na ideologia professoral da “nulidade” dos estudantes, essa mistura de exigência suprema e de indulgência desabusada que inclina o professor a suportar todos os fracassos da comunicação, por inesperados que sejam, como constitutivos de uma relação que implica por essência a má recepção das melhores mensagens pelos piores receptores Bourdieu (2020, p.141).

Nesse sentido, a reprodução das desigualdades pela escola ocorre, sobretudo quando com seu discurso igualitário, não são consideradas as diferenças, consolidando-se dessa forma, as desigualdades no espaço que deve priorizar a equidade entre sua comunidade escolar. Pelos estudos de Lahire (2004)

quando queremos compreender as "singularidades" das biografias escolares, as especificidades de cada caso, parece que fatalmente somos obrigados abandonar o plano da reflexão macrosociológica dos grandes estudos e estatísticas, para "navegar nas águas da descrição ... monográfica". Devemos considerar que as condições de existência de um indivíduo estão também atreladas a todo um contexto social, escolar e familiar onde esse indivíduo está inserido (Lahire, 2004, p. 14).

As comunidades selecionadas são Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e São Sebastião da Costa do Siripá, localizadas à margem direita do Rio Amazonas. Em ambas as comunidades residem o grupo de estudantes que farão parte desta pesquisa. Por suas trajetórias na travessia do rio, tanto no período da seca (julho a dezembro) quanto da cheia (janeiro a junho) para chegar à escola, em busca de melhorias para sua formação educacional, com vistas ao ingresso no Ensino Superior e inserção no mercado de trabalho.

Por ser membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação, coordenado pela professora Dra. Camila Ferreira da Silva, com o projeto intitulado “Gestão das políticas públicas de avaliação educacional no Amazonas: possibilidades e integração”, é que ocorreu a junção da política com o alcance do acesso, permanência e sucesso escolar dos jovens do interior do estado, no contexto do Ensino Médio. Silva (2017, p.115) nos auxilia a compreender os grupos de pesquisa



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



programas de pós-graduação e grupos de pesquisa dizem respeito a espaços colaborativos de investigação, nos quais os pesquisadores mais experientes trabalham com outros pesquisadores e com estudantes da licenciatura até o doutorado ou mesmo pós-doutorado. E, nesse sentido, entender esses espaços como promotores do avanço do conhecimento em determinada área significa olhar para a pesquisa como um processo artesanal que envolve um cotidiano de relações e práticas pedagógicas investigativas.

Como se verifica, os três conceitos selecionados para aprofundamento no estudo e reflexão, justificam-se pelas razões apontadas: 1) Políticas Públicas Educacionais - por pertencer ao Grupo de estudo que pesquisa e discute no contexto internacional e nacional, as iniciativas e políticas públicas ligadas à avaliação dos sistemas educativos. 2) Ensino Médio (acesso e permanência): considerações a partir do viés das políticas públicas para as juventudes na Amazônia - para pensar a atuação do Estado no âmbito da Educação, como uma das expressões das lutas sociais entre as diferentes classes sociais; 3) Juventudes e a Família como capital social - para compreender as estratégias para a escolarização dos jovens na Amazônia e suas trajetórias de “sucesso” escolar - desejo da doutoranda de permanecer nesse eixo, tanto para continuar os estudos da época do Mestrado como pela necessidade de compreender as variáveis familiares sob a ótica do capital social e debater os achados sobre a condição das juventudes brasileiras, na perspectiva do acesso e permanência na Escola Pública.

Segue abaixo o delineamento da tese, com os elementos principais que a constituem e organizam a estrutura do seu desenvolvimento.

794



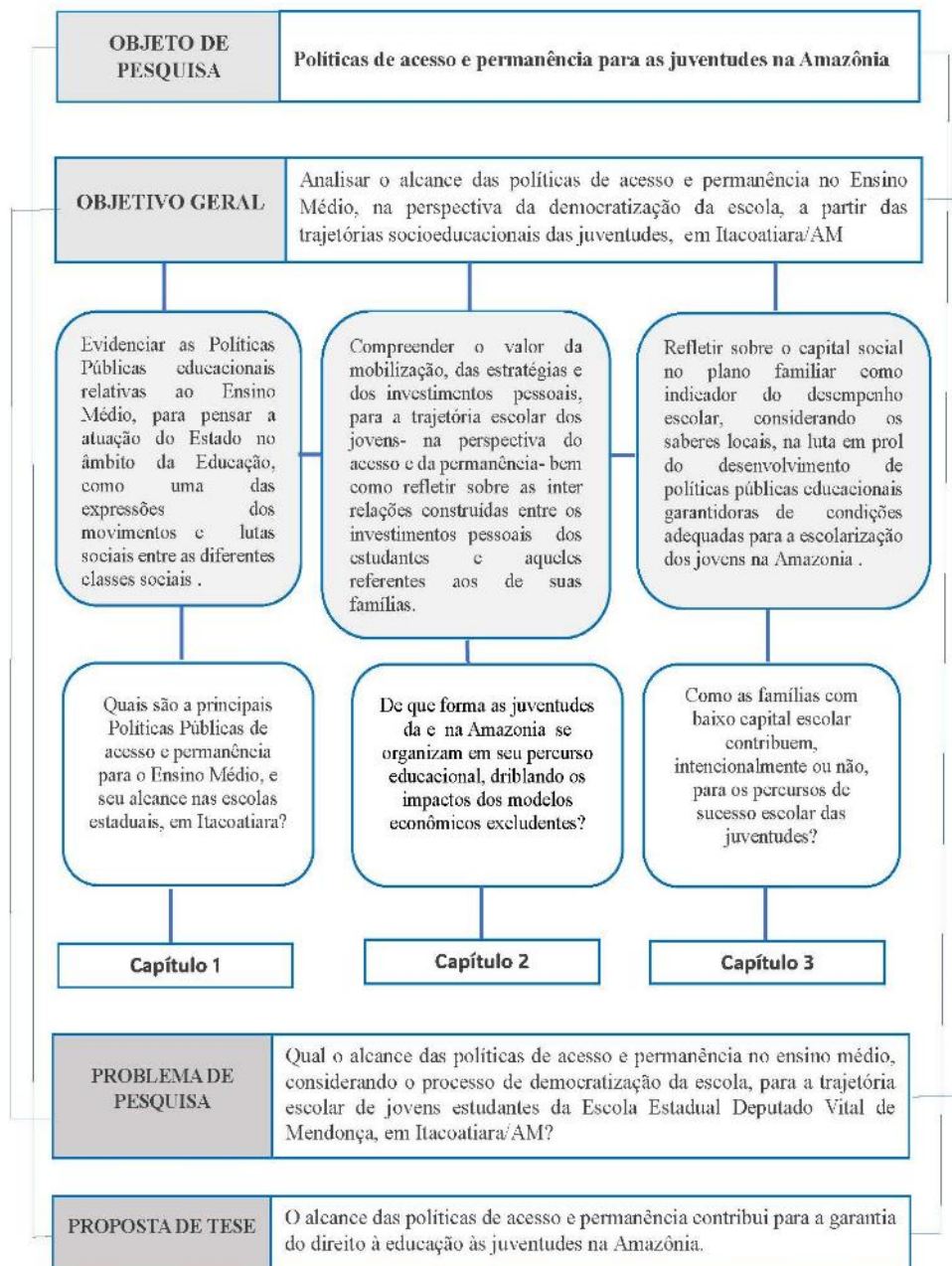
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 8 - Delineamento da tese



Fonte: Elaboração própria, 2023.



Metodologia

A escolha metodológica de eleger as juventudes na Amazônia como sujeitos desta investigação baseia-se em um pressuposto de pesquisa. Parte-se do fundamento de que os sujeitos jovens são interlocutores válidos, uma vez que apropriados de suas vivências podem analisar as políticas públicas educacionais no Ensino Médio. Valer-se de tal perspectiva ocasionou uma modificação no eixo da análise, substituindo as unidades escolares, que comumente encontramos nas pesquisas, para os sujeitos jovens, passando as políticas públicas a serem problematizadas a partir da ótica das juventudes, visando a compreensão de suas demandas e necessidades relativas ao acesso e à permanência no ambiente escolar urbano.

Encarando a metodologia enquanto caminho para a produção da investigação, utilizamos a pesquisa qualitativa, esclarecendo que a partir dessa abordagem não se pretende medir e enumerar eventos, contudo nos propomos a conhecer os processos sociais, por meio de um contato mais direto do pesquisador com o objeto a ser pesquisado, haja vista que na pesquisa qualitativa os focos de interesse se ampliam na perspectiva de compreender e analisar os dados pesquisados, sob uma ótica mais ampla, o que favorece o entendimento das relações que envolvem um determinado grupo social, nesse caso, as juventudes da e na Amazônia, uma vez que este tipo de pesquisa possibilita a interpretação e análise dos fenômenos, atribuindo significações que não podemos analisar numa perspectiva quantitativa

Analisar o alcance das políticas de acesso e permanência das juventudes na Amazônia, na perspectiva dialética, para entender que a premissa científica busca a inteligibilidade da questão social, considerando a prática humana, seu desenvolvimento e complexidade, e o reconhecimento da objetividade da realidade.

O caminho metodológico percorrido constituiu-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, partindo da realidade social a ser investigada pela ótica da subjetividade, amparada em Minayo (2010, p. 47), “é objetivo desse modelo de pesquisa a tentativa de interpretação dos aspectos psicológicos, sociais, econômicos e individuais” em que as juventudes amazônicas estão inseridas. A pesquisa ampara-se na Sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, pois sua visão sobre o mundo social se estrutura na oposição entre dominantes e dominados, visão que encadeia uma corrente conceitual com o objetivo de desvelar e analisar as relações de força e os mecanismos de dominação material e simbólica e que é empregada empiricamente para demonstrar os processos de classificação das relações sociais. Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 64),

para saber construir o objeto e conhecer o objeto que é construído, é necessário ter consciência de que todo objeto propriamente científico é consciente e metodicamente construído, e é necessário conhecer tudo isso para nos interrogarmos sobre as técnicas de construção das perguntas formuladas ao objeto.

A construção do conhecimento a que se propõe neste estudo só será possível a partir da escuta destes jovens, o grupo focal mostrou-se como instrumento para reunião de informações com



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



potencial para assim fazê-lo, nesse caso, com oito jovens. De acordo com Vergara (2004), o uso do grupo focal é particularmente apropriado quando o objetivo é esclarecer como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, pois a discussão durante as reuniões é efetiva em possibilitar informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, como agem. A realização dos encontros previstos no grupo focal nos permitirá promover uma correlação entre as experiências juvenis e as expressões materiais e simbólicas das políticas educacionais que garantem a permanência das juventudes na Amazônia. Seguem abaixo as temáticas priorizadas para o grupo focal .

Quadro 2 - Roteiro do grupo focal

Bloco temático	Roteiro	Objetivos
Escolha da escola	Como resolveram escolher a escola; a família teve alguma influência na escolha; onde estudaram o ensino fundamental, como funcionava a escola, como tem sido a experiência com a escola de Ensino Médio.	Promover um debate interativo, conhecendo processo de formação socioeducacional das juventudes.
Desafios no Ensino Médio	Sobre o percurso diário que fazem, quais as dificuldades, as expectativas para o Ensino Médio, relações com os/ as estudantes da cidade, se sentem diferença entre eles e as juventudes do meio urbano.	Conhecer aspectos do cotidiano das juventudes, para identificar possíveis problemas e ou dificuldades com o transporte escolar.
Organização e expectativas familiares	Sobre dia a dia na comunidade, com quem moram, como é a relação com os pais, irmãos , pessoas mais velhas, vizinhos , comunitários, como são as orientações sobre os estudos em casa, se tem escolas onde moram.	Conhecer o contexto familiar e como se constituem as relações entre os/as estudantes e seus familiares .
Trajetórias juvenis.	Sobre as experiências na escola, com o Ensino Médio, como lidam com os estudos nesta etapa de ensino , se gostam , se há diferenças entre o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, o que mudou, quais disciplinas mais gostam , que itinerários escolheram , ouvir um pouco dessa experiência deles.	Analisar as experiências relativas às vivências das juventudes e identificar as estratégias de relação, condução e enfrentamento destas situações .

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A técnica utilizada para a interpretação de dados se deu pela análise de conteúdo, que, conforme Bardin (1977), define a metodologia como:



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1977, p. 48)

Em nossa pesquisa, analisar o conteúdo das trocas promovidas nos encontros do grupo focal com os jovens apresenta um potencial significativo no sentido do acesso às suas histórias familiares, pessoais e coletivas, pois morando do outro lado do rio, em zona rural, atravessam cotidianamente um trajeto fluvial para frequentar uma escola pública urbana, em Itacoatiara-AM.

O quadro a seguir apresenta alguns critérios que entendemos ser importantes para a eleição dos/das jovens que serão os sujeitos da pesquisa.

Quadro 3 -Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Ser morador das comunidades Nossa Senhora do Perpetuo Socorro e/ou São Sebastião, localizadas na Costa do Siripá.	Não ter cursado as três series do Ensino Médio na Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça.
Utilizar o transporte fluvial diariamente	Mudar de endereço no decorrer do ano letivo, fixando residência na cidade, deixando de usar o transporte fluvial.
Ser estudante do Ensino Médio público	Não devolver o termo de consentimento livre e esclarecido para pais ou responsáveis legais.
Devolver o termo de consentimento livre e esclarecido para pais ou responsáveis legais, cuja autorização permitirá a participação dos jovens nos encontros do grupo focal.	Não participar dos encontros previstos para o grupo focal, preestabelecidos para serem quatro momentos com temáticas diferenciadas acerca do objeto desta pesquisa.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Resultados parciais e discussão

A pesquisa já passou pelo processo de submissão ao Comitê de Ética, com emissão do parecer substanciado por este comitê para que seja efetivada a pesquisa de campo, ainda assim, alguns achados já podem ser apresentados, conforme Tabela 1.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Tabela 1 - Estudantes do Ensino Médio em Itacoatiara, que utilizam o transporte escolar

Escola	Número de estudantes	Meio de Transporte	
		Rodoviário	Fluvial
CETI Dom Jorge Edward Marskell	86	84	2
E.E Profa. Mirtes Rosa de Mendonca Lima	27	27	0
E.E Dep. Vital de Mendonça	46	43	3
E.E. José Carlos Martins Mestrinho	1.486	250	1.236
E.E. Dep. João Valério de Oliveira	125	125	0
TOTAL	1.770	529	1.241

Fonte: Elaborada pela autora com base no SIGEAM, 2022.

A tabela 1 apresenta o número de estudantes que utilizam transporte escolar nas cinco escolas de EM. A escola estudada, atende em média, 900 alunos, anualmente. A grande quantidade de estudantes na E.E. José Carlos, explica-se porque são estudantes matriculados na modalidade EM mediado por tecnologia e estudam nas comunidades rurais, são turmas geridas pela escola mencionada, como anexos.

Tabela 2 - Estudantes da E. E. Dep. Vital de Mendonça que utilizam o transporte escolar

Meio de transporte usado	Ano de Referência					
	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Rodoviário	50	42	38	49	43	39
Fluvial	04	00	03	07	03	08
Total	54	42	41	56	46	47

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do SIGEAM, 2022

A tabela 2 refere-se ao quantitativo de estudantes que usam o transporte fluvial e o pequeno avanço no seu atendimento. A escola campo da pesquisa foi selecionada devido a pesquisadora ter atuado como diretora no período de 2018 a 2022 e ter acompanhado essas vivências das juventudes, na travessia do rio. Está localizada nas imediações às margens do Rio Amazonas – geográfica e estrategicamente próxima para os estudantes que atravessam o rio para estudar. A questão do transporte escolar nesse trabalho, assume papel crucial, uma vez que está ligada às políticas de acesso e permanência a ser estudada nesta tese, pois nas regiões mais longínquas, sobretudo, nas comunidades rurais do Amazonas, o transporte representa um suporte necessário para os jovens que passam horas, nos rios ou nas estradas, rumo à escola.



Considerações finais

A pesquisa na área da educação, especialmente acerca da análise do alcance das políticas de acesso e permanência no percurso educacional das juventudes na Amazônia, enfrenta na atual conjuntura diversos desafios com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A implementação do NEM em nosso estado, ainda não considerou a grande diversidade entre escolas do campo e da cidade, em termos de possibilidades. Entre tantas especificidades regionais, registram-se como avanços analíticos parciais de nossa pesquisa doutoral em torno da realidade do interior do estado do Amazonas: i) as condições desiguais para o acesso e a permanência na escola; ii) o transporte escolar, para estudantes da estrada e ribeirinhos; e iii) os impactos da pandemia para os jovens e suas famílias.

Referências

AMAZONAS. **Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas – SIGEAM**. Manaus, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as dificuldades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. 4. ed. Rio de Janeiro. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A Profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reinaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O ATUAR “PARA” E “PELA” DIVERSIDADE: AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS COMO PRÁTICA CONSTRUTIVA

Compartilhar o mundo com outros viventes, eis a dívida por excelência. Eis, sobretudo, a chave para a durabilidade tanto dos humanos quanto dos não humanos. Nesse sistema de trocas, de reciprocidade e de mutualidade, humanos e não humanos eram o limo uns dos outros (MBEMBE, 2018 p.310)

Beatriz Santos Pontes¹

A compreensão da realidade do negro brasileiro vai muito além de atributos físicos, mas envolve as dimensões identitárias, políticas, simbólicas, territoriais e míticas de sua consecução, ou seja, os diferentes contextos que regem e tecem os comportamentos, onde os (pré) conceitos são os pilares aos quais as práticas se efetivam; falar de relações étnico raciais é trazer à tona os regimes de alteridade construídos historicamente nos contextos de poder, hierarquizados muitas vezes pela necropolítica que opera através da colonialidade do ser, do poder e do saber. As relações étnico-raciais são tomadas como elemento de insurgência e de luta por uma igualdade de oportunidades em todas as instâncias sociais, possibilitando realizar inflexões sobre as relações de poder instauradas por um sistema colonial em que a violência, interseccionada com as demarcações de raça, gênero e sexo, balizam os processos de desumanização dos sujeitos colonizados; tais artefatos instauram uma grande estratificação social.

Abordar a cultura afrobrasileira é evidenciar os silenciamentos, é valorizar as epistemes negras na formação e na constituição da nação. É evidenciar não só as barbáries seculares sofridas mas as (re) existência e sororidades², onde diferentes narrativas dão espaço a memórias a escrever vivências, a resgatar passado na compreensão do presente e com a intenção de perspectivar o futuro; ter seu lugar de fala e sua representatividade. Construir espaços em que a valorização e o respeito à diversidade se construa a partir e com o diálogos das diferenças, onde o preconceito e a sectarização sejam amplamente difundidos como sinônimos de retrocessos sociais, retratados por meio da estratificação de sujeitos e grupos hegemônicos que delimitam territórios de pertença

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e

¹ Doutoranda em Ciências Sociais (UFSM / RS/ BRASIL).

² Organização coletiva e política das mulheres negras como forma de transformação social. Neste ensaio este termo está sendo usado para além da feminilidade negra, mas como as resistências africanas à opressão; é sinônimo de empatia e solidariedade entre os povos.





conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. (GONÇALEZ, 2018, p. 15)

Contraopondo-se a um sistema colonial, racista e heteropatriarcal, insurgem movimentos protagonizados pelas populações negras, indígenas e quilombolas, historicamente marginalizadas, denunciando as violências e injustiças produzidas pelo processo colonial, buscando incessantemente reconhecer suas perspectivas epistemológicas de pensar e produzir conhecimento. A presente proposta propõe-se a refletir como as relações étnico raciais são elementos chaves na compreensão de como o preconceito se deriva, trazendo reflexões e diálogos acerca de como o saber científico deve estar conectado com diferentes áreas do conhecimento, no sentido de proporcionar um pensamento reflexivo de como a valorização das diferenças é um grande desafio na nossa sociedade.

No Brasil, a luta pela vida e sobrevivência demarcou historicamente as trajetórias de crianças, jovens, homens e mulheres dessas populações, num processo de denunciar e, ao mesmo tempo resistir o genocídio instaurado pelo processo colonial que perpetra a sociedade. Muito antes da institucionalismo da política no nosso país o genocídio negro já se instaurava, oriundo de um longo período escravocrata (desde a década de 1530 até a abolição da escravatura em 1888) e que tem seus requisitos no pós abolição, onde o mapa da violência no nosso país retrata o contínuo extermínio negro no nosso país. O quadro abaixo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) mostra os dados estatísticos do genocídio negro no Brasil.

A colonização europeia possui duas características fundamentais: a hierarquização racial dos diferentes povos, em especial as populações indígenas e africanas, e a construção de um padrão mundial de organização social, a modernidade capitalista.

O fim da colonização, enquanto dominação política e territorial, não implica no término da hegemonia europeia sobre nosso continente. Se o colonialismo enquanto relação social deixa de existir no século XIX, sua herança estrutural na sociedade moderna capitalista permanece. a colonialidade perpassa todas as dimensões da vida social contemporânea, por isso diferentes autores a percebem como parte intrínseca da modernidade, algo indissociável desta.

Para Nelson Maldonado-Torres (2019), a colonização europeia possui duas características fundamentais: a hierarquização racial dos diferentes povos, em especial as populações indígenas e africanas, e a construção de um padrão mundial de organização social, a modernidade capitalista. Na perspectiva de Quijano (2000); Mignolo (2010/2003); Ballestrin(2013), a colonialidade perpassa todas as dimensões da vida social contemporânea, por isso diferentes autores a percebem como parte intrínseca da modernidade, algo indissociável desta

A *Colonialidade do poder* implica na dominação, exercida no âmbito da política e da economia, que cria um padrão de poder mundial no qual o capitalismo é o sistema hegemônico e que serve de

802



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



referência e padrão de organização para as demais sociedades, ao mesmo tempo em que hierarquiza as diversas nações a partir do conceito de raça.

A *colonialidade do ser* se refere a imposição de uma forma de construção das identidades e do modo de ser que também se estrutura a partir de um padrão eurocêntrico, que silencia ou desconsidera todas as expressões culturais, religiosas, de gênero, etc. que não estejam ajustadas ao modelo dominante.

A *colonialidade do saber* se impõe a partir de uma visão na qual a Europa é o único lugar de referência na produção de conhecimento, o que desconsidera saberes e conhecimentos produzidos pelas demais nações e povos. A colonialidade da mãe natureza significa o uso indiscriminado dos recursos naturais para sustentação da modernidade capitalista e a destruição sistemática do meio ambiente e dos povos que vivem nesses espaços.

Dentro deste panorama, é urgente enaltecer a importância que a educação assume como instrumento de minimizar as desigualdades e preconceitos raciais. O saber científico quando atrelado a minimizar os preconceitos raciais, constitui-se uma ferramenta de desconstrução de práticas segregacionistas, balizadas pela tríade ser-poder-saber. Conhecer possibilita libertar-se das amarras sociais, onde o desenvolvimento das identidades promove a construção de um mundo possível, onde as injustiças e as desigualdades sejam rechaçadas e que vislumbram a possibilidade de desenvolver novas formas de conhecer e olhar para as memórias, registros e histórias de sujeitos e coletivos que, embora tenham suas vozes ignoradas, resistem às relações de poder impostas na modernidade.

803

O preconceito racial e seus interstícios

O preconceito racial é uma amálgama secular que circunscreve a posição que os sujeitos devem ocupar na pirâmide social, muitas vezes ditados pelo poderio econômico e pela ideia de um tipo social único, ao qual aquele que não atende às peculiaridades pré determinadas é tido como inferior. O corpo negro evidencia e denuncia tal preceito, o preconceito racial funciona como um dispositivo desfavorável e culturalmente condicionado seja pela aparência, seja pela descendência étnica.

Nogueira (2006) sinaliza o quanto é importante o entendimento da forma como o preconceito racial e suas variantes operam, somente assim é possível definir estratégias mais eficazes para o seu combate. Há padrões de discriminação racial que estruturam comportamentos, onde o preconceito racial de marca relaciona-se a aparência, a cor da pele que dita as condutas, ao passo que o preconceito racial de origem relaciona-se a descendência.

Num giro histórico, constata-se que somente a partir do século XIX a origem das raças, segundo critérios fenotípicos, consolidou-se, trazendo consigo a hierarquização e a segmentação dos seres humanos em superiores e inferiores, criando assim estereótipos raciais que se perpetuam até os dias atuais. A linha divisória traçada entre países residia no ideário da cisão entre povos



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



civilizados e povos não civilizados, o que se configurou na subalternização de uns povos sobre outros e de práticas eugenistas e de escravização que ocorreram mundo afora .

Percebe-se a dualidade de práticas: uma que visa a promoção da erradicação do preconceito racial como forma de demonstrar a evolução civilizacional; e de outro lado a manutenção do desequilíbrio do poder, das exclusões e das desigualdades extremas , refletidas pelo descumprimento de legislações e o não reconhecimento por parte de uma grande parcela da sociedade de seus direitos, sendo submetidos constantemente a situações degradantes e violências. Schucman (2012), a referenciar o quanto o preconceito racial está atrelado a fundamentos históricos , onde a racialidade era tida como critério de qualificar “humanos “ e não humanos balizados por critérios biológicos, salienta que aspectos culturais e ancestralidade sempre foram postos em xeque . Tem-se como panorama a naturalização do preconceito em que pese “a política e a vida, a política e o poder de matar; o poder e as mil e uma maneiras de matar ou deixar (sobre)viver. (MBEMBE 2014, p.103)” são práticas recorrentes.

Kilomba (2019), faz analogia do corpo negro como uma tela que reflete o lado mais perverso da face da dominação branca. Ao fazer menção a atemporalidade do preconceito racial coloca que ‘ser negro’ é sinônimo de objetivação, inferiorização, subordinação ao mesmo tempo de exotização, guardando consigo toda uma ancestralidade, onde a reencenação da trauma racial é rememorada constantemente pelas práticas cotidianas, que se perfilam no intuito de dizer “seu lugar não é aqui” e que trazem consigo lastros de resistência através da ocupação de diferentes espaços nos extratos sociais.

Há de ressaltar que estudos genealógicos apontam que cada brasileiro tem uma proporção individual única de ancestralidade ameríndia, europeia e africana. Sendo assim, no Brasil, não se pode afirmar que um indivíduo seja da raça A ou B , baseando-se na cor de sua pele.

A pergunta que não quer calar ecoa como o soar dos tambores: *Por que o preconceito racial numa sociedade marcadamente multicultural?* A resposta está na capacidade dos seres humanos de não reconhecerem-se como oriundos de múltiplas etnias e que o estereótipo de “ raça pura” se perpetua como forma de ‘ status’ social.

Na prática, implica em considerar que as populações negras e indígenas não devem ter suas histórias, experiências e culturas valorizadas e transmitidas tão quanto suas similares europeias. A dificuldade de que temas como preconceito racial, , a desigualdade de gênero, as culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas, as diversas religiosidades (como as de matrizes africanas e indígenas), o racismo ambiental sejam pautas presentes em todas os círculos de debates na sociedade (principalmente o educacional), destituindo um discurso que aponta para uma hegemonia da estrutura eurocêntrica como referência de formação.

A eugenia do racismo

O negro e a raça constituem “o complexo nuclear a partir do qual se difundiu o projeto moderno de conhecimento - mas também de governo. Ambas representam figuras gêmeas do delírio da



modernidade (MBEMBE, 2018, p.12). Há de se considerar que dentro períodos históricos tivemos diferentes formas de conceber a raça: entre os séculos XV e XIX houve a espoliação organizada; no início do século XVIII há a reivindicação de do estatuto de ‘sujeitos plenos do mundo vivo’ por meio de uma articulação de uma linguagem própria; e por fim no início do século XXI, sob a égide da globalização neoliberal, há um devir negro sobre o mundo.

Negro e raça sinalizam trajetórias históricas, balizadas por conflitos, poder e decisão, onde o relacional e o histórico se confluem como inerente na interpretação da realidade, traz consigo marcas e violências constantes e que são constantemente acionadas como símbolo de resistência. Há de considerar que o sustentáculo paras as formas contemporâneas as quais estão ancoradas o racismo e que subjugam a vida ao poder de morte, reconfiguram e acentuam as relações estabelecidas pela confluência da resistência, do sacrifício e do terror, trazendo consigo marcas históricas.

A **necropolítica** e o **necropoder**³ são noções que procuram dar conta das maneira pelas quais, “em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes confere o estatuto de “mortos vivos” (MBEMBE, 2018, p.71)

O racismo reverbera as estereotípias, os (pre) conceitos, onde a colonialidade opera e tem diferentes variações para tratar a diferença. A violência homicida contra a juventude negra e os povos indígenas evidenciam a parte mais cruel da colonialidade, aquela que se impõe objetivamente sobre os corpos dominados, escravizando-os, explorando-os e quando incomodam, matando-os. Essa dimensão material do racismo também é percebida na profunda desigualdade econômica que atinge essas populações. Assim como na colonização, os corpos não europeus são vistos como objeto de produção de riqueza para o qual o conjunto de direitos estabelecidos nas diversas convenções não se aplicam.

A segunda dimensão, a subjetiva do racismo e da colonialidade, também impacta profundamente a vida das populações negras e indígenas. A rejeição de suas tradições culturais, das suas expressões estéticas, religiosas e artísticas dificultam a construção da identidade das juventudes, que muitas vezes se afasta de suas raízes em busca de reconhecimento social.

Entretanto, a perspectiva decolonial, da qual Fanon é um dos precursores e Maldonado-Torres é um dos expoentes, aponta caminhos para superação da dominação sofrida por negros e indígenas. Para Fanon (2008), é necessário criticar o modo como a burguesia nacional implementa estratégias para transferir para si, as benesses da dominação herdada do período colonial. Além disso, é necessário que se rompa com as estruturas coloniais de modo radical, de forma a desconstruir pré-conceitos com vistas à transformação social.

3



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Maldonado-Torres (2020) aponta para a importância da perspectiva decolonial como forma de superação da colonialidade. Resgatar as lutas, resistências e experiências históricas das populações negras e indígenas é uma condição para que isso ocorra. Construir currículos escolares que tenham essa abordagem é uma estratégia para romper com o eurocentrismo e assim produzir novas visões de mundo. Nesse aspecto é importante lembrar que a proposta decolonial não propõe a substituição de um padrão por outro, mas o reconhecimento de uma multiplicidade de caminhos que devem ser igualmente considerados.

O racismo estrutural, tido como um conjunto de práticas que são inculcados cotidianamente nos costumes da sociedade, tornam-se hábitos que promovem direta ou indiretamente a segregação racial, sendo naturalizados sob a forma de expressões jocosas e que tem um fundo pejorativo, carregado de preconceitos. Para Almeida (2019), o racismo decorre da estrutura social da sociedade que normatiza e cria estereótipos para categorizar e segmentar pessoas e grupos, onde a meritocracia define quem, quando e como cada pessoa deve ou não ocupar os espaços sociais, definindo um 'status quo' para fazer tal seleção, além de regras comportamentais previamente aceitáveis. Cria-se assim uma legião de marginalizados e que estão sempre a mercê de um poderio que os desconstitui como verdadeiros cidadãos, salvaguardados pelo mito da democracia racial que reflete nas discrepantes situações de pobreza, desemprego e falta de perspectivas.

Vale enfatizar que “uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos” (ALMEIDA, 2019, p. 53).

Dentro deste panorama, é urgente enaltecer a importância que a educação assume como instrumento de minimizar as desigualdades e preconceitos raciais. A escolarização, quando atrelada a um currículo adequado, constitui-se uma ferramenta de desconstrução de práticas segregacionistas, balizadas pela tríade ser-poder-saber. Conhecer possibilita libertar-se das amarras sociais, onde o desenvolvimento das identidades promove a construção de um mundo possível, onde as injustiças e as desigualdades sejam rechaçadas e que vislumbram a possibilidade de desenvolver novas formas de conhecer e olhar para as memórias, registros e histórias de sujeitos e coletivos que, embora tenham suas vozes ignoradas, resistem às relações de poder impostas na modernidade.

As fortes assimetrias raciais, evidenciadas por violações aos direitos humanos, evidenciam o racismo estrutural em suas múltiplas dimensões: recreativa, institucional, religiosa, de gênero, entre outras e que são constantemente fontes de debates e articulações por movimentos sociais que visam minimizar essa problemática por meio de políticas públicas que atendam aos anseios da população negra e minimizam as disparidades sociais.

806



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O espelho da branquitude

A branquitude opera com invariantes funcionais diversos. Seu ideário deriva da noção da posição ocupada por sujeitos na pirâmide social ocupando uma posição privilegiada no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, oriundos do colonialismo e do imperialismo e que se perpetuam na contemporaneidade.

Para compreender a branquitude faz-se necessário compreender como se configuram as estruturas de poder, seus sistemas concretos e subjetivos, as quais esta se pauta e que corroboram na perpetuação do preconceito racial. Pois 'ser branco' no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro" (SOVIK, 2004, p. 366).

A branquitude, segundo hooks⁴ (1999), é uma construção social que permeia o imaginário dos sujeitos e relaciona-se, em parte, com a brancura manifestada no corpo de pessoas que são reconhecidas como brancas, envolve os processos identitários e as representações sociais que advém dessa relação, sendo produto de uma construção sócio-histórica.

A temática branquitude pode ser vista nos estudos de W.E.B Du Bois, Frantz Fanon, Albert Memmi e Guerreiro Ramos, ícones nesta perspectiva de análise, e que contribuíram na reflexão das consequências da colonização e do racismo nas construções identitárias e subjetivas alusivas não somente aos negros, mas aos brancos. Tais teóricos inovaram ao colocar o branco como objeto de investigação a fim de compreender melhor as relações raciais. (SCHUCMAN, 2012)

O problema da negritude respalda-se na patologia da branquitude, onde diferentes espaços de visibilidade e invisibilidade aparecem sob diferentes roupagens; a partir do momento em que o negro adquire privilégio da branquitude há um esmaecimento/apagamento da sua própria identidade. O 'medo branco' é atenuado pela capacidade de o negro se adaptar aos ditames por ele impostos, onde a refexibilização de condutas ocorre no sentido de uma maior tolerância e aceitabilidade por parte de uma sociedade majoritariamente branca. Branquitude é sinônimo de privilégios materiais e simbólicos; constantemente a raça denuncia e coloca em xeque a capacidade ou não de pertencer a determinados lugares, sob olhares de julgamento constantes. O atributo raça torna-se um fator indispensável na compreensão das desigualdades sociais, a exploração de classe e a divisão do trabalho, pois é nestes cenários que os preconceitos e as disparidades se asseveram. Analisar a branquitude é traçar um panorama de como ela se constitui diante de diferentes períodos históricos e continua a representar a forma como os sujeitos se representam e são representados dentro de um contexto marcadamente colonizador em que pese sempre os resquícios da escravização. McIntosh (1989), com uma narrativa lúdica, faz um comparativo dos privilégios com uma mochila, invisível, repleta de bens usados diariamente, mas que não são valorizados, mantendo-se sempre no esquecimento.

⁴ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins que inspirou-se no nome de sua bisavó materna Bell Blair Hooks. As iniciais estão escritas com letras minúsculas, pois a autora não quer ser lembrada pelo seu nome, mas sim pelas suas escritas, o que faz emergir a sua força identitária como mulher lícitante negra.





É importante compreender o privilégio branco a fim de entender o ideário da branquitude, pois a negação de que as consequências do racismo derivam desses privilégios, é uma máxima que precisa ser desconstruída; a racialização é encoberta e negada cotidianamente com discursos bonitos, mas escassos de práticas contundentes. Estudar e analisar a branquitude, supõe desmantelar a estrutura racista que dela emana.

Descolonizando saberes e práticas

Abordar o preconceito racial, a racialidade e a branquitude, é romper com o paradigma vigente de uma uniformidade racial, é perspectivar uma nova sociedade possível, e de vislumbrar que os ‘condenados da terra’ sejam vistos não como bodes expiatórios, mas como sujeitos que ajudaram a construir essa sociedade sob a égide do regime escravocrata, que os concebia como animais destituídos de qualquer senso de humanidade, vistos como espúrias sociais. Os negros foram arrancados de seu continente e obrigados a construir outras áfricas nos diferentes pontos do mundo; nestras trajetórias histórias conectaram memórias ancestrais que carimbam a cultura brasileira com diferentes vertentes.

Pode-se conceber o preconceito racial como oriundo de uma posição grupal de hegemonia, onde a estratificação é ocasionada por padrões de pertencimento previamente estabelecidos e que determinam a posição dos sujeitos na sociedade, onde subalternização de uns sobre os outros são formas hegemônicas de preservar o status quo. Aferir dualidades (preto/branco, pobre/rico,) simboliza o divisor de águas entre o mal e o bem, balizadas por construções sociais, políticas culturais, religiosas e ideológicas que mobilizam as formas de ser e estar de pessoas e grupos dentro da sociedade, aferindo a descendência como elemento explicativo para as sectarizações e diferenciações. As teorias racailistas do século XIX deslocam categorias de cor conforme predisposições biológicas, calcadas em um falso cientificismo; sugerem assim as terminologias ‘negróde’ ao invés de negro, ‘mongolóde’ ao invés de amarelo e ‘causasiano’ ao invés de branco.

Com a égide dos movimentos sociais e a luta por direitos, no final do século XX e início do século XXI tais denominações caem por terra, mas seu legado ainda encontram-se presentes, sob novas roupagens, que escondem o preconceito, evidenciando-se por xenofobias raciais, religiosas, sexistas, linguísticas e territoriais. A revolução terminológica é caudatária de uma revolução identitária; identidades essas que clamam por respeito e valorização da sua cultura.

No que tange a racialidade, esta é eivada de um caráter transnacional que busca uma pertença cultural, onde Maggie (1998, p.160) salienta a relação tripartite entre cultura, sociedade e convivência intergrupal como catalisadoras e mobilizadoras na constituição da racialidade:

A oposição "preto-branco" denota desigualdade social, e é por isso que é a oposição que se usa nos censos e levantamentos estatísticos. A oposição "negrobranco" denota diferenças culturais, de origem, e portanto de identidade étnica. O triângulo é imediato, porque entre o "negro" e o "branco" há o "índio", e os três formam a nação mestiça. O



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



gradiente "escuro claro" fala da naturalidade, valoriza diferenças por contigüidade e dilui as oposições por ser relacional (...) Tornar-se negro significa remeter-se à origem, construir a identidade através da origem e explicar a diferença pela cultura e pela escravidão.

As categorias raciais não servem para resolver a problemática do preconceito racial, mas servem sim para acentuá-las ainda mais, pois delega a pessoas ou grupos uma posição social muitas vezes instituída por uma minoria hegemônica que quer manter-se no poder regidos por um ideário capitalista e de que a subalternização de uns sobre os outros é o meio mais eficaz de se manter no poder; mas grupos marginalizados têm se organizado coletivamente a fim de romper com o monopólio eugenista e de descolonizar séculos de opressão. Constantemente surgem no cenário político e sociais novos atores para compor essa massa gigante de grupos, por meio de organizações e coletivos, que buscam inibir o avanço das desigualdades e do preconceito. O pacto da branquitude⁵ é o de manter-se no poder por meio de práticas segregacionistas, a partir de estratégias organizacionais, rompendo com a complexa lógica eugenista, dos privilégios simbólicos e materiais, refletem as relações de poder que secularmente dominam e continuam a dominar nosso país. Projetar, assimilar e destituir o outro como arauto do mal é uma das iniciativas que precisam ser reverenciadas como forma de se disseminar o antirracismo. O ideário do branqueamento e da miscigenação é colocado por Freyre (1980) como maneira de apartar brancos e negros; o cruzamento insterracial é a maneira pela qual os conflitos são apaziguados. A negação da discriminação e do preconceito delega que estes são originados a partir do insucesso de grupos marginalizados criados por eles próprios, onde o mito da democracia racial é amplamente difundida como algo tácito e que legitima a discriminação racial. O pacto narcísico, para Bento (2021, p. 18) significa

809

olhar para um país como o Brasil e perceber, em todo o tipo de organização, que as lideranças são brancas. O Judiciário, o Executivo, o Legislativo, as grandes empresas, as organizações da sociedade civil, as esquerdas, as direitas e o centro são brancos. E tem um jeito de assegurar a presença branca contínua, que é o fortalecimento, a preferência silenciosa e profundamente ideológica de iguais.

As novas formas organizacionais, garantem políticas públicas que privilegiam e fortaleçam a igualdade de oportunidade, mas estas encontram seus entraves práticos, uma vez que ideias colonialistas ainda perseveram e são fatores impeditivos de que todos os cidadãos brasileiros tenham equidade de oportunidades e que características físicas, sexuais, culturais e religiosas não sejam limitadores da consecução de uma sociedade democrática. A falta de condições mínimas de sobrevivência e o acesso a bens e serviços como moradia, saúde, educação impactam muito nos altos índices de desigualdade no nosso país, onde de acordo com dados do IBGE de 2022 (a,b),

⁵ Bento (2022)



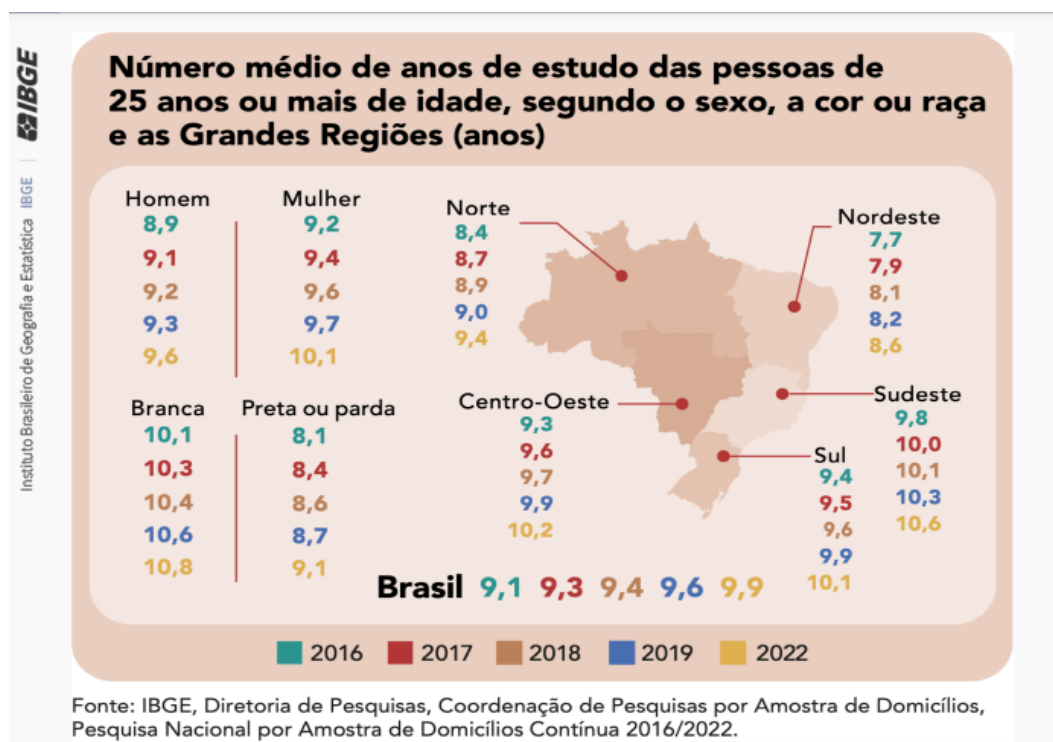


o Brasil apresenta 203.080.756 habitantes, desses , desses 56% da população constitui-se como pretas ou pardas.

O retrato do racismo

No Brasil os negros, mesmo com as constantes violações e violências, resistiram e fizeram desta terra sua morada e imprimiram nela sua cultura, desenvolveram nela sua territorialidade identitária, levando a reconhecer que “O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 1999 p.9).

No quesito escolarização é evidente o quanto a escola precisa avançar para que todos tenham não só direito, mas acesso à educação de forma qualitativa e equitativa , onde os altos índices de reprovação e evasão devem ser vistos de forma mais atenta olhado de maneira mais atenta de forma a ver o acesso aos diferentes grupos populacionais, esses índices revelam as iniquidades reflexo do racismo e que produz desigualdades .



<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A luta pela igualdade em um país marcadamente regido pela desigualdade parece soar como utopia, mas sob a resistência e organização de movimentos sociais este panorama tem se modificado, embora de forma tênue, mas é sinônimo da luta diária por pleitos que se voltem para políticas focais de recursos, onde a expansão e a oportunidade de direitos são pautas bastantes discutidas e referenciadas. O repeito e avalorização dos saberes e a valorização do protagonismom negro nos seus prercursos históricos precisam ser constantentemente revisitados e questionados sob uma perpectiva pluricultural, onde romper com o praadigma do preconceito que sectaiz apessoas e grupos são inicativas necessárias na valorização de direitos e no desenvolvimento de uma sociedade realmente democrática e que reséotirte a diversidade. Muito além da garantia de políticas públicas fomentam a prerrogativa de que todos os cidadãos sejam sujeitos de direitos . A nossa constituição de 1988 , marco contra a discriminação, no seu artigo 5º dispõe sobre ao principio da igualdade de oportunidades; todos os cidadãos merecem ter um tratamento isonômivcos onde

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. \ (BRASIL,1988)

A Lei 12. 288//2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial em que pese no seu artigo 1º a igualdade de oportunidades à população negra e o combate á toda e qualquer forma de intolerância (Racial, sexual, religiosa), onde no seu artigo 2º assegura que “É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais”.

A política de cotas, Lei Federal nº 12.711 de 2012, e alguns de seus artigos alterados pela Lei Federal nº 13,409 de 201 , visa o acesso nas universidades públicas e privadas dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência , ainda está sendo aplicada em doses homeopáticas e tem estado nas pautas de discussões de diferentes segmentos da sociedade; de igual natureza ocorre com a Lei 12.990/2014 que institui o provimento de 20% de vagas em concursos públicos .A Lei 10639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro brasileira no sistema escolar, do Ensino Fundamental ao Médio completou 20 anos desde a sua promulgação e tem como princípio resgatar a cultura africana como importante na formação e construção da sociedade brasileira. Essa é a forma encontrada pelo Estado para se redimir de séculos de violações , instituindo políticas de reparação para este fim. para Moraes (2020,p.42):

O sistema de cotas, é, portanto, compatível com o princípio da igualdade, pois na presente hipótese tem por finalidade, a produção de inúmeros resultados positivos, promovendo uma espécie de compensação pelo tratamento aviltante historicamente

811



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



aplicado à população negra no Brasil (ideia de reparação), viabilizando acesso preferencial a uma plataforma importante para subsidiar o rearranjo das condições de funcionamento do processo social (ideia de redistribuição), atenuando, por meio do exemplo positivo, o maléfico sentimento de interiorização causado pela rarefeita presença de pessoas negras em posições sociais de prestígio (ideia de reconhecimento) e qualificando o ambiente universitário pela incorporação de corpo discente com experiências de vidas plurais (ideia de diversidade)

Destaca-se que diante da omissão histórica pelo Estado, as políticas universalistas muito pouco tem surtido o efeito desejado, demandando políticas focais e particularistas que reiteram o preceito da adoção de medidas de ações afirmativas que estendem-se às modificações estruturais do Estado para enfrentar as desigualdades raciais oriundas do preconceito e da discriminação, que compelem a representatividade da diversidade racial das diferentes esferas (pública e privada). Só assim é possível edificar uma sociedade em que pese a constituição com igualdade de oportunidades para todos, independente de raça, gênero, credo ou vertente política, enfim um Brasil de interações igualitárias.

Sob a ótica educacional, ressignificar a ideia de raça dentro de uma perspectiva do pensamento decolonial, é sinônimo de perspectivar uma construção social, onde as lentes de análise proporciona observar as desigualdades circunscritas nas relações de poder, respaldadas nos privilégios da branquitude e do racismo estrutural, que demarcam nossa sociedade. A politização da noção de raça instaura um processo de denúncias das desigualdades sociais brasileiras e de reivindicações pelo acesso aos espaços institucionais públicos. A educação, direito historicamente conquistado pela população negra, é eleita como espaço prioritário de atuação desses movimentos com vistas a intervir na realidade social, buscando a emancipação dos sujeitos historicamente subalternizados e invisibilizados.

812

À guisa de conclusão

Há de se considerar que as relações étnico-raciais são tomadas como elemento de insurgência e de luta por uma igualdade de oportunidades em todas as instâncias sociais, possibilitando realizar inflexões sobre as relações de poder instauradas por um sistema colonial em que a violência, interseccionada com as demarcações de raça, gênero e sexo, balizam os processos de desumanização dos sujeitos colonizados; tais artefatos instauram uma grande estratificação social. Contrapondo-se a um sistema colonial, racista e heteropatriarcal, insurgem movimentos protagonizados pelas populações negras, indígenas e quilombolas, historicamente marginalizadas, denunciando as violências e injustiças produzidas pelo processo colonial, buscando incessantemente reconhecer suas perspectivas epistemológicas de pensar e produzir conhecimento.

Assim, a educação contemporânea nos desafia repensar as práticas pedagógicas à luz da valorização das diferenças. Mais do que trabalhar os conteúdos programáticos, a educação é



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



convidada a rever seus processos de ensino aprendizagem. Desenvolver práticas pedagógicas voltadas para as subjetividades e o desenvolvimento de identidades requer educadores reflexivos e também uma formação continuada que permita trocas dialógicas onde o aprender a ser, o aprender a conhecer e o aprender a conviver com os outros estejam em sintonia com o desenvolvimento de aprendizagens que contemplem os desafios da sociedade, onde a educação cumpre um papel fundamental. Busca-se fazer algumas inferências sobre a importância de oportunizar oficinas pedagógicas aos professores oportunizando a interação e a criação de estratégias de ensino aprendizagem que envolvam a partilha de saberes de forma multidisciplinar. A partir da pesquisa participante, o atuar em rede é um dos aspectos fundamentais para uma educação que valorize a história de vida de educandos e educadores em constante processo de transformações sociais e históricas. Empreender para a diversidade envolve reflexividade e (des) construção constantes, a partir e com as formações continuadas de professores.

As relações étnico raciais devem ser pauta dos debates em todas as esferas da sociedade, trazendo à tona histórias silenciadas pelas relações de poder, e que mesmo sob a égide de opressões construíram suas epistemes culturais que marcam o percurso da sociedade e são aportes importantes de desenvolvimento de identidades e construção de conhecimentos; a multiracialidade e a plurietnia precisam ser contempladas e valorizadas nas práticas curriculares, refletida dos saberes e nos fazeres docentes.

Perspectivar uma educação que contemple a diversidade, as subjetividade, é garantir que toda a forma de preconceito seja rechaçada da nossa sociedade, onde cada um deve ter a liberdade de desenvolver suas identidades, a partir do aprender fazendo, onde a educação deve fomentar a capacidade investigativa e criativa dos educandos, fazendo perceber a realidade, com suas mazelas e seus contornos muitas vezes desiguais e que a partir dessas reflexões consiga traçar formas de transformação social. O respeito à diversidade relaciona-se às formas de existência humana em que cada um tenha liberdade de desenvolver identidades, sem estereótipos, onde todos consigam conviver em comum unidade a partir de processos educacionais que privilegiam esta premissa.

813

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista brasileira de ciência política, n. 11, p. 89-117, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.288 de Julho de 2010 Brasília: Distrito Federal, 210. link:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso: 09/11/2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. Acesso 09/11/2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2003

BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

_____ (et all). **O branco na luta antirracista: limites e possibilidades**. In: “Branquitude racismo e antirracismo”. RJ: Instituto Ibirapitanga, 2021

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008

GONZALEZ, L. **primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018
hooks, B. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. SP: Elefante Editora, 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 48. Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil. 2ª ed. RJ: IBGE, 2022. Disponível https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso: 9 nov. 2023.

814

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira- 1 ed. RJ: Cobogó, 2019.

MBEMBE, A.) **Necropolítica**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

_____. **Crítica da razão negra**. 1.ed. Rio de Janeiro: n-1 Edições, 2014.

Maggie, Y. **Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias de cor e raça na cultura brasileira** in Marcos C. Maio e Ricardo V. Santos (org.) **Raça, Ciência e Sociedade**, Rio de Janeiro, ed. Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

MALDONADO-TORRES, N. (et all). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MCINTOSH, P. **White privilege: unpacking the invisible knapsack**. Peace and Freedom, 1989.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Argentina: Ediciones del signo, 2010.

_____. **Historias locais/desenhos globales:** colonialidad, conhecimentos subalternos.y pensamento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MORAES, A. **Direito Constitucional.** 36ª. Ed. : São Paulo: Atlas, 2020.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social.** Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

SANTOS, M. **O dinheiro e o território.** GEOgraphia. n.1.p.7-13, 1999.

SCHUCMAN, L.V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** São Paulo: Annablume, 2012

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco:** hegemonia branca e mídia no Brasil. IN: Branquitude: identidade branca e multiculturalismo. RJ: Garamond, 2004.

815



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EMÍLIO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Geraldo Márcio da Silva¹

Introdução

Nosso trabalho aborda o papel da educação na formação do Emílio de Jean-Jacques Rousseau. Em 1762 é publicado o livro *Emílio ou Da Educação*. Concomitantemente, neste mesmo ano, o genebrino publica o *Contrato Social*, obra em que trata de fundamentar os princípios políticos. *Emílio* é uma obra que Rousseau pensa um novo caminho para garantir da educação do homem, pois o que é formado na sociedade perdeu-se a originalidade, deixou de ser natural para se tornar uma abstração. Ele encontra no objeto final da formação humana, aquilo que vê na sociedade, ela não forma nem o cidadão espelhado na figura do grego ou romano, tampouco o homem proveniente da natureza. Sendo assim, a questão é: o que a sociedade forma? Ora, se a sociedade não forma nem o homem tampouco o cidadão, Rousseau afirma que ela forma o homem de duas caras, mascarado, aquele que não é nem uma coisa nem outra. Que está desfigurado em sua própria existência. Rousseau afirma no *Emílio* que:

Nos trabalhos de educação, oferecem-nos palavrórios inúteis e pedante sobre os quiméricos deveres das crianças, e não nos dizem palavra sobre a parte mais importante e mais difícil de toda a educação, qual seja, a crise que serve de passagem da infância para a condição de homem. Se consegui tornar estes ensaios úteis por algum aspecto, foi sobretudo por ter-me estendido bastante sobre esta parte essencial, omitida por todos os outros, e por não me ter deixado desencorajar nesta tentativa por falsas delicadezas, nem me amedrontar por dificuldades de língua. Se eu disse o que se deve fazer, disse o que devia dizer: pouco me importa ter escrito um romance. É um lindo romance da natureza humana. Se ele não encontra nestas páginas, será culpa minha? Esta deveria ser a história de minha espécie; vós que a depravais, sois vós que fazeis de meu livro um romance (ROUSSEAU, 2004, p. 611).

Rousseau recusa formar o homem na sociedade civil. Ele afirma que o homem social é rebelde, faz tudo o que é contrário ao natural, por isso, “não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim” (ROUSSEAU, 2004, p. 07). Isso porque, segundo ele, o feito humano é degenerado, antes de cair nas mãos dos homens a degeneração não existia. Nas mãos da divindade o homem é um todo perfeito, integral, regenerado em toda

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-FE-UFG da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG). Professor PIV da Secretaria do Estado da Educação de Goiás (SEDUC- GO). E-mail: geraldo.silva@seduc.go.gov.br





potencialidade natural designada inatamente. Ao contrariar a natureza, o homem social, torna-se um depravado, desfaz o que a natureza fez, modifica o solo, a agricultura, a medicina, as ciências e as artes. Descaracteriza os feitos científicos engessando as formas prescritas pela natureza.²

Quantas precauções se devem tomar com um jovem bem-nascido antes de expô-lo ao escândalo dos costumes do século! Tais precauções são penosas, mas indispensáveis: é a negligência sobre este ponto que faz com que toda a juventude se perca; é pela desordem da primeira idade que os homens degeneram e que os vemos tornarem-se o que hoje são. Vis e covardes em seus próprios vícios, têm somente almas pequenas, porque seus corpos gastos cedo se corromperam: mal lhes resta vida suficiente para se moverem. Seus sutis pensamentos revelam espíritos sem nenhuma envergadura; nada sabem sentir de grande e de nobre; não têm nem simplicidade nem vigor; abjetos em todas as coisas e baixamente maus, são apenas vaidosos, patifes e falsos; não têm nem mesmo a coragem para serem ilustres celerados (ROUSSEAU, 2004, p. 483).

Rousseau se recusa a formar o homem na sociedade civil, porque ela é corrompida e tudo o que é formado nela se corrompe. Para este problema ele opta por formar Emílio longe da sociedade. Emílio será formado no campo, o local mais próximo da natureza. Na contramão da educação da sociedade, Rousseau, pensa um novo método para formar o homem. Ele não quer criar um monstro. Por isso, para conservar a natureza humana é preciso que o aluno seja afastado e, no tempo hábil, quando adulto, tome consciência dos malefícios da sociedade instituída. Segundo Rousseau o “homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, estará acorrentado por nossas instituições” (ROUSSEAU, 2004, p. 16).

817

O ser incompreensível que abarca tudo, que dá o movimento ao mundo e forma todo o sistema dos seres não é nem visível aos nossos olhos, nem palpável às nossas mãos; ele escapa a todos os nossos sentidos; a obra mostra-se, mas o operário esconde-se. Não é pouca coisa saber enfim que ele existe, e quando chegamos a isso, quando nos perguntamos: que é ele? onde está?, nosso espírito se confunde, perde-se e já não sabemos o que pensar. (ROUSSEAU, 2004, p. 357).

O papel da educação na formação do homem é uma construção ininterrupta e longa. Isso porque Emílio é formado para viver na sociedade, mas não é na sociedade instituída que é corrupta, ele é formado para viver na sociedade do *Contrato Social*. Por isso, no capítulo IV do *Emílio*, o aluno imaginário recebe uma lição de como as leis devem ser estabelecidas para que aprenda a agir livremente na sociedade. Ele viajará para conhecer a política estabelecida conforme a orientação do seu preceptor. E até a vida adulta receberá a acompanhamento pleno em sua formação.

² Rousseau afirma no *Emílio* que o homem social, “força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros” (ROUSSEAU, 2004, p. 07).





Não eduquei Emílio para desejar nem para aguardar, mas para gozar; e, quando ele deseja algo para além do presente, não o faz com um ardor bastante impetuoso para ser importunado pela lentidão do tempo. Ele não gozará somente do prazer de desejar, mas também do prazer de ir ao objetivo que deseja, e suas paixões são de tal modo moderadas que ele está sempre mais no lugar onde está do que onde estará (ROUSSEAU, 2004, p. 604).

Respeitar as leis justas, viver com seus semelhantes, mas não fazer o que eles fazem, evitar as paixões violentas, os vícios, os costumes impróprios, as tormentas da sociedade, eis o que Emílio aprende. A negatividade é a assertiva que Rousseau encontra para garantir que ele não viva a ferros. Viver a ferros é não ter controle sobre si mesmo e viver conforme a opinião alheia. O termo “não ser natural”³ é agir conforme o domínio extremo do que é imposto pela sociedade, desrespeitar a natureza e a liberdade é o que faz o homem se afastar do que lhe é obrigação. A obrigação do homem é se proteger contra aquilo que pode levá-lo a ruína. O *Contrato Social* direciona o homem a fundamentar o direito político para viver livre e plenamente na sociedade.⁴ Sem o estabelecimento desse princípio o homem não conseguiria conservar a vida e o que lhe é inerente, pois é impossível voltar a viver no estado de natureza, após ter se aperfeiçoado, eclodido e potencializado as paixões e o amor-próprio.

Segundo Rousseau, no estado de natureza o homem vivia livre e só, era-lhe inerente o amor-de-si e a piedade natural. O primeiro sentimento que corrobora para a preservação da espécie enquanto o segundo implica em uma repugnância contra o sofrimento alheio a si.⁵ No estado de natureza o homem possui a *perfectibilidade*, capacidade de se aperfeiçoar, com o passar do tempo surgiu dificuldades e ele teve que se associar, caso contrário iria perecer. Fundada a sociedade civil por meio da propriedade o homem civil perde a liberdade natural, adquire a liberdade civil, faz eclodir o sentimento do amor-próprio que no estado de natureza estava em potência. O amor-próprio é a degeneração do amor-de-si, as paixões a degeneração da piedade natural.⁶ Eis o problema, se o homem social não é o homem natural, é possível educá-lo a fim de que viva em sociedade? E qual seria a pensada por Jean-Jaques Rousseau que garantiria a liberdade do homem com no estado de natureza?

Já que não é possível voltar ao estado de natureza, então resta-nos a estabelecer o modo que nos faz, enquanto humanos, estarmos livres como no estado de natureza e conscientes dos direitos e deveres para viver em sociedade. Essa consciência nos é dada pela educação, porque se nos é impossível voltarmos ao estado de natureza, havemos de encontrar uma solução para o problema, escolhemos a vida educacional para investigar o caso. Esse é um processo diário, por isso deve-se observar os hábitos e costumes. Eles são a garantia plena, se direcionados, a uma vida arraigada

³ Grifo nosso.

⁴ Ver (ROUSSEAU, 1983d, p. 33).

⁵ Ver (ROUSSEAU, 1983b, p. 253).

⁶ Esta definição encontra-se no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, nele Rousseau descreve a passagem do estado de natureza para o estado social e os malefícios que a associação causa na vida humana.





por princípios ordenados. Esses princípios são dados pelas leis justas, centradas em uma Vontade Geral, ou seja, “Cada um de nós põe e comum sua pessoa e todo o seu pode sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 1983d, p. 33), com a garantia da liberdade, igualdade e possibilidade de viver uma vida em comum com os agrupados. Segundo Rousseau:

Na incerteza da vida humana, evitemos sobretudo a falsa prudência de imolar o presente pelo futuro; isso não raro equivale a imolar o que é pelo que não será. Tornemos o homem feliz em todas as idades, para que, depois de tantos trabalhos, ele não venha a morrer antes de ter sido feliz. Ora, se há um tempo para gozar a vida, este é com certeza o fim da adolescência, em que as faculdades do corpo e da alma adquiriram seu maior vigor, em que o homem, no meio de sua caminhada, vê de mais longe os dois extremos que o fazem perceber a sua brevidade. Se a imprudente juventude se engana, não é por querer divertir-se, mas sim por procurar a diversão onde ela não está e, preparando para si mesma um porvir miserável, ela nem mesmo sabe servir-se do momento presente (ROUSSEAU, 2004, p. 615).

Sem educação um povo não se torna um povo justo. É ela que ensina a amar as leis justas, “conservemos a ordem pública; respeitemos as leis em todos os lugares, não perturbemos o culpo que elas prescrevem” (ROUSSEAU, 2004, p. 443). É um ato de cidadania formar seres dispostos a defenderem a si mesmos com amor e sabedoria, avessos à escravidão, para tal, “não levemos os cidadãos à desobediência, pois não sabemos com certeza se é um bem para eles trocar suas opiniões para outras, e sabemos com certeza que é um mal desobedecer às leis” (ROUSSEAU, 2004, p. 443), os hábitos saudáveis, os costumes que garantirão que os futuros cidadão possam amar. O amor nasce da necessidade de conservar aquilo que é vital. Neste ponto pode-se pensar que amar as leis, implica em amar a língua, a linguagem a forma de vida estabelecida pela sociedade. Amar a terra, viver nela, cultivá-la e assegurar que ela será preservada. Rousseau pensa a terra como patrimônio cultivado e inerente a uma sociedade justa. Por isso, Emílio aprende a cultivar o que é estabelecido pelo *Contrato Social*, porque ele conservará a natureza e a essência das partes contratantes.

Desenvolvimento

Pode-se dizer que a bondade natural pensada por Rousseau implica na máxima exposta no *Contrato Social* “o homem nasce bom e a sociedade o corrompe”⁷, o homem é bom no estado de natureza porque nele existe a inocência, ainda ele não foi degenerado assim como no estado social. Pesando nesse plano, em que a inocência é conservada e a razão ainda não lhe fora eclodida, a “natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (ROUSSEAU, 2004, p. 91), nesse

⁷ “O homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1983d, p. 22).





sentido é necessário direcioná-la para que não se corrompa. Direcionado, *Emílio*⁸ será conduzido por seu preceptor, para saber o que lhe convém de acordo com a idade e necessidade que lhe apresentar. Rousseau afirma que, quando estiver pronto para aprender, é imprescindível ensinar:

vosso aluno a amar todos os homens, mesmo os que o menosprezam; fazei com que não se situe em nenhuma classe, mas que se reconheça em todas, diante dele, falai do gênero humano com ternura, até mesmo com piedade, mas nunca com desprezo. Homem, não desonres o homem (ROUSSEAU, 2004, p. 309).

Eis o pensamento pedagógico e direcionado. Afirmar que os seres humanos podem garantir a bondade natural se forem direcionados desde a infância é uma assertiva que rege o pensamento rousseauista, por isso *Emílio* faz jus ao processo educacional precursor da educação das crianças, educá-las para assegurar a preservação da natureza torna-se uma possibilidade ativa, inerente e vital. Isso porque, se educar as crianças desde a tenra idade, acredita-se que ao se tornarem adultas elas conservarão em si a bondade.

O livro *Emílio ou Da Educação* foi condenado à fogueira tanto em Genebra quanto em Paris. A questão é que o clero e as autoridades políticas da época interpretaram-no de modo a acreditar que o pensamento de Rousseau continha uma heresia. Rousseau pensa um aluno que desde o nascimento até a vida adulta tem a companhia de um preceptor que o conduz até tornar-se homem. O preceptor tem como dever possibilitar as condições educacionais próprias para cada fase do seu educando. Educar requer possibilitar um acompanhamento presente, diário, um hábito, a participação efetiva na vida cotidiana, participando efetivamente de cada momento histórico da vida do aluno. Nesse processo ocorre o desenvolvimento tanto do corpo, respeitando a natureza e suas fases, quando da psique até o momento que *Emílio* tenha condições de fazer suas próprias escolhas. A aquisição da autonomia é um processo longo que exige esforço integral do educador, nesse caso, a dedicação exclusiva é gradativa e ascendente. Rousseau pensa o processo educacional no *Emílio* e o divide em cinco fases distintas.

820

Tabela das fases⁹ da educação do *Emílio* de Rousseau:

Idade	<i>Emílio ou Da Educação</i>	Fase
Do zero aos dois anos, (0,0 aos 2,0).	Livro I	Criança, necessidade, natureza.
Dos dois anos até os doze ou treze anos, (2,0 aos 12,0 ou 13,0).	Livro II	Infância, natureza.

⁸ *Emílio* é “um construto teórico e um suporte operatório para análise conceitual do ato educativo” (BOTO, 2005, p. 380).

⁹ No artigo intitulado: - *A defesa de uma pedagogia da natureza na obra Emílio ou da Educação, de Rousseau* – Vilmar Alves Pereira aborda as fases do desenvolvimento da criança. Ver em (PEREIRA, 2005, p. 436). Ver em (KAWAUCHE, 2021, p. 25).





Dos doze ou treze anos até os quinze anos, (12,0 ou 13,0 aos 15,0).	Livro III	A força, as paixões.
Dos quinze até os vinte anos, (15,0 aos 20,0 anos).	Livro IV	A razão, as relações morais.
Dos vinte anos até os vinte e cinco anos, (20,0 aos 25,0 anos).	Livro V	Adulta, sabedoria, casamento.

O livro *Emílio ou Da Educação* olhado por este prisma, estabelece as fases da educação humana que se estende do nascituro até formação do adulto. De acordo com a tabela das fases da educação, pode-se observar que o lento desenvolvimento passado por Emílio desde a supressão das necessidades físicas e da percepção dos objetos por via da sensibilidade recebe ação direta da *perfectibilidade* e, por necessidade que surge no processo educacional, adquire assim, lentamente hábitos e com eles necessidade de conhecer e vivenciar alguma ideia abstrata.

Rousseau em seu livro *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, publicado em 1755, afirma que é pela ação das paixões “que nossa razão se aperfeiçoa” (ROUSSEAU, 1983b, p. 244), e nesse processo o homem torna-se “sociável e escravo, torna-se fraco, medroso e subserviente, e sua maneira de viver, frouxa e afeminada, acaba por debilitar ao mesmo tempo sua força e sua coragem” (ROUSSEAU, 1983b, p. 241). Tais afirmações fazem jus ao que se diz, que ao desenvolver a razão e eclodir, colocar em atividade, a reflexão, até se chegar a um ponto em que pode pensar as ações humanas, o homem se degenera ao ponto de cometer os preconceitos horrendos contra o próprio gênero humano. Por isso, a fraqueza, o medo, a servidão, o modo de vida, o exagero, a falta de ânimo, no *strictu sensu* do termo, entendido por; falta daquilo que anima o corpo para a vida, passam, por meio da razão a dominar o homem e a incidir sobre seus atos na condição humana. Rousseau não poupa ninguém, ao pensar que o uso da razão ao invés de levar a humanidade a uma elevação até a *Aleteia* platônica no “mundo das ideias”¹⁰, Século das Luzes, rebaixa o homem a uma depravação, “à servidão e à miséria” (ROUSSEAU, 1983b, p. 270).

Segundo Rousseau o uso da razão leva o homem ao inverso estabelecido pela natureza, se no estado de natureza o homem é independente e livre, na sociedade ele torna-se dependente, e essa dependência é dada entre os homens que vivem unidos em sociedade, tudo isso implica em uma desmoralização. Por isso, na infância, Emílio é afastado das lições verbais. Esta eclosão terá o momento exato no desenvolvimento corporal para se subjazer. Não antecipar o processo pedagógico é o objeto que Rousseau pensa para o afastamento do mal. Diante disso, Emílio não terá necessidade de ser uma criança que raciocina como as crianças da mesma idade que vivem em sociedade, que são tratadas como adultos em miniatura. Emílio não é um adulto em miniatura, ele

¹⁰ Grifo nosso.





é uma criança e assim deve ser tratado como tal. O antídoto contra a doença social está justamente na operação pedagógica que viabiliza a imunidade do aluno contra os malefícios sociais. Preservar a mente contra a antecipação precoce da educação positiva é o caminho pensado por Rousseau que vai na contramão da educação de seu tempo, por isso entende-se o que é positivo, aquilo que é estabelecido como *modus operandis* da sociedade, e negativo, o método inovador rousseauista que não antecipa saberes, não é precoce e não amadurece antes que chegue a hora exata para maturar. Sendo um ser senciente, Emílio até a idade que antecede a adolescência é semelhante aos seres também senti-entes, em outras palavras a um animal. Emílio não é precoce, não sabe além daquilo que a natureza o prescreveu. Não lhe foi dada a oportunidade de antecipar o que na idade certa irá saber.

A educação negativa¹¹ possibilita Emílio a aprender conforme a natureza, assim ele aprende no tempo de seu desenvolvimento a linguagem e a possibilidade de aprender os trabalhos cotidianos puramente mecânicos, e ao tempo que lhe é inerente capacita-se ao modo que lhe é prescrito ao que tange sobreviver. No convívio com os adultos que o circundam, nessa etapa da vida, não é considerado uma criança ou um pré-adolescente dotado de moralidade. Sendo assim, a culpa não lhe pertence, porque lhe é insuficiente entender a moralidade, e não recebe punição já que não tem noção do que lhe pode vir a ser cobrado. Na transição entre infância e adolescência, sem o contato com a metafísica, desconhece o significado das palavras: inferno, Lúcifer, deus, anjos e santos.

O problema da moral aparecerá no livro IV do *Emílio* quando o aluno chega aos quinze anos e é atingido pelas paixões¹² e desejos sexuais. O antídoto contra o veneno será a própria razão, o preceptor paulatinamente e dirigidamente conduzirá o aluno a eclodir de modo seguro. Incansavelmente por meio de ensinamentos, preparara-lo para entender as mudanças físicas e mentais nesse processo. Nesse momento, Emílio fará uma imersão no mundo civil, para tal aprenderá os variados costumes e as diversas religiões conforme as visitas que fará na viagem estabelecida pelo preceptor. Assim, depois de receber ensinamentos sobre política, terá a possibilidade de escolha onde poderá viver, em qual sociedade lhe apraz ao ponto de sentir a vontade de pertencer a ela.

Nesse processo pedagógico o preceptor ativo quanto ao que constitui o desenvolvimento do aluno, aliado o que lhe é prescrito, como ao jogo lúdico que a natureza impõe, está atento a escala que compreende à vontade, a imaginação, a razão e o juízo. Observa-se no tocante filosófico que esta possibilidade não está distante da *Crítica do Juízo* de Kant em que, ao abordar a estética, Kant refere-se à sensibilidade e ao conhecimento puramente sensível, subjetivo nas representações tanto no campo empírico ou sensível, teórico ou moralmente racional. De acordo com Leonel Ribeiro dos Santos:

¹¹ Segundo Zadorosny a “proposta de educação negativa é assim chamada porque nega uma educação contrária às leis da natureza e à valorização da infância enquanto fase ímpar da vida humana” (ZADOROSNY, 2005, p.398).

¹² Segundo Rousseau: “As paixões possuem seus gestos, mas também suas inflexões, e essas inflexões que nos fazem tremer, essas inflexões a cuja voz não se pode fugir, penetram por seu intermédio até o fundo do coração, imprimindo-lhe, mesmo que não o queiramos, os movimentos que as despertam e fazendo-nos sentir o que ouvimos” (ROUSSEAU, 1983c, p. 161).





Nesta acepção, <<estético>> não é apenas o que se refere à sensibilidade ou ao conhecimento sensível, mas o que há de irredutivelmente subjetivo em qualquer representação, seja ela sensível ou empírica, seja ela um conhecimento teórico ou até uma ideia moral da razão (SANTOS, 1996, p. 213).

Por isso, no *Emílio*, o preceptor desenvolve uma pedagogia presente e ativa que aciona as vontades com a imaginação com o uso da razão e posteriormente no juízo, mesmo que elas possam se desenvolver incoexistentemente, incoincidentemente e assincronicamente. Eis o problema da educação, possibilitar que o entendimento possa estabelecer a sua ordem gradativa conforme lhe é garantido pela natureza cognitiva. Segundo Schiller, esse processo pedagógico ocorre de forma física, lógica, moral e estética.¹³

O perigo consiste no jogo das faculdades que estão em desenvolvimento. Isso porque, quando Emílio está em desenvolvimento, as regras irão equalizar a destemperança entre as faculdades que não possuem a mesma sincronia em relação tanto do corpo quanto da mente, uma pode se sobrepujar a outra e o trabalho do preceptor pode se tornar um infortúnio. Por isso, o jogo das faculdades precisa ser acompanhado de perto para se configurar harmoniosamente na distinção das faculdades que lhe são independentes. A atenção do preceptor é voltada para que qualquer infortúnio que ocorra no processo, seja, de modo sábio e articulado, sanado imediatamente, a fim de possibilitar ao aluno, no processo educativo, a ação prática do que faz e como se faz, qual é a finalidade de cada ação na compreensão lógica das possibilidades. Fazer brincando, aprendendo, vivenciando, na prática diária e no mundo da observação. O preceptor do Emílio é um condutor prodigioso, um mestre no malabarista dos sentidos e sentimentos do ensino para se viver no mundo. Um artista que molda conforme a dimensão estética o homem que quer formar, aquele que se pode ser formado de acordo com a natureza humana. Para garantir a arte é necessário que o preceptor faça com que tudo permanecerá “bem quando sai das mãos do autor das coisas” (ROUSSEAU, 2004, p. 7), mesmo que a educação seja uma arte e que não temos garantia alguma do seu objeto final, já que ela “é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo” (ROUSSEAU, 2004, p. 9). Inserta ou não em sua finalidade, o preceptor é um ser atento ao que se pretende formar, antes de ser objeto final, ela é moldada conforme hábeis mãos que direcional todas as etapas da formação humana.

Direcionar, eis o que Rousseau nos ensina quando se fala em educação infantil. Se educação é uma arte, e se a arte pode ser ensinada, então ela é passível em ordenar o que constitui a criança. Para isso, o preceptor é aquele que compreende o mundo, o corpo, o local onde o corpo está. Isso fará a diferença espacial no desenvolvimento físico do aluno. É possível educar o corpo sem a possibilidade de não saber do que ele precisa para se desenvolver? Esta questão não fica sem

¹³ Carta XXIV p. 119.





resposta no plano educacional de Rousseau, visto que para que a criança possa aprender ela precisa movimentar-se, é necessário levantar-se após uma queda, esta experiência sensível não está avessa a inteligível, ambas caminham juntas. Somente colocando o corpo em atividade para que a aprendizagem empírica se ecloda ao ponto do cognitivo ser ativado no mundo em que a criança está.

Formar Emílio implica em possibilitar a ele o convívio social, existe uma ordem, um direcionamento que possibilita a correlação entre natureza, sociedade e infância. Eis as novas possibilidades de se entender a fisiologia infantil no desenvolvimento corporal e intelectual, estabelecendo o respeito da natureza da criança em desenvolvimento. A crítica que Rousseau faz é que ao tratar a criança com um adulto em miniatura, os homens de sua época inviabilizavam o mundo que não era visto. Existir e não ser visto é a crítica que Rousseau faz em relação ao plano pedagógico nascente com possibilidades diversas. O diálogo passa a ser entre a medicina e a pedagogia, a atenção se volta para dizer que ambas não estão observando que uma depende da outra para formar a criança que está diante dos vossos olhos. Como é possível ver a obra de arte e não conseguir encontrar no plano visual o que lhe constitui? Esta questão puramente estética se reluz ao não enxergar as carências que o aluno é impossibilitado de ser visto em sua totalidade física e intelectual, e isso se caracteriza por aquilo que Schiller fala do físico, estético e moral.¹⁴

Qual seria o papel da educação na formação do *Emílio* de Rousseau? Pode-se dizer em se estabelecer um estudo aprofundo do que é originário das faculdades que são inerentes à Emílio? Seria a possibilidade de não dissociar o corpo infantil das paixões? Ora, as paixões não são os fatores que desvirtuam a ordem moral? Para Rousseau, a razão é a grande causadora dos infortúnios que regem estas questões, ele não afirma que as outras possuem isenção dos danos, porém as paixões podem ser domadas, pode-se ensinar o homem amar o que lhe será necessário para a vida plena e salutar na vida social. Então há de se ensinar o homem amar aquilo que é justo, aquilo que a educação garante aquilo que é prescrito pela natureza, sendo assim, para Rousseau as paixões possuem prioridade sobre a razão, já que elas que movem os homens a fazerem escolhas. A educação ensina o homem a fazer a escolha justa, eis a atividade legítima de um ser em atividade educacional. O preceptor ao ver a necessidade de moderação das paixões no aluno, deixará de lado o discurso a fim de evitar a antecipação do desenvolvimento racional da criança.

Neste contexto Rousseau inova o método pedagógico com as artes cênicas em detrimento ao discurso oral, no livro II a intensão pedagógica é “inculcar nas crianças as noções primitivas” (ROUSSEAU, 2004, p. 107), afim, de promover a ideia de propriedade por meio do teatro. O jogo consiste em ensinar o que quer ensinar de modos diferenciados, ou lúdicos ou por via do não engessamento intelectual. Como já havíamos dito, o preceptor é um artífice que a todo o momento descreve a cena teatral do mundo sem que o aluno possa caminhar com as pernas que não sejam dele mesmo. É promover as faculdades do Emílio com paciência e naturalidade, sendo assim, ele será tocado em sua passionalidade, vivência dada na atividade prática lúdica, na promoção dos

¹⁴ Ver (SCHILLER, 1995, p. 47).





sentimentos como: ira, amor, ódio, lamento. Mas, o preceptor não precisa falar de nenhum desses sentimentos, supostamente e pretensamente compreendidos anteriormente e somente por meio do sentimento.

Emílio é uma obra que pensa o desenvolvimento de uma criança até se formar homem. Coloca em atividade as faculdades, possibilita os desenvolvimentos de todas elas a seus respectivos tempos irregulares e livres na natureza.¹⁵ Umhas faculdades são mais ativas, outras são mais lentas, por isso requer o equilíbrio do preceptor que atentamente equaliza as sintonias tanto físicas afetivas quanto as intelectivas do Emílio. Ao mesmo tempo que os órgãos físicos passam por transformações, a entelúquia possui o desenvolvimento a seu tempo. Desde modo, o equilibrista preceptor volta-se sua atenção total para a formação desse todo que deve ser perfeito, ou seja, completo e autônomo. Rousseau é precursor de uma pedagogia que caminha conjuntamente com as bases da ciência da sua época, reflexão da história da natureza humana, inovadora e singular, já que algum dano na engrenagem, “educação”, pode formar o homem da figura monstruosa do marinheiro Glauco relatado por Platão.¹⁶ Assim, o papel da educação, na formação do Emílio é pensar como a ciência incide diretamente no físico-sensitivo e intelectual ao ponto de se chegar à autonomia, em outras palavras, da anatomia-sensitiva para autonomia-sensitiva, um novo caminho para se discutir a estética no pensamento do genebrino.

Considerações finais

Respeitar o tempo da formação humana é garantir a liberdade e a autonomia da natureza humana em todas as suas possibilidades. Existe tempo para tudo, antecipar o tempo é negligenciar a vida e as possibilidades de se atingir o objetivo educacional. É frustrante ver um homem formado que não entendeu o próprio processo de formação e reproduz barbaridades. No mais codificável ao que se refere barbárie. Na expressão primitiva do que é e pode ser garantia de decodificação do ser como de fato é e deve ser. Ora, esse ser é aquilo que a natureza o prescreveu? Se o papel da educação é formar o homem conforme a garantia de conservar nele todas as potências que lhe é de direito, então Rousseau é o protagonista que aliado a ciência da sua época constrói base científica para restaurar o projeto natural que foi interrompido pela incapacidade do homem sentir. A educação estética formará Emílio a luz das possibilidades de se potencializar conforme a natureza prescritiva senciante. A primeira garantia desse cenário formativo é o afastamento, dele a precaução já lhe apraz o sentido pelo qual o preceptor respirará, sem preocupações adversas ou perigos eminentes, que possam vir a corroborar com a educação antecipada.

Postergar o mal, é no pensamento de Rousseau, a possibilidade de fazer aquilo que se deve fazer. Sentir, movimentar, experimentar, perceber, envolve todo a percepção do mundo que se apresenta para as possibilidades de criar sentido para tal. Estamos e vamos de encontro a natureza,

¹⁵ Segundo Manoel Dionizio Neto: “é preciso resgatar o homem natural” (NETO, 2005, p. 420).

¹⁶ Ver (PLATÃO, 2016, p. 415).





automaticamente ela nos apresenta e se movimenta até nos atingir. Este movimento é estético, porque ao me deparar com as coisas elas nos afetam, ao nos afetarmos elas incidem sobre nós aquilo que a experiência nos preconiza. Assim, anunciamos aos semelhantes o que nos afeta, esse processo é ininterrupto no momento da vida do ser humano. Quando Emílio, que é formado para viver na sociedade, estiver no convívio com os semelhantes, terá a capacidade de julgar os diversos sentimentos que o afetarão. Ele é o homem que aprendeu a sentir, a não ultrapassar os limites, a fazer conforme a prescrição natural.

É um espetáculo grandioso e belo ver o homem sair, por seu próprio esforço, a bem dizer do nada; dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas nas quais o envolveu a natureza; elevar-se acima de si mesmo; alcançar-se, pelo espírito, às regiões celestes; percorrer com passos de gigante, como o sol, a vasta extensão do universo; e, o que é ainda maior e mais difícil, penetrar e si mesmo para estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim. (ROUSSEAU, 1983a, p. 333-334).

Esta descrição teatral, suntuosamente cênica, abre o *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* de Rousseau, é nesta sociedade espetacular que Emílio irá viver, porém ele não será afetado por toda esta teatralidade. Isso porque em sua formação ele foi educado para dar sentido aos sentimentos, isso implica em regradar toda gama de excessos da sociedade. A educação estética promove a condução do amor-próprio, afirmar que ela pode ser entendida como o paladar, isso porque Rousseau somente conhece “um sentido em cujas sensações não se mistura nada de moral – é o paladar. Também a gulodice só é vício dominante naqueles que nada sentem” (ROUSSEAU, 1983c, p. 192), sendo assim, ensinar a sentir é o caminho para saborear a vida e tudo que existe no mundo de modo pleno sem exageros. O gosto¹⁷ se dá na experiência sensível de experimentar o que está aí no mundo. Segundo Rousseau, Emílio aprende a experimentar o gosto do belo em sua inteireza. Porque gosto não cai nas armadilhas da moralidade, por isso ele é a garantia possível que faz jus ao ensinável. Diante dessa assertiva Rousseau escreve teatralmente, possibilitando ao leitor imaginar as cenas teatrais dos quais a paisagem cênica perpassa os mundos possíveis da política, educação, teatro, música, literatura, religião, filosofia, botânica, medicina e como Rousseau afirma o estudo do homem e de sua natureza.

826

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio. **Gosto**. Tradução: Cláudio Oliveira. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017.

¹⁷ Ver (AGAMBEN, 2017, p. 12).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BOTO, Carlota. **O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano**. In: Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Org. José Oscar de Almeida Marques – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (p. 369-387).

NETO, Manuel Dionizio. **Liberdade e educação me Rousseau: da infância à adolescência**. In: Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Org. José Oscar de Almeida Marques – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (p. 407-387).

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad. Antônio Marques e Valério Rohden. Editora: Forense Universitária, 2º Ed, 1995.

KAWACHE, Thomaz. **Educação e filosofia no Emílio de Rousseau**. São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

PEREIRA, Vilmar Alves. **A defesa de uma pedagogia da natureza na obra Emílio ou da Educação, de Rousseau**. In: Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Org. José Oscar de Almeida Marques – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (p. 369-387).

PLATÃO. **A República**. Tradução: Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

827

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre as Ciências e as Artes**. Tradução: Lourdes Santos Machado. Introdução e notas: Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. – 3. Ed. São Paulo. Abril Cultural. 1983a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Tradução: Lourdes Santos Machado. Introdução e notas: Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. – 3. Ed. São Paulo. Abril Cultural. 1983b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio Sobre a Origem das Línguas**. Tradução: Lourdes Santos Machado. Introdução e notas: Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. – 3. Ed. São Paulo. Abril Cultural. 1983c.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Contrato Social**. Tradução: Lourdes Santos Machado. Introdução e notas: Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. – 3. Ed. São Paulo. Abril Cultural. 1983d.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



SANTOS, Leonel Ribeiro dos. (coord.). **Educação estética e utopia política**. Lisboa: Edições Colibri, 1996, pp. 203-220.

SHILLER, Friedrich. **Educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

ZADOROSNY. Keity Jeruska Alves dos Santos. **Rousseau e o moderno sentimento de infância: um legado a ser recuperado**. In: Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Org. José Oscar de Almeida Marques – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (p. 389-406).





O USO DO CADÁVER PARA FINS DE ESTUDOS ANATÔMICOS

Ana Clara Angelo Rodrigues de Alcântara¹
André Angelo Rodrigues²

Introdução

Trata-se de artigo científico que busca compreender os aspectos legais do uso do cadáver nos estudos anatômicos. O campo de conhecimento abrange o direito civil e a legislação médico-legal, abrangendo a regulamentação federal e estadual, em especial do estado da Paraíba.

Sabe-se que o conhecimento anatômico é essencial para o profissional da área médica. A técnica de dissecação dos corpos humanos configura-se como parte indispensável para a obtenção desse conhecimento. Por sua vez, a utilização do corpo humano gera repercussão no mundo jurídico, tendo em vista a sua proteção e ainda a proteção da dignidade humana. Torna-se necessário que o direito apresente meios de proteção ao corpo humano, mesmo ele estando morto.

Sendo assim, justifica-se o presente artigo uma vez que o direito não deve ficar afastado de discussões que se refiram ao respeito do corpo humano, apesar de o tema envolver assuntos mórbidos. De fato, de acordo com o famoso ditado popular, a morte é a única certeza do ser humano. Por conseguinte, o direito deve se antecipar para que haja respeito ao cadáver.

Desse modo, objetivar-se-á compreender o uso de cadáveres para fins de estudos anatômicos através da proteção jurídica ofertada pelo legislador.

A princípio, este artigo irá apresentar uma breve análise histórica da ciência da anatomia humana, no intuito de que possa ser compreendida a importância e a evolução da anatomia e o uso do corpo humano ao longo do tempo. Em seguida, será entendida como a legislação brasileira encara o uso dos cadáveres não reclamados para estudos anatômicos, buscando a resposta tanto na norma federal como na norma do estado da Paraíba. Ao final, serão compreendidos os aspectos legais da disposição voluntária de cadáveres humanos para estudos anatômicos.

Para tanto, será realizado um estudo de natureza bibliográfica e utilizar-se-á de um método dedutivo e abordagem qualitativa.

Histórico do estudo da ciência da anatomia humana

A anatomia é uma ciência que compreende o estudo da estrutura do corpo humano e as suas relações (Tortona, 2016). Etimologicamente, anatomia deriva da palavra grega *anatome*, o que

¹ Graduanda em Direito pelo Centro Universitário Paraíso do Ceará. E-mail: anaclaraangelo2@gmail.com

² Doutorando e mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do curso de Direito da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: andre.angelo@urca.br





significa “através de corte”, ou seja, *ana* equivale a “através de” e *tome*, “corte” (Queiroz, 2005). Essa designação para a ciência da anatomia provém de uma das técnicas utilizadas ao estudar a estrutura do corpo, isto é, a dissecação.

O conceito de dissecação refere-se ao ato de cortar e dividir em partes, um corpo morto, para estudo (Dicionário Aurélio, 2018, online). Entretanto, a ciência da anatomia não se resume à dissecação, apesar de esta técnica contribuir de forma considerável para o conhecimento humano do seu próprio corpo. Mesmo assim, a palavra dissecação equivale etimologicamente à anatomia, uma vez que, derivando do latim, *dis* significa separar e *secare*, cortar (Queiroz, 2005).

A ciência e a técnica não se confundem, mas se entrelaçam ao longo da história da ciência anatômica. É possível entender o porquê dessa ciência ter recebido tal designação que equivale, etimologicamente, à dissecação, pois, a partir da curiosa observação dos corpos, passou-se à prática da dissecação, dando assim origem ao conhecimento empírico.

A curiosidade sobre a estrutura dos corpos remonta à pré-história em um momento em que o ser humano passa a aprimorar técnicas de caça, de abate e de descarte dos animais selvagens. Surge o interesse sobre o conhecimento anatômico e a compreensão sobre órgãos vitais e regiões corporais vulneráveis. Usando-se da comparação e do aprendizado obtido através dos corpos de outros animais, os seres humanos decifram em seus próprios corpos quais são os seus órgãos vitais e as suas vulnerabilidades (Tavano; Oliveira, 2008). De igual forma, o corpo começa a ser retratado em pinturas rupestres, como por exemplo, já se indicava qual o local exato do coração de um mamute (Queiroz, 2005).

Sem dúvida, os antigos egípcios tinham muito conhecimento sobre o corpo humano no que se refere à mumificação dos corpos. Há mais de cinco mil anos, foram desenvolvidas técnicas de embalsamento com o fim religioso entre o povo do antigo Egito (Queiroz, 2005). Na Mesopotâmia, a mumificação de corpos também existia e estava unida à religiosidade, assim como no antigo Egito. Em ambos os povos, a ideia de que a imortalidade da alma se daria com a conservação do corpo humano incentivava os estudos sobre os órgãos (Ruiz; Pessini, 2006).

Porém, a mumificação não veio a contribuir muito com o desenvolvimento de um conhecimento anatômico, pois a finalidade religiosa guiava o aperfeiçoamento das técnicas de modo que não se aprofundava nos aspectos das estruturas corporais. Não obstante, é do antigo Egito o primeiro manual de anatomia que se tem registro histórico, o qual foi escrito pelo egípcio Menes, médico do faraó (Tavano; Oliveira, 2008).

É apenas na Grécia antiga que a anatomia passa a ser mais compreendida como ciência (RUIZ; PESSINI, 2006). Por ser o mundo multicultural, diversas culturas lidaram com o estudo do corpo humano de formas diferentes. Porém, seguindo a linha de remontar a história da ciência do ocidente a partir da Grécia antiga, segue-se esta sequência para apresentar os aspectos históricos da ciência anatômica.

Ressalte-se que a história da anatomia também se entrelaça com a história da medicina, uma vez que a ciência anatômica é entendida como base das ciências médicas. Sendo assim, as primeiras contribuições para a anatomia surgiram na área médica, destacando-se, por exemplo, Hipócrates e



Aristóteles, dos quais o primeiro é considerado um dos fundadores da ciência anatômica e o segundo o fundador de uma anatomia comparada, já que seus estudos eram baseados na dissecação de animais e comparação deles com a estrutura e características do corpo humano (Queiroz, 2005; Tavano; Oliveira, 2008).

Durante o período alexandrino, o estudo da anatomia progrediu em razão da existência de uma escola de medicina na cidade de Alexandria, sendo Herófilo (325 a.C) e Erasístrato (300 a.C.) os maiores contribuintes desse período, no qual houve a liberação de dissecação de alguns corpos humanos (Tavano; Oliveira, 2008) e de vivissecções (dissecação de seres vivos). Esta consistia em um procedimento brutal em criminosos condenados, resultando num obstáculo para a boa imagem da ciência (Ruiz; Pessini, 2006).

No império romano, reduziu-se o avanço da ciência anatômica e, durante a crescente influência da igreja, contribui-se para a não dissecação de corpos humanos por serem considerados sagrados. O estudo anatômico aprofundou-se na observação e nas dissecações de animais, bem como no estudo de livros já escritos anteriormente. Neste período, o médico grego Galeno destacou-se com suas teorias anatômicas que duraram mais de mil anos, as quais, observa-se hoje, contêm muitos equívocos já que as dissecações eram feitas em animais e não em humanos (Ruiz; Pessini, 2006).

Sendo um tabu na idade média, a anatomia voltou a ter novos avanços no renascimento, ocasião em que deixou de ser algo clandestino para afirmar-se como ciência, contribuindo para tal, desde médicos até artistas, como Leonardo da Vinci e Michelangelo. Andreas Vesalius reformulou a anatomia ao corrigir muitos equívocos cometidos por outros estudiosos anteriores a ele, como por exemplo, o médico Galeno (Queiroz, 2005).

Nos séculos XVII e XVIII, a anatomia atingiu maior aceitação como ciência e como disciplina acadêmica. Por sua vez, a anatomia microscópica foi fundada por Marcelo Malpighi no século XVII (Queiroz, 2005).

Nessa época, começam a surgir problemas éticos com o corpo humano dissecado, tendo em vista que demonstrações públicas de dissecação humana eram feitas “em grandes anfiteatros, vendendo ingressos a preços exorbitantes com o único intuito de representar um papel teatral e mostrar um espetáculo mórbido sem objetivo acadêmico algum” (RUIZ; PESSINI, 2006, p. 428).

Insta salientar fato intrigante sobre a ciência anatômica durante o período do renascimento:

A demanda por corpos humanos para prática da dissecação era tão grande, que episódios grotescos de roubos de cadáveres, violação de tumbas, e mesmo assassinatos em “nome da ciência” mancham, junto com as antigas vivissecções, irremediavelmente a história da Anatomia (Tavano; Oliveira, 2008).

Durante os séculos XX e XXI, os avanços da preservação dos cadáveres e as questões éticas para com o corpo humano refinam a anatomia. Nessa mesma linha, o avanço científico permite o aprofundamento do conhecimento microscópico e o uso do raio X permite ainda o conhecimento da estrutura corporal sem a necessidade de dissecação (Queiroz, 2005).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A utilização de cadáver não reclamado para estudos anatômicos

Como mencionado anteriormente, a anatomia não se resume à técnica de dissecação. Os estudantes das ciências médicas que se utilizam da anatomia podem obter conhecimento através de diferentes tipos de metodologias, como por exemplo, a observação, o uso de recursos tecnológicos disponíveis, de imagens, de livros, etc. Contudo, a utilização de corpos humanos para fins de dissecação é importante para que os estudantes obtenham conhecimentos, sendo esta a forma mais antiga e ainda uma das formas mais utilizadas atualmente para o ensino da anatomia humana (Da Costa et al., 2010).

Conforme Melo e Pinheiro, “o conhecimento de Anatomia é essencial para o início da educação médica, e o conhecimento obtido por meio da dissecação de cadáveres humanos é parte indispensável na educação de profissionais da área de saúde” (2010, p. 316).

Ressalte-se que o cadáver humano não é um simples objeto de estudo para os universitários, até porque as questões bioéticas e os vínculos emocionais e afetivos perduram após a morte. Uma proteção é dedicada à pessoa humana mesmo estando morta devido ao direito ao cadáver, o qual é um desdobramento do direito ao corpo humano (Farias; Rosenvald, 2015) que é protegido pelo ordenamento jurídico.

Nesse sentido, o código penal abrange os crimes contra o respeito aos mortos (impedimento ou perturbação de cerimônia funerária; violação de sepultura; destruição, subtração ou ocultação de cadáver; e vilipêndio a cadáver), assim como a legislação brasileira permite a indenização por dano moral cometido contra pessoa falecida, cuja legitimidade cabe ao cônjuge sobrevivente ou qualquer parente em linha reta ou então colateral até o quarto grau, conforme o parágrafo único do art. 12 do código civil.

Por sua vez, desrespeitar um cadáver ou suas cinzas configura o crime de vilipêndio a cadáver, previsto no art. 212 do código penal. Vilipendiar significa um ato de desprezo ou ainda falta de respeito e consideração (Dicionário Aurélio, 2018, online). Todas essas prescrições legais servem para evitar um tratamento aético para com os cadáveres, tendo em vista o estado de vulnerabilidade que se encontram.

No caso do ensino anatômico nos cursos das ciências médicas, a morte é um tema presente constantemente. Torna-se essencial vincular os conhecimentos da anatomia com os aspectos ético-humanísticos para que os estudantes estejam aptos a desenvolver suas habilidades profissionais e, ao mesmo tempo, não se esqueçam do lado humanístico da morte (Da Costa et al., 2010). Assim desenvolve-se o estudo anatômico no Brasil, o qual apresenta seu lado científico e também seu lado ético.

Para a obtenção de cadáveres, as universidades brasileiras devem seguir a Lei nº 8.501, de 30 de novembro de 1992, a qual disciplina a utilização de cadáver não reclamado, para fins de estudos ou pesquisas científicas e dá outras providências. Antes desta lei, existia no Brasil apenas uma tradição verbal de utilizar corpos que não foram reclamados por seus familiares e de indigentes para estudos universitários. No entanto, não havia maiores formalidades legais (Melo; Pinheiro, 2010).

832



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Contendo apenas seis artigos, a lei pode ser regulamentada nos estados, até porque ela não traz as técnicas e os métodos em que o cadáver será preservado, bem como não detalha o procedimento de obtenção ou doação dos cadáveres. Além disso, não se refere à legitimidade de quem pode doar um corpo humano para fins de estudo e pesquisa ou quem pode revogar essa doação. Por sua vez, é essencial o estudo da referida lei já que ela disciplina de forma geral o assunto no âmbito federal. A princípio, a Lei nº 8.501, de 1992, aduz que “o cadáver não reclamado junto às autoridades públicas, no prazo de trinta dias, *poderá* ser destinado às escolas de medicina, para fins de ensino e de pesquisa de caráter científico” (grifo nosso). Ao ler o texto legislativo, observa-se pelo verbo *poderá* que a destinação de cadáveres a escolas de medicina não é obrigatória e nem automática. Sendo assim, as escolas de medicina devem atender aos requisitos estipulados pelas autoridades. No entanto, como já mencionado, a mencionada lei não detalha o procedimento de obtenção de corpos humanos mortos, devendo os estados procederem a complementação dessa norma.

No caso da Paraíba, a secretaria do estado da segurança e da defesa social regulamentou o assunto através da Portaria nº 13, de 09 de março de 2017. Segundo ela, as instituições de ensino devem requerer formalmente a cessão dos cadáveres e atender os seguintes requisitos: a instituição requerente deve fazer um exame prévio do cadáver, através de um representante, visando avaliar sua viabilidade para o fim requerido, preenchendo o termo de avaliação; a instituição requerente deve publicar, às suas expensas, em dois principais jornais da cidade, a título de utilidade pública, pelo menos dez dias, o falecimento de pessoa identificada ou não identificada, com suas características e particularidades (único requisito contido também na lei federal); após a liberação do cadáver para doação, a instituição requerente deve providenciar a retirada e o traslado do cadáver para seu destino final; a instituição cedente (nesse caso, o Núcleo de Medicina e Odontologia Legal) deve fornecer o termo de doação do cadáver com a declaração de óbito emitida pelo Núcleo de Medicina e Odontologia Legal.

De acordo ainda com a Portaria nº 13, de 2017, as publicações nos jornais da cidade só serão realizadas após o final do prazo de trinta dias de permanência do cadáver no Núcleo de Medicina e Odontologia Legal. Isso porque a Lei nº 8.501, de 1992, deixa claro que um cadáver não reclamado somente se configura após o prazo de trinta dias junto às autoridades públicas sem que haja reclamação dele.

Nesse sentido, o art. 3º da Lei nº 8.501, de 1992, menciona que o cadáver será destinado às escolas de medicina quando estiver sem qualquer documentação ou quando ele for identificado, mas inexistem informações relativas a endereços de parentes ou responsáveis legais.

Em complemento à Lei federal, a Portaria nº 13, de 2017, declara que, após atestada a viabilidade do cadáver em termo de avaliação, a instituição destinatária poderá adotar técnicas de preservação, sem removê-lo, entretanto, do Núcleo de Medicina e Odontologia Legal para esse fim. Por sua vez, a injeção de substâncias preservantes deverá ser efetivada exclusivamente pelas artérias femorais ou pelas incisões prévias, sendo que cada instituição destinatária deverá arcar com os custos totais desse procedimento. Caso a instituição destinatária não adote procedimentos de preservação do cadáver, deverá recebê-lo nas condições em que ele se encontrar quando de sua liberação.

833



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A fim de respeitar as determinações da legislação processualística penal, a Lei nº 8.501, de 1992 proíbe que cadáveres sejam encaminhados para estudos se houver indício de que a morte tenha resultado de ação criminosa, tendo em vista que futuramente pode ser requerida a exumação do corpo sepultado para nova perícia e a dissecação obstaculizaria tal procedimento. De igual forma, a mencionada lei ainda determina que a obrigatoriedade da submissão à necropsia no caso de morte não ser natural.

Além disso, tendo em vista que familiares ou representantes legais podem reclamar o cadáver futuramente, a Lei nº 8.501, de 1992 determina que, para fins de reconhecimento, a autoridade ou instituição responsável manterá, sobre o falecido os dados relativos às características gerais, a identificação, as fotos do corpo, a ficha datiloscópica, o resultado da necropsia, quando ela for efetuada, e ainda outros dados e documentos julgados pertinentes. A qualquer tempo, os familiares ou representantes legais terão acesso a essas informações.

Cumpridas essas formalidades, o cadáver poderá ser liberado para fins de estudo.

A disposição voluntária de cadáveres humanos para estudos anatômicos

Além do caso de utilização de cadáver não reclamado para fins de estudo e de pesquisa, a legislação brasileira permite também o uso de cadáveres obtidos através de disposição gratuita. O art. 14 do código civil dispõe ser “válida, com objetivo científico, ou altruístico, a disposição gratuita do próprio corpo, no todo ou em parte, para depois da morte”.

Ocorre que, mesmo sendo passível de doação, o corpo humano não é algo comerciável, tendo em vista que não é um patrimônio. Devido ao respeito à dignidade humana, o direito ao cadáver é tido como corolário do direito ao corpo humano, o qual é um direito de personalidade intransmissível e irrenunciável, tornando o cadáver, seja o próprio ou alheio, uma coisa *extra commercium* não suscetível de direitos privados patrimoniais.

Com a inexistência de vida, o cadáver passa a ser tido como uma coisa, ou seja, como um objeto de direito privado não patrimonial e de origem consuetudinária (CHAVES, 1977; Almeida; Munõz, 2002). De acordo com Almeida e Munõz (2002), inexistente no direito um gênero diverso de pessoa ou de coisa, ou seja, o *tertius genus* (terceiro gênero), ou se é pessoa ou se é uma coisa. Porém, um corpo humano morto é considerado uma coisa de natureza muito especial, isto é, *res sui generis*, devido à projeção ultraexistencial da pessoa que permanece no cadáver, seja através de uma imagem humana que permanece no cadáver ou através das memórias que também permanecem envolta ao corpo.

Apesar de ser um objeto de direito privado, pode-se recair algum interesse público sobre o cadáver, como por exemplo, um interesse higiênico-sanitário, ocasião em que o estado tem o poder de buscar saber a causa da morte por ser fundamental à saúde pública, ou então um interesse judicial, quando a causa da morte se refere à ação criminosa ou violenta e o corpo deve ser encaminhado para exame médico-legal (Almeida; Munõz, 2002).



O interesse privado sobre o cadáver refere-se à destinação final do corpo, como por exemplo, sepultamento, cremação ou doação. Contudo, a destinação de um cadáver deve atender aos ditames da lei, uma vez que se trata de tema que envolve a saúde pública e o respeito à dignidade humana.

Desta forma, a doação de cadáver para fins de estudos anatômicos deve seguir o regramento legal, assim como no caso de doação de cadáver não reclamado. Por ser uma relação privada, o pretendo doador tem que ser capaz, ou seja, tem que ser maior de dezoito anos e ser juridicamente capaz de exercer os atos da vida civil. No caso de ser incapaz, sua incapacidade deve ser suprida pelos seus representantes legais (Farias; Rosenvald, 2015). De igual forma, deve ser lavrado o registro de óbito na ocasião da morte, atendendo ao preceito da Lei de Registros Públicos (Lei nº 6.015, de 1973). As instituições de ensino solicitam ao pretendo doador uma declaração, por escrito, da doação voluntária de seu corpo para estudos anatômicos, reconhecida em cartório, como é o caso da Universidade de São Paulo (USP, s.d., online).

O parágrafo único do art. 14 do código civil afirma que o ato de disposição pode ser livremente revogado a qualquer tempo, dando maior segurança no caso de haver arrependimento. Não sendo o caso, o Instituto de Ciências Biomédicas da USP relata que, caso os familiares não estejam de acordo com a decisão de doação ou não informem o instituto sobre a morte para que haja o traslado do corpo até a instituição, o desejo de doação não será concretizado (USP, s.d., online).

É importante mencionar que os parentes do defunto têm um direito-dever de determinar o modo e a forma do destino final do cadáver (CHAVES, 1977), desde que não haja manifestação feita em vida pelo próprio de cujus a respeito da destinação ou desde que a lei não determine uma destinação do corpo por um modo específico. Nesse sentido, o código de normas extrajudicial da Corregedoria Geral de Justiça da Paraíba dispõe que, por interesse público, o cadáver pode ser incinerado, bem como que uma cremação somente será feita se houver manifestação de vontade prévia.

Sendo assim, busca-se respeitar a manifestação de vontade feita em vida pelo *de cujus* de modo que o direito-dever mencionado acima passa a ser entendido como a permissão aos familiares para prestarem as últimas homenagens ao morto e proverem sobre o sepultamento, se ele próprio não houver estipulado sobre o assunto em vida (Chaves, 1977).

Por conseguinte, os familiares do finado não podem, livremente, revogar o ato de disposição a qualquer tempo, como menciona o parágrafo único do art. 14 do código civil, sendo este um direito personalíssimo do pretendo doador.

A afirmação feita pelo Instituto de Ciências Biomédicas da USP a respeito de os familiares não aceitarem a doação do cadáver não alude à revogação referida no parágrafo único do art. 14 do código civil. Ao invés disso, refere-se ao desrespeito à vontade do morto e à sua dignidade. É uma negação da projeção ultraexistencial da pessoa e a imposição da vontade alheia sobre a vontade particular. Volta-se a dizer que o cadáver não é um patrimônio e, em consequência, as instituições de ensino não podem exigir, sem a fundamentação idônea, a entrega do corpo humano morto, como se fosse um bem patrimonial, caso haja o sepultamento no lugar da doação. Em fato, são os

835



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



familiares que tratam o cadáver como um objeto sem memória e sem respeito, impondo sua decisão sobre a vontade de alguém vulnerável – o morto – em um dos seus momentos mais vulneráveis – a destinação de seu corpo.

Por outro lado, se a doação do corpo segue este entendimento, a doação de órgãos, tecidos e partes do corpo de pessoas falecidas para transplantes ou outra finalidade terapêutica depende da autorização do cônjuge ou parente, maior de idade, obedecida a linha sucessória, reta ou colateral, até o segundo grau inclusive, firmada em documento subscrito por duas testemunhas presentes à verificação da morte, de acordo com o art. 4º da Lei nº 9.434, de 1997, modificada em 2001 pela Lei nº 10.211.

Em outras palavras, enquanto o corpo humano inteiro só pode ser doado e a doação só pode ser revogada pelo próprio doador, no caso de doação de parte de um corpo de pessoa morta, é a família quem decidirá se haverá ou não essa doação. Pode parecer estranho e pode haver o entendimento de que há um conflito de normas.

Originalmente, com a redação de 1997, a Lei nº 9.434 implantou o chamado sistema do consentimento presumido em que todos eram considerados doadores de órgãos, conforme a seguinte redação: “salvo manifestação de vontade em contrário, nos termos desta Lei, presume-se autorizada a doação de tecidos, órgãos ou partes do corpo humano, para finalidade de transplantes ou terapêutica *post mortem*”. No entanto, em razão de uma rejeição popular dessa presunção, foi editada uma medida provisória alterando o sistema de doação, o qual passou a determinar que, em caso de não manifestação expressa de vontade por parte do doador, a doação dependeria de consulta ao pai, à mãe, ao filho ou ao cônjuge. Por sua vez, essa medida provisória foi reeditada vinte e seis vezes até que foi alterada de modo a fazer prevalecer uma vontade familiar sobre a vontade do doador. O texto desta medida provisória veio a ser convertido em lei e reflete a atual regra sobre a doação de órgãos, tecidos e partes do corpo de pessoas falecidas para transplantes ou outra finalidade terapêutica que depende da autorização dos do cônjuge ou parente, maior de idade, obedecida a linha sucessória, reta ou colateral, até o segundo grau (Moraes; Konder, 2007). Essa mudança no sistema de doação de órgãos, tecidos e partes do corpo humano trouxe consequências à doação do corpo humano, pois a lei brasileira não é clara a respeito da legitimidade da doação do corpo para fins de estudo e pesquisa, ou seja, se o titular da doação ou da revogação é o próprio doador ou é a sua família. As considerações feitas até aqui sobre a disposição do corpo humano aprofundam-se em estudos doutrinários, porém a única coisa que o art. 14 código civil dispõe é sobre a validade da disposição gratuita do próprio corpo, no todo ou em parte, para depois da morte, com objetivo científico ou altruístico. Nada falando mais sobre quem será a pessoa a concretizar a doação.

Em virtude dessa diferença de regulação entre doação de corpo e de parte de corpo, há quem defenda que a família do falecido deve decidir sobre a destinação do corpo, tendo em vista o critério da especialidade, segundo o qual determina que a lei especial deve prevalecer sobre a lei geral, no caso a lei de doação de órgãos deve prevalecer sobre o código civil. Entretanto, através da análise da autonomia privada e da dignidade da pessoa humana, o uso do critério da

836



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



subsidiariedade mostra-se mais apropriado de modo que a vontade manifesta do de cujus deve prevalecer à vontade de seus familiares (Farias; Rosenthal, 2015).

Com essa perspectiva, foi aprovado o enunciado nº 277 da IV Jornada de direito civil com a seguinte redação:

O art. 14 do Código Civil, ao afirmar a validade da disposição gratuita do próprio corpo com objetivo científico, ou altruístico, para depois da morte, determinou que a manifestação expressa do doador de órgãos em vida prevalece sobre a vontade dos familiares, restringindo-se a aplicação do art. 4º da Lei n. 9.434/97, portanto, à hipótese de silêncio do potencial doador (Jornada de Direito Civil, 2007).

As razões que levaram à aprovação desse enunciado são voltadas tanto à dignidade humana, quanto à autonomia privada. Além disso, leva em consideração que “a família se encontra funcionalizada ao livre desenvolvimento da personalidade dos seus membros, isto é, ela não é mais protegida em si, mas apenas enquanto servir à realização da dignidade de seus integrantes” (Moraes; Konder, 2007). Portanto, os familiares não podem ser obstáculos para a última manifestação de vontade do *de cujus* já que o ordenamento projete a sua projeção ultraexistencial em seu cadáver.

Considerações finais

Ao longo do texto, pôde-se observar que o uso do cadáver para fins de estudos anatômicos recebe proteção por parte do legislador, seja através da criação de critérios legais para a obtenção de cadáveres por parte das instituições de ensino, seja através da proteção ofertada pela legislação penal e civil.

O respeito à projeção ultraexistencial da pessoa sobre o seu cadáver tem se mostrado como meio auxiliar para a preservação da última vontade do de cujus, bem como o entendimento de que a família deve servir à realização da dignidade de seus integrantes, mesmo um deles estando morto. Como mencionado anteriormente, o cadáver não é um simples objeto de estudo para os universitários e estes devem respeitá-lo, caso contrário serão punidos por se enquadrarem, eventualmente, em um dos tipos criminais previstos no código penal que abrange o respeito aos mortos (impedimento ou perturbação de cerimônia funerária; violação de sepultura; destruição, subtração ou ocultação de cadáver; e vilipêndio a cadáver). Nesta mesma linha, a legislação brasileira também permite a indenização por dano moral cometido contra pessoa falecida. Estes meios de proteção servem para dar maior segurança e respeito no uso dos cadáveres para fins de estudo, evitando a falta de ética que havia em séculos passados quando a dissecação era um ato teatral de espetáculo mórbido sem objetivo acadêmico algum.

Atualmente, mesmo cadáveres não reclamados estão sujeitos à proteção, haja vista que a sua proteção decorre do direito ao cadáver, um desdobramento do direito ao corpo, o qual é irrenunciável e intransmissível.



Sendo assim, o direito possibilita que a ciência da anatomia se desenvolva ao mesmo tempo que assegura a proteção do corpo humano morto, além de buscar proteger a última vontade do *de cuius* por entender que a existência do ser humano e a sua dignidade não se resume ao período de vida, mas também à sua morte.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.501, de 30 de novembro de 1992. Dispõe sobre a utilização de cadáver não reclamado, para fins de estudos ou pesquisas e dá outras providências. **Diário oficial da União**. 230ª ed. Brasília: Imprensa Nacional; 1 dez. 1992. Seção I, p. 16519.

BRASIL. Lei nº 9.434, de 04 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre a remoção de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante e tratamento e dá outras providências. **Diário oficial da União**: 5 fev 1997

CHAVES, Antônio. Direitos à vida, ao próprio corpo e às partes do mesmo (transplantes). Esterilização e operações cirúrgicas para "mudança de sexo". Direito ao cadáver e às partes do mesmo. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 72, n. 1, p. 243-298, 1977.

CORREGEDORIA GERAL DE JUSTIÇA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA. **Código de norma extrajudicial**. Márcio Murilo da Cunha Ramos, Meales Medeiros de Melo, Sebastião Alves Cordeiro Junior (coord.). 1. ed. Tribunal de Justiça da Paraíba, 2015. Disponível em <<https://corregedoria.tjpb.jus.br/wp-content/uploads/2015/02/C%C3%B3digo-de-Normas-CGJPB-EXTRAJUDICIAL-1a-edi%C3%A7%C3%A3o-retif.pdf>>. Acesso em 20 jan 2018.

DA COSTA, Gilliene Batista Ferreira; DA COSTA, Gilliane Batista Ferreira; LINSI, Carla Cabral dos Santos Accioly. O cadáver no ensino da anatomia humana: uma visão metodológica e bioética. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 3, p. 369-373, 2012.

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. **Dissecar** (verbeta). Publicado em: 24 set 2016, revisado em: 27 fev 2017. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/dissecar>>. Acesso em 20 fev 2018

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. **Vilipêndio** (verbeta). Publicado em: 24 set 2016, revisado em: 27 fev 2017. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/vilipendio>>. Acesso em 20 fev 2018.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



INSTITUTO DE CIÊNCIA BIOMÉDICAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
Doação de corpos. Disponível em
<http://www.icb.usp.br/~anat/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Ite>.
Acesso em 09 fev 2018.

JORNADAS DE DIREITO CIVIL: Volume I. Min. Ruy Rosado de Aguiar Júnior (coord.).
Brasília: Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários, 2007. Disponível em
<https://www.cjf.jus.br/cjf/CEJ-Coedi/jornadas-cej/volume_I.pdf/view>. Acesso em 10 fev 2018.

MELO, Elizabeth Neves de; PINHEIRO, José Thadeu. Legal procedures and protocols for use
of cadavers in anatomy courses in Pernambuco, Brazil. **Revista Brasileira de Educação Médica**,
v. 34, n. 2, p. 315-323, 2010.

MORAES, Maria Celina Bodin de; KONDER, Carlos. **Art. 14.** In: JORNADAS DE DIREITO
CIVIL: Volume I. Min. Ruy Rosado de Aguiar Júnior (coord.). Brasília: Conselho da Justiça
Federal, Centro de Estudos Judiciários, 2007. Disponível em . Acesso em 10 fev 2018.

QUEIROZ, Carla de Alcântara Ferreira et al. **O uso de cadáveres humanos como instrumento
na construção de conhecimento a partir de uma visão bioética.** 2005.

839

ROSENVALD, Nelson; FARIAS, Cristiano Chaves de. **Curso de Direito Civil:** Parte geral e
LINDM. v. 1. São Paulo, 2015.

RUIZ, Cristiane Regina; PESSINI, Léo. Lições de anatomia: vida, morte e dignidade. **O mundo
da saúde**, v. 30, n. 3, p. 425-433, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA E DA DEFESA SOCIAL. Portaria nº 013
/2017/SESDS. Disciplina a destinação de cadáver não reclamado junto às autoridades públicas,
para fins de ensino, após o devido procedimento pericial necroscópico. **Diário Oficial da
Paraíba**, 11 mar 2017.

SEGRE, Marco; COHEN, Cláudio. **Bioética.** Edusp, 2002.

TAVANO, Patricia Teixeira; OLIVEIRA, Mônica Cândido de. **Surgimento e desenvolvimento
da ciência anatômica.** 2008.

TORTORA, Gerard J.; DERRICKSON, Bryan. **Corpo Humano:** Fundamentos de Anatomia e
Fisiologia. Artmed Editora, 2016.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rubiane Severo Oliva¹
Andréia Mendes dos Santos²

Introdução

De modo a compreender a criança e a infância para desenvolver uma prática docente sensível nas ações educativas no cotidiano das escolas da infância, é imperioso entender o corpo como vetor para as interações estabelecidas neste cotidiano que a criança, através dele, se relaciona com o mundo, se apropria e ressignifica a cultura em que está inserida. Parte-se da premissa de que a corporeidade manifestada pela criança, durante as interações e brincadeiras, imprime os significados para a aprendizagem como um atributo essencial à plena garantia dos direitos de aprendizagem e à prática dos campos de experiência, orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este estudo compõe os dados parciais de uma pesquisa de doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Brasil: A Corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo.

Com a intenção de responder a questão de pesquisa: O que realmente deverá ser contemplado na formação da criança? Qual o lugar do corpo na escola? Em uma perspectiva inicial, foi considerada a corporeidade como fundamento básico para as aprendizagens na Educação Infantil, tendo como objetivo verificar as percepções sobre o fenômeno da corporeidade pelos professores de Educação Física.

A metodologia utilizada foi construída seguindo os preceitos da abordagem qualitativa de natureza exploratória, para tal buscou-se uma impregnação bibliográfica familiarizando-se com o campo estudado, elucidando assim, a dinâmica das relações entre o sujeito em seu contexto natural, a fim de compreender os fenômenos atribuídos, a corporeidade. Como instrumento, foi utilizado

840

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciatura Plena em Educação Física pela mesma Universidade, UFRGS. Pesquisadora do Laboratório das Infâncias (LABINF) Professora de Educação Física da Educação Infantil do Colégio Marista Rosário/Brasil.

E-mail: rubianeoliva@gmail.com

² Professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul junto a Escola de Humanidades, nos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) e Ciências Sociais (PPGCSociais) e Curso de Graduação em Pedagogia; e na Escola de Ciências da Saúde e da Vida, Curso de Graduação em Psicologia. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e dos Grupos de Pesquisa "Questões Sociais na Escola" e "Psicologia e Educação". Coordenadora do Laboratório das Infâncias LabInf. Coordenadora dos Cursos Lato Sensu "Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado"; "Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil" e "Psicologia Escolar e Educacional". Editora da Revista Educação. Representante da PUCRS no Comitê de Infâncias da Rede Marista. Psicóloga, Mestre e Doutora em Serviço Social (PUCRS). Desenvolve estudos nas temáticas de infâncias, psicologia e educação, desenvolvimento infantil e escola.





entrevistas que se constituíram por meio de uma conversa guiada por um roteiro semiestruturado e perguntas abertas, priorizando a liberdade de ir e vir dos sujeitos. Esse instrumento se mostrou mais adequado, por se tratar de uma pesquisa em Educação, pois as informações que se queria obter requeriam uma abordagem mais flexível e aberta. Os dados foram analisados por meio das respostas de cinco docentes de Educação Física, lotados, cada um, em uma escola das cinco escolas observadas de ensino básico, de uma mesma rede de ensino privada, de Porto Alegre/Brasil, utilizando a técnica categorial semântica de análise de conteúdo, que possibilitou classificar e agrupar as informações conforme seus significados, manifestos e latentes.

Nesse sentido, este estudo aborda os conceitos de corporeidade refletindo sobre a possibilidade de um novo olhar para o ser humano e que ele seja visto em sua totalidade. Destarte, foi necessário transitar pelo campo da filosofia, e buscar subsídios de sustentação da corporeidade que vai além do movimento orientado, relaciona-se com a percepção de nós mesmos em relação ao mundo, com a nossa consciência, que não é apenas um atributo mental, mas fruto de nosso envolvimento corporal com o mundo. Em seguida, é feita uma análise dos dados oriundos das respostas das entrevistas e das observações, no intuito de atender o objetivo do estudo. Por fim, apresenta uma síntese dos resultados, fazendo apontamentos para futuras pesquisas sobre a corporeidade em um contato mais próximo e respeitoso com a práxis educativa na Educação Infantil.

Olhares históricos sobre o corpo

841

Para compreender o corpo na infância e na escola é importante resgatar as diferentes concepções de corpo e formas de como o corpo foi influenciado pelos contextos sociais e culturais de cada época. A compreensão dessa ampla historicidade da dimensão do corpo é fundamental para o aprofundamento de questões que corroboram o tema aqui exposto, visto que a corporeidade é representativa na formação do sujeito como um todo.

Ao longo do processo histórico da civilização ocidental percebe-se uma crescente ação do poder que se atua sobre o corpo, de um lado diminui suas potencialidades de empatia e comunicação, determinando-lhe formas específicas de se comportar, de outro lado, o avanço da ciência e da tecnologia abre possibilidades de aperfeiçoamento das habilidades, conservação da saúde e prolongamento da vida (LAUER & EDIT, 2016).

O período renascentista fez com que as concepções de corpo e homem fossem se modificando. Nesse período, a dicotomia entre corpo e a mente ganhou força na modernidade, quando Descartes, em seus estudos sobre a racionalidade humana caracterizou o dualismo psicofísico entre matéria (corpo ou coisa extensa - *res extensa*) e espírito (alma ou coisa pensante - *res cogitans*), reforçando a separação entre o mundo material e o espiritual (CARBINATTO; MOREIRA, 2006). Com isso, o corpo estaria sempre submetido aos comandos da mente num processo que liga a existência do sujeito à sua condição racional e não existencial, ou seja, a razão estaria acima de tudo em detrimento da emoção, negando o fato da existência de um sujeito inteiro.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A era renascentista fez com que, segundo Nóbrega (2005), os estudos de interesse para a educação do corpo se ampliassem, passando a ocupar espaço nas ideias pedagógicas daquela época, os comportamentos, gestos e atitudes eram considerados “ser interior das pessoas”, e, portanto, deveriam ser bem treinadas e moduladas para transmitir uma boa impressão.

As regras diziam da apresentação do corpo, do vestir, do andar, do olhar, dos gestos, das refeições e do portar-se à mesa, dos encontros, de como se dirigir aos mais velhos, do dormir e do jogo. Essas regras eram provenientes da cultura oral e foram transformadas em livro escolar, uma compilação de regras de comportamento, de regulações da vida social (NÓBREGA 2005, p.601).

A contemporaneidade não seria a mesma sem Michel Foucault, tão pouco as concepções de corpo do passado, porque o seu pensamento as iluminou e, com propriedade, as sintetizou em uma intenção geral sobre a preocupação com o corpo (COSTA, 2015). Michel Foucault, influenciado por Nietzsche, mostraram o suposto desprezo pelo corpo com gênese na filosofia cartesiana, que seria na verdade um investimento que a estrutura burguesa e capitalista exerce sobre o corpo, operando sobre ele como força de trabalho. Em contrapartida, Karl Marx (2013, p.10) definiu o corpo como objeto nas relações mercado-capital, o corpo adquire atributos negociáveis no mercado de trabalho.

Entende-se, dessa forma, que falar de corpo, refere-se a um objeto concreto, possuidor de volume, disciplinado, que serve para obedecer a ordens. É perceptível que historicamente os estudos sobre o corpo apresentam um maior destaque na dimensão biológica, não valorizando a dimensão social e cultural, a partir disso, Pacheco Neto (2012, p.17) assumem então, o seguinte entendimento de que: “O ser humano não é apenas um ser biológico, como também não é apenas psicológico ou antropológico. O corpo humano é exatamente a complexidade e a conexão de todas as formas possíveis de interpretação deste fenômeno.”

Diante disso, ampliaram-se os olhares e modos de compreensão sobre o corpo, como por exemplo, os estudos fenomenológicos³ sobre o entendimento do corpo por Merleau-Ponty, que sob a perspectiva fenomenológica considerou o corpo como ser no mundo, em contraposição ao pensamento cartesiano para qual o corpo restringia-se a partes distintas. Por esse motivo, a concepção de corpo assumida pela pesquisa, que ora se apresenta, vai ao encontro das proposições de Merleau-Ponty (1999, p.207) no tocante à compreensão de que “eu não estou diante do meu corpo, estou no meu corpo, ou melhor, sou meu corpo”.

Tal abordagem traduz a maneira de como falar sobre uma educação do corpo, é falar de uma aprendizagem humana, é aprender de maneira humana (por isso existencial). E quando se remete à infância considera-se o corpo como o espaço de vida, de interação, de ação e emoção. Ao falar

³ A fenomenologia é um estudo que fundamenta o conhecimento nos fenômenos da consciência. Nessa perspectiva, todo conhecimento se dá a partir de como a consciência interpreta os fenômenos. Esse método foi desenvolvido, inicialmente por Edmund Husserl (1859-1938).





de uma educação é explicitar a corporeidade, pois através do corpo a criança expressa a sua individualidade, reconhece a si mesma e percebe tudo que a cerca.

Dessa forma, fica claro que as possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil transcorrem pelo corpo, segundo Betti, Kunz, Araújo e Silva (2007), uma vez que a linguagem, mesmo que falada, é gestual, portanto, é corporal e o professor possui uma gama de oportunidades devendo buscar constantemente uma prática que contribua para uma educação na sua integralidade.

Acordar com o filósofo Merleau-Ponty, infere acreditar que “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo” (1999, p.203), pois ele oferece uma visão alternativa de corpo, diferente da visão marxista de redução do corpo a objeto negociável, no mercado de trabalho. Ele concebeu o corpo em duas funções dinamicamente interdependentes, de sujeito e objeto, enquanto sujeito é objeto e enquanto objeto é sujeito.

Dito isto, ao reconhecer a escola como um lugar próprio de aprendizagem, de convivência e de percepção de si e do mundo, considera-se o corpo da criança como um corpo complexo de ações e emoções, um ser atuante no seu meio, nas suas relações e possibilidades manifestando sua corporeidade.

A corporeidade como atributo para as aprendizagens

O estudo do fenômeno da corporeidade admite, dentre outras vantagens, a vivência, a experimentação em seu sentido mais amplo, como o da motivação, do prazer, da ludicidade, entendendo que o ato corpóreo é necessariamente aliado à cooperação e à participação, avistando desse modo, o entendimento de que a corporeidade deve ser vivenciada das mais variadas formas. Para Merleau-Ponty (2016), o sentido da corporeidade evidencia o uso do corpo quando ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, chegando à criação de um mundo simbólico, de significações, de expressão e comunicação. Para ele o corpo é sempre um espaço expressivo. O corpo não é uma capa exterior do ser, mas sua própria expressão, pois “a cada momento o corpo exprime as modalidades da existência” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.223).

Merleau-Ponty frisa que a natureza corpórea da comunicação, mostra que os movimentos e gestos têm um poder de significação intrínseca, seja na expressão por meio de um simples olhar ou de um movimento elaborado como um passo ensaiado de dança, o corpo não traduz uma significação, ele próprio a realiza: “ele é habitado por ela; de certa maneira, ele é aquilo que significa” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 222-223).

A corporeidade evidencia-se no deslocamento da consciência da interioridade para a corporeidade. A corporeidade, usada como sinônimo de corpo-vivido remete sempre ao corpo em movimento, ao corpo tal como o estamos vivendo em nosso movimento existencial (MERLEAU-PONTY, 2016).

Dessa forma, reafirma o poder elementar da motricidade em criar sentidos e, ao mesmo tempo, reconhecer que sendo corpo, por ele e através dele podemos constatar outras potencialidades, tais como: representar, sentir, perceber e imaginar. Em se tratar do corpo em movimento, “vê-se



melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original, que se esvai na banalidade das situações adquiridas” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 149). Santos, Caminha e Freitas (2012) refere que, para a fenomenologia, o corpo em movimento é sempre intencionalidade motora, situando o corpo no mundo, posicionando-o em relação às coisas e nos permitindo conhecê-las de diversos e infinitos pontos de vista, tornando o ser humano o resultado de todo esse processo constitutivo.

O movimento, portanto, é uma maneira de se relacionar com as coisas, é uma forma legítima de conhecê-las: uma cognição sensível. A corporeidade está implicada como um todo neste ato cognitivo mediado pelo sentir, pensar, perceber, gesticular e que, segundo Merleau-Ponty (2016), não são instâncias separadas, reflete o movimento existencial, a intenção ao mundo natural e cultural carregado com os valores, afetos, desejos, de modo que o sentido emergente nesta relação é um sentido vital.

A natureza do corpo é sentir. O sensível por Gonçalves (2001, p. 66), apresenta-se como uma significação central na vida humana, adquirindo uma dimensão ontológica, que abre uma nova direção no pensamento antropológico, e “o corpo é o lugar onde a transcendência do sujeito articula-se com o mundo”, ou seja, sentir, pensar e agir se funde na experiência de ser do homem como ser-no-mundo. Assim sendo, há necessidade de se compreender o corpo como lugar de aprendizagem, lugar onde a experiência acontece como fenômeno é fundamental quando propomos uma educação visando à construção de uma nova relação da experiência no cotidiano escolar.

Destarte, a fenomenologia é a concepção que melhor entende expressividade e corporeidade como experiência. O corpo é o que eu sou, é um corpo adjetivado, que trabalha, sonha, brinca, chora, sente e que caracteriza as experiências no mundo. Este corpo revela nosso potencial de criação e expressão frente ao mundo que percebo e experimento. “A corporeidade é isso, uma unidade indivisível, que proporciona a construção do mundo da vida como todas as possibilidades e dimensões” (GRUNENVALDT; SURDI; PEREIRA E KUNZ, 2012, p. 383).

Nesse sentido, o fenômeno da corporeidade se apresenta como a possibilidade de reapropriar-se dos lugares, começando pela experiência que toca o corpo, conforme caracterizado por Larrosa: “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Compreende-se então que, o cotidiano é corporificado em todas as suas nuances, é no corpo que as relações se atravessam social e espacialmente. É no corpo que encontramos as dúvidas, mas, também as respostas.

Refletir sobre a criança é aceitar os diferentes universos em que ela vive, é aceitar o sabor das suas experiências cognitivas e afetivas. Nessa perspectiva, a condição de abertura para a corporeidade nas práxis educativas, será imprescindível na medida em que a criança se permite experienciar. Conforme Santos (2021) as ações das crianças devem ser consideradas e valorizadas cotidianamente, por meio de encontros e práticas pedagógicas democráticas, que priorizem



aspectos que compõem as suas culturas infantis, como brincar, fantasiar, descobrir, expressar-se, conhecer-se, observar, explorar, interrogar, enfim, participar das construções de saberes vivenciados na escola infantil.

Tais contribuições sobre a corporeidade parecem estar entrelaçadas aos paradigmas conceituais da Educação e em consonância com os direitos fundamentais da criança ressaltando o valor e a visão integrada do ser humano nas perspectivas educacionais, fazendo-se presença forte em qualquer ação intencional que integram as habilidades contidas em cada um dos campos de experiência, orientados, pela BNCC.

Análise e discussão dos dados

A partir das respostas de 5 docentes, com idades entre 25 e 50 anos (sendo 3 do gênero masculino e 2 do gênero feminino), para a entrevista semiestruturada e as observações de 5 turmas de Educação Infantil, que foram registradas em diário de campo, será apresentada a análise e discussão dos resultados encontrados. Caracterizando os participantes desse estudo, constatou-se que os cinco docentes entrevistados possuem formação em nível superior, graduação em Educação Física, e apenas 1 docente possui especialização em Motricidade Infantil.

Quanto ao tempo de experiência destes profissionais na Educação Infantil, verificou-se que possuem, no máximo, 15 anos como docentes desse segmento, sendo que 2 deles atuam apenas há 3 anos. Estes dados, tanto acerca da formação quanto ao tempo de experiência, nos permitiram refletir que ainda existe um longo caminho para a formação docente, entendendo que no processo da experiência profissional que são consolidadas as intencionalidades educativas.

No que se refere à faixa etária dos docentes, 2 deles possuem entre 25 – 35 anos de idade, 2 docentes entre 30 – 40anos e 1 docente entre 40 – 50 anos, dados que nos permitiram interpretar que o grupo pesquisado possui idades diversas, o que possibilita compreender a respeito dos diferentes tempos de experiências vivenciadas na Educação.

Quanto ao gênero dos sujeitos pesquisados, o grupo se dividiu em 3 docentes do gênero masculino e 2 do gênero feminino, o que gerou um contraponto na concepção da predominância de educadores do gênero feminino na educação da criança de 0 a 6 anos, em que, historicamente, a Educação Infantil vem se constituindo como um espaço de atuação profissional predominantemente feminino. No entanto, a Educação Física tem se mostrado como uma área do conhecimento que possui um número considerável de homens lecionando na primeira etapa da Educação Básica, diante dessa constatação, de acordo com os entrevistados, o que tem impactado nas representações femininas é o fato de considerarem os docentes do gênero masculino aptos a ocuparem as vagas para a Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

A seguir, serão analisadas e interpretadas às evidências que se mostraram significativas para o estudo, a começar, pelas categorias emergidas do objetivo da pesquisa, são elas “praxis educativa” e “corporeidade”.

845



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Para as questões da categoria “práxis educativa”, de acordo com as respostas das entrevistas, se mostrou evidente, em torno das percepções sobre as relações cotidianas, que elas ocorrem por meio da presença do corpo, onde a criança, geralmente em suas explorações, apresenta um grande ímpeto para se relacionar participando de corpo inteiro em seus contextos, mostrando-se ativa, corpórea e que comunica através do seu corpo, seus desejos, vontades e percepções. Diante de tais afirmações, segundo Merleau Ponty (2016), o corpo do qual se trata aqui possui expressão e fala, é o que faz ser-no-mundo e o que vincula a ele.

O corpo é intencional, isto é, possui consciência das coisas porque a consciência é corpórea. Ao observar o corpo da criança em movimento no espaço escolar, compreende-se que ali tem linguagem, tem histórias, experiências, que se encontra em um determinado contexto situacional, cujo movimento é carregado de sentidos e intencionalidades (ARROYO, 2011). Essas relações ocorrem por meio da existência e da presença do corpo, aproximando-se do conceito de corporeidade que, em certo modo, é vivenciar possibilidades e conhecer-se como ser complexo e único no mundo.

Outra percepção que surgiu no decorrer das entrevistas, foi sobre a forma como os professores conduzem sua ação nas relações cotidianas, onde tais relações estão atravessadas por uma constelação de singularidades que a criança apresenta. Esse fato evidencia que a criança precisa se movimentar e se relacionar com outras crianças, objetos e ambientes. Percebeu-se que os docentes associam as práticas pedagógicas relacionadas à corporeidade com o movimento e a liberdade para se comunicar, deixando que as crianças expressem sua totalidade. Assim, os professores entendem que as crianças vivenciam momentos importantes de aprendizado quando possuem a possibilidade de comunicar suas singularidades, sua cultura, de tornar suas ideias concretas e ser alguém visível no espaço em que situa. Neste viés, a BNCC (2018, p.43) no campo de experiência intitulado “corpo, gestos e movimentos” ressalta que as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.

Sem dúvida, por parte dos docentes entrevistados, outra percepção que foi mencionado infere que para o desenvolvimento acontecer, é necessário que exista intencionalidade educativa para que as crianças se relacionem, trocando, desenvolvendo e gerando informações. Nesse sentido e corroborando com a pesquisa, para Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 53-54): “ter o sentido de corporeidade como princípio para o trabalho na Educação Infantil é recuperar o compromisso da elevação da concepção de humanidade”.

A seguir, para compreender as manifestações da corporeidade relacionadas com a experiência infantil no cotidiano escolar, elencou-se a categoria “corporeidade”, de acordo com as entrevistas e observações realizadas durante as aulas de Educação Física, pressupõe que o ser humano é a própria expressão de consciência, se tratando de uma educação da e para a infância, a importância do corpo e do movimento para criança é essencial no estabelecimento, de fato, de uma Educação que priorize os direitos, as características, vontades, atitudes, gestos, sentimentos, potencialidades



e vivências prévias do ser criança. Sobre isso, os documentos nacionais vigentes apresentam orientações pedagógicas respaldadas em princípios éticos, estéticos e políticos em conformidade com a condição da criança como sujeito de direitos. As DCNEI trazem uma concepção de criança que inspira e sugere uma nova concepção de práticas pedagógicas:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Foi imprescindível observar a potencialidade da criança ao dialogar, comunicar e aprender por meio da sua existência corporificada, significando a sua cultura oportunizada através do movimento, esses momentos foram oportunos para comprovar o quanto a experiência do corpo da criança é pleno, verdadeiro e autêntico. Para tanto, é fundamental que se forneça um ambiente rico e diversificado para que os sentidos sejam estimulados, sejam potencializados. O olhar sensível do professor para com as crianças, além de registrar, observar e mediar à realidade de cada uma deverá ser de maneira espontânea, para que as crianças expressem suas vontades, frustrações, medos:

O olhar do professor, diante das interações, das experiências e brincadeiras dos pequenos, deve ser um olhar sensível, que busca constantemente e que qualifica o vivido e o experienciado, que dá importância ao fazer da criança; é esse olhar que torna o professor não somente um observador, mas um investigador, um pesquisador (Ostetto, 2008, p.64-65).

847

Na medida em que a criança se permite vivenciar possibilidades e conhecer-se como ser complexo e único no mundo, se abre para a percepção de si, se reconhece como sujeito e fornece sentido a sua experiência. Nesse sentido, Merleau-Ponty nos auxilia a evidenciar a corporeidade, identificando as suas implicações na educação da criança. Ele toma como ponto de partida o nosso corpo, o qual nos faz estar no mundo sem qualquer ideia preconcebida, nos faz redescobrir a experiência de perplexidade que renova constantemente nossa experiência no mundo (CAMINHA, 2019).

Considerações finais

A partir da análise e discussão dos dados de pesquisa, foi possível cumprir com o objetivo da pesquisa, conforme apresentado no decorrer da discussão dos resultados. O objetivo do estudo foi de verificar as percepções sobre o fenômeno da corporeidade pelos professores de Educação Física. Para tanto, neste estudo com preceitos da abordagem qualitativa de natureza exploratória, bibliográfica, de observação participante e entrevista semiestruturada, elencaram-se as categorias de análise, práxis educativa e corporeidade.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Destaca-se que os resultados preliminares da pesquisa demonstraram que a práxis pedagógica, considerando a atuação dos professores, poderá ou não favorecer as possibilidades de desenvolvimento das dimensões humanas, o que interfere de maneira significativa na formação das crianças, ficando claro que o corpo, o movimento, a cultura, a corporeidade, as infâncias e a sociedade estão constantemente imbricadas.

Assim, ao retomar o objetivo do estudo, torna-se cada vez mais evidente e necessária a existência de um movimento reflexivo de articulação das bases teóricas utilizadas acerca do conceito de corporeidade, que a reconheça como um fenômeno que tece os eixos que estruturam a educação da infância, revelando a potencialidade da criança ao dialogar, comunicar e aprender por meio da sua existência corporificada, significando a sua cultura oportunizada através do movimento. Somente desta forma, estaremos respeitando verdadeiramente os direitos fundamentais, garantindo aprendizagens significativas articuladas aos campos de experiência da Educação Infantil, orientados pela Base Nacional Comum Curricular.

Tais resultados sugerem que a percepção dos docentes sobre a corporeidade nas práxis educativas, deveria passar por uma reflexão e discussão sobre o corpo na escola, não somente nas aulas sistematizadas, mas sim, de uma forma ampliada de ensino, percebendo as possibilidades e oportunidades de um aprendizado para o ser integral, de corpo inteiro, pois muito embora já tenha avançado, ainda aparece fortemente o corpo tratado como uma dicotomia cartesiana, dividida entre corpo e mente.

A presente pesquisa se propôs, em uma fase inicial, abordar os dados parciais de uma pesquisa de doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Brasil: A Corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo. Diante disso, os dados se apresentaram de forma preliminar, sendo assim, será de extrema importância, fazer os apontamentos necessários ao final da pesquisa principal, possibilitando um maior aprofundamento dos dados e trazendo contribuições imprescindíveis para a Educação Infantil.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo. Território em Disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, M; KUNZ, E; ARAÚJO, L. C. G. de; SILVA, E. G. da. **Por uma didática da possibilidade**: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. Rev. Bras. Ciênc. Esporte. Campinas, v. 28, n2, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC, SEB, 2010.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

CAMINHA, I. O. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2019.

CARBINATTO, M. V.; MOREIRA, W. W. Corpo e saúde: a religação dos saberes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte Campinas**, SP, v. 27, n. 3, p. 185-200, 2006.

COSTA, V. M. M. Corpo e história. **Revista ECOS**, 10(1) 2015.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MARX, K. (2013). **O Capital: crítica da economia política (v.1)** (R. Enderle, Trad.). São Paulo: Boitempo. (Original publicado em 1867).

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2.ed. Natal: Editora da UFRN, 2005.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OSTETTO, L. E. (org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. – Campinas/SP: Papirus, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.

LAUER, J. G.; EDIT, P. Corpo - corporeidade e os jogos: uma reflexão preliminar. **Revista Professare**, ISSN 2238-9172, Caçador, v. 5, no 2, p. 129-160, 2016.

849



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



GRUNENVALDT, J. T.; SURDI, A. C.; PEREIRA, D., A.; KUNZ, E. **Expressividade, corporeidade e a fenomenologia:** quando o corpo-sujeito entra em cena. Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v. 7, n. 2, p. 380-403, maio/ago., 2012.

PACHECO N., M. **Educação Física, Corporeidade e Saúde** / Manuel Pacheco Neto – Dourados : Ed. UFGD, 223 p.,2012.

SANTOS; L. A. M.; CAMINHA, I. de O. FREITAS, A. G. B. de. O corpo próprio como princípio educativo: reflexões a partir das contribuições de Merleau-Ponty. In: HERMIDA, J. F.; ZOBOLI, F. (org.). **Corporeidade e Educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, P. 77-114, 2012.

SOUZA, R. G. P. de; CAMPOS, K. P. B.; OLIVEIRA, M. das G. **Educação Infantil e arte:** crianças e docentes como propositores de experiências educativas e artísticas. In: Infância, arte e produção cultural. Estância Velha - RS: Z Multi Editora, p. 147-170, 2021.

850



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PEDAGOGIAS DE UMA CIDADE TURÍSTICA: UMA ANÁLISE SOBRE A CIDADE DE GRAMADO, NO SUL DO BRASIL

Manoela Barbacovi¹
Rodrigo Lemos Simões²

Introdução

Gramado, localizada no sul do Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul, é um dos destinos turísticos mais visitados do país. Várias vezes já foi agraciada com o prêmio The Travelers Choice do site de viagens Trip Advisor, por ser considerada um dos melhores destinos do Brasil e da América do Sul. Conforme divulgado pela Prefeitura Municipal, recentemente, Gramado recebe, mensalmente, uma quantidade de visitantes que excede em quatorze vezes seu contingente populacional, que é de aproximadamente quarenta mil habitantes, conforme dados do último recenseamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022.

Os turistas que visitam a cidade, além de conhecer seus pontos turísticos e belezas naturais, encantam-se com as iguarias da gastronomia ítalo-germânica, o chocolate caseiro e, também, com os eventos de grande destaque no âmbito nacional que são realizados no município: o Festival de Cinema e o Natal Luz.

Por intermédio do conceito teórico Pedagogias Culturais, vinculado ao campo do Estudos Culturais em Educação, argumentamos que os turistas, ao visitarem os principais pontos turísticos de Gramado, deparam-se com experiências pedagógicas que lhes propiciam ensinamentos a despeito desta cidade. Nesse sentido, o objetivo central deste artigo é o de identificar as aprendizagens que os visitantes constroem a partir da visita a esses locais turísticos, dentre os quais elencamos: o Lago Negro, a Praça das Etnias, o Palácio dos Festivais e a Rua Coberta. A escolha por estes atrativos foi definida pelo fato de estarem entre os mais visitados da cidade e por possuírem maior apelo turístico.

Respalda-nos o pressuposto de pesquisa que delineamos, consubstanciados pela ideia de Pedagogias Culturais, a qual vem viabilizando o reconhecimento e a análise de processos educativos fora do âmbito escolar, em diversas esferas da sociedade. Visto que a base, a matéria prima, da elaboração dos produtos turísticos é a cultura e, segundo Silva (2015, p.139), “Se é o conceito de “cultura” que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de “pedagogia” que permite que se realize a operação inversa”, ou seja, em um sentido inverso, também é possível afirmar que assim como as instituições de ensino, outras instâncias culturais do meio social também, nos educam e nos promovem aprendizagens.

¹ Doutoranda em Estudos Culturais em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Pesquisadora do GCET (Grupo de Cultura e Estudos em Turismo), vinculado à Universidade Federal da Paraíba). E-mail: manubarbacovi@gmail.com

² Professor Doutor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. E-mail: rodrigo.simoies@ulbra.br





Com vistas a atender o objetivo de pesquisa exposto, tomamos como objeto de análise o site Trip Advisor, mais especificamente, as avaliações e os comentários que visitantes registram sobre os pontos turísticos aludidos anteriormente, apropriando-nos da perspectiva metodológica da netnografia.

Assim, este artigo subdivide-se em duas seções principais, sendo que na subsequente, discorre-se a respeito dos conceitos teóricos metodológicos que viabilizam a exequibilidade deste estudo e, a posteriori, diligencia-se por apresentar, por ponto turístico, algumas das aprendizagens que os visitantes constroem ao visitá-los.

Discussão teórico-metodológica

Nessa seção, inicialmente, busca-se apresentar o referencial teórico ao qual estriba-se o presente estudo, através da identificação da inter-relação e das aposições entre cultura, turismo e pedagogias culturais para, a seguir, discutir sobre perspectiva metodológica que facilitou a realização deste trabalho investigativo.

Cultura, turismo e pedagogias culturais

Como viu-se na introdução, ao assinalarmos o emprego do conceito de Pedagogias Culturais para a realização deste esforço investigativo, antecipamos que ele se inscreve ao campo dos Estudos Culturais, vertente teórica que surgiu no período pós-guerra, a qual apresenta a cultura como principal objeto de estudo e interposição no meio social, consoante destacam teóricos deste campo, ao afirmar que ela “[...] é simultaneamente o terreno sobre o qual a análise se dá, o objeto de estudo e o local da crítica e da intervenção política” (GROSSBERG; NELSON; TREICHLER, 2011, p. 14).

No âmbito da atividade turística, a cultura desempenha um papel fundamental, pois ela é considerada um elemento matricial da elaboração dos produtos turísticos. Vale destacar que a ideia de cultura, durante muito tempo, esteve associada às belas artes, à música erudita, aos cânones literários. Foi a partir de uma concepção sob a perspectiva sociológica, antropológica, que a cultura se desvinculou daquilo que se entendia como o que de melhor uma sociedade havia produzido, para ser compreendida como o modo de vida de um povo. Sendo que foi com a Virada Cultural, conforme explica Hall (1997), que a cultura adquire um papel de centralidade na sociedade, de modo que partir de seus vieses substantivo e epistemológico, ela passou a ser entendida como uma esfera produtora de significados, a qual produz e atribui sentidos às práticas diárias dos sujeitos. Ademais de tais mudanças no conceito, naquilo que se entende por cultura, Yúdice (2006) traz a ideia de cultura como recurso, que nos permite depreender acerca de sua ampla aplicabilidade para a melhoria *status quo* sociopolítico e, especialmente, econômico:

852



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A alta cultura torna-se um recurso para o desenvolvimento urbano no museu contemporâneo (por exemplo, o Guggenheim de Bilbao). Rituais, práticas, estéticas do dia – a – dia, tais como canções, lendas populares, costumes e outras práticas simbólicas, também são mobilizados como recursos para o turismo e para a promoção de indústrias que exploram o património cultural. As indústrias da cultura de massa, em especial as indústrias do entretenimento e dos direitos do autor que vêm integrando cada vez mais a música, o filme, o vídeo, a televisão, as revistas, a difusão por satélite e a cabo, constituem os maiores contribuidores do produto nacional bruto (YÚDICE, 2006, p.16-17).

Ao estribar-se sobre essa noção de cultura como recurso, entrevê-se sua correlação com o desenvolvimento da atividade turística, pois além de ela fundar-se como a matéria prima fundamental para o desenvolvimento de quaisquer atividades turísticas, segundo Craik (1997), ela exerce, ainda, um papel multifacetado no âmbito do turismo, no qual ela é simultaneamente um recurso, um produto, uma experiência e um resultado. Ademais, esse autor elucida que o emprego da cultura para elaboração dos produtos turísticos vem, de certa forma, respondendo a uma série de mudanças em curso no âmbito da própria cultura, dentre as quais, destaca:

[...] a comercialização da cultura e os produtos culturais; a reestruturação da produção cultural nas indústrias culturais; expansão dos investimentos governamentais na cultura acompanhada pelo aumento da demanda de prestação de contas e demonstrações de valor pelo dinheiro; aumento do consumo cultural por uma gama maior de pessoas; ampliação das oportunidades para treinamento da produção cultural (CRAIK, 1997, p.113).

853

Nessa direção, é notório realçar que a despeito dos pontos turísticos - os quais constituem o âmago impulsionador das análises desta pesquisa - são locais que desenvolvem-se a partir da cultura e, segundo Rojek (1997), distinguem-se das trivialidades do cotidiano de uma cidade, por aspectos naturais, históricos ou culturais e, instituem-se, no entorno, através de uma oposição binária entre o corriqueiro e o extraordinário, sendo que esse antagonismo é construído culturalmente, por meio de mecanismos de representação. O autor também denomina esse processo como *index of representations* (lista de representações), que consiste em um conjunto de signos, imagens acerca do lugar original que, além de produzir o atrativo turístico na cultura popular, intentam incrementar sua visibilidade continuamente.

Acerca da construção cultural dos pontos turísticos, o teórico mencionado acrescenta que os processos de representação convocam, recorrentemente, as influências decorrentes do mito e da fantasia, uma vez que para visitar essas atrações, pressupõe-se o abandono da rotina diária para o desconhecido, o que incita à fantasia, à especulação daquilo que será visto. Ainda, por serem instituídos culturalmente, seus significados, suas representações, são dinâmicos, variando com o tempo.

Com base nessas teorizações, depreende-se que um determinado local, empreendimento, paisagem, não se consagra como turístico por atributos, particularidades ou especificidades que possui *a priori* ou que lhes são inatas. De fato, a extraordinariedade de um lugar estabelece-se a partir de uma construção simbólica, onde a cultura é mobilizada e empregada para lhe conferir o *status* de turístico. Logo, nesse contexto, observa-se uma das estratégias mais consuetudinárias para desenvolvimento dos produtos



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



turísticos, que para Pérez (2009) funda-se na mercantilização da cultura para certificar, principalmente, de espetacularidade um determinado local, a qual é viabilizada, sobremaneira, pelos processos interpretativos que incidem sobre os mais diversos patrimônios históricos e recursos naturais.

A despeito destas dinâmicas de interpretação que incidem sobre os pontos turísticos, segundo Pérez (2009), elas surgem na década de cinquenta do século passado. Sendo proposta, conforme o autor supracitado, por Freeman Tilden em 1957, para indicar uma atividade educativa que visa revelar significados e relações através do uso de objetos originais, ao invés de simplesmente comunicar informações factuais. Nesse sentido, Pérez (ibid.) explica essa prática sob a perspectiva de uma arte, a qual visa desvelar significados a um público que se encontra em um período de lazer, de modo que esse processo, para o teórico, recorre “[...] à imaginação do ouvinte e implica uma tentativa de tradução intercultural, pois o património cultural não fala por ele próprio nem sem as pessoas (PÉREZ, 2009, p.237).

Também para Farias (2002, p.59) esse processo interpretativo requesta fontes de inspiração pautadas no imaginário: “mitos, ritos, arquétipos, símbolos, ícones, alegorias, cotidianos, cotidianidade e lugar”. Notório salientar que essa prática interpretativa, arraigada à dimensão simbólica, coadjuva-se sob a égide de aprimorar a apreciação da experiência turística e enobrecer o atrativo, pois consoante ao Ministério do Turismo do Brasil (BRASIL, 2010) a interpretação é considerada estratégica para o desenvolvimento dos produtos turísticos:

Interpretar é um ato de comunicação que acrescenta valor à experiência do visitante, que pode utilizar todas as formas de expressão e meios para apresentar, informar, realçar elementos e características não perceptíveis no contato da visita: histórias, acontecimentos recentes, fatos marcantes, elementos diferenciais, hábitos e tradições, memórias... Interpretar é mais que informar, é revelar significados, provocar emoções, estimular a curiosidade, entreter, inspirar novas atitudes, proporcionar experiências inesquecíveis e com qualidade (BRASIL, 2010, p.66).

Salienta-se que nessas dinâmicas de interpretação que perpassam a modelagem do produto turístico, encontram-se em ação estratégias de marketing, pois segundo Hewison (1987) a indústria do patrimônio pode ser analisada por um viés análogo à concepção de indústria cultural proposta por Horkheimer, ou seja, como uma história artificial, cativante, fascinante, imposta às pessoas que é engendrada pelo marketing, para influenciá-las em suas escolhas de consumo de uma determinada cultura.

Ao reconhecer e compreender os processos interpretativos que incidem sobre os atrativos turísticos, para assim, estabelecerem-se no entorno, principalmente a partir da maximização de seus atributos culturais, é possível inferir que a visita a estes locais facilita aos seus visitantes um conjunto de aprendizagens que não somente concernem aquele ponto turístico, mas a respeito da cidade como um todo. Realça-se, que esses ensinamentos podem ser identificados por meio do conceito teórico de Pedagogias Culturais, o qual para Steinberg (2016), está relacionado à dimensão educativa da hiper-realidade, haja vista que a aprendizagem vem deslocando-se para outros espaços socioculturais e políticos, além da escola.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



[...] a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p.101-102).

Vale destacar que a concepção de turismo como mais uma instância pedagógica da sociedade encontre aporte, também, nos estudos de Kusztełek (2017), quando o autor afirma que as pessoas viajam por uma motivação de ordem subjetiva e não por um critério formal específico, sendo que, para esse teórico, é através da visita aos locais turísticos, que tem início a pedagogia do ócio, desvelando-se, assim, o turismo pedagógico.

Nessa direção, ao depreender um ponto turístico como lugar pedagógico, que na perspectiva de Ellsworth (2005) propicia a experiência do *learning self*, ou seja, do autoaprendizado por intermédio do engajamento da pessoa com a força dos artifícios, estratégias, pedagógicas que imbuem as mais diversas instâncias culturais, argumentamos que a visita aos atrativos turísticos da cidade proporcionam às pessoas aprendizagens, as quais serão identificadas por meio da perspectiva metodológica da netnografia, que será discutida na subseção a seguir.

Metodologia: netnografia

De acordo com Salles (2012), a etnografia digital, etnografia da rede, são alguns dos termos utilizados para se referir às incursões etnográficas que se desenvolvem no universo online. Para Gondim et.al. (2020), essa perspectiva metodológica consiste em um método qualitativo interpretativo, modulado através de padrões metodológicos da etnografia, que viabilizam a pesquisa sobre o comportamento de comunidades virtuais.

Segundo Konizets (2014), a netnografia surgiu originalmente para pesquisas de marketing e consumo, contudo, nos últimos anos, vem sendo aplicada em diversas áreas, inclusive no âmbito dos Estudos Culturais, visto que, para o autor, no tempo hodierno, não se pode mais compreender de forma adequada as mais variadas facetas da vida sociocultural sem considerar a internet e as comunicações mediadas pelo computador, sob o argumento da indissociação da vida social e o universo online:

Existe uma distinção útil entre a vida social online e os mundos sociais da “vida real”? Cada vez mais, a resposta parece ser não. As duas se mesclaram em um mundo: o mundo da vida real, como as pessoas o vivem. É um mundo que inclui o uso da tecnologia para se comunicar, debater, socializar, expressar e compreender (KONIZETS, 2014, p.11).

Diante desses argumentos, vêm a se somar o fenômeno da cultura da participação, a qual segundo Jenkins et al. (2015) refere-se ao fomento do engajamento e da participação da audiência nas relações entre produtores e consumidores de conteúdo.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No âmbito de estudos voltados à temática do turismo, Ruiz, Akel e Dorameski (2020) destacam que a netnografia “está sendo utilizada em diversas áreas no turismo, podendo contribuir intensamente nos estudos relacionados ao consumo, comportamento do turista, à motivação e a suas percepções, satisfação, hospitalidade e, principalmente, à experiência”.

Com base nestes pressupostos teóricos, elege-se a netnografia como a perspectiva metodológica que viabilizará a exequibilidade deste estudo, visto que o principal objeto de análise desta pesquisa é o Trip Advisor, site de viagens que oferece informações e opiniões de conteúdos relacionados ao turismo e que inclui fóruns de viagens interativos. De acordo com Silva et. al. (2018), este portal surgiu no ano 2000, como um guia de viagens onde os turistas emitem suas opiniões, incorporando ao site suas experiências, atualmente, conforme os autores:

[...] apresenta mais de 600 milhões de avaliações e comentários redigidos por turistas, que conseguem ‘conhecer’ detalhes dos atributos de quase 8 milhões de equipamentos de apoio ao turismo [acomodações, companhias aéreas e restaurantes], numa dinâmica em que os visitantes que navegam pelo site em análise passam dos 456 milhões, por mês (SILVA, et. al, 2018, n.p.).

Visto a relevância que detém este site para estudos relacionados ao turismo e sua larga utilização por viajantes, elencamos neste portal avaliações, comentários que os turistas registram sobre os pontos turísticos Lago Negro, Praça das Etnias, Palácio dos Festivais e Rua Coberta, com vista a identificar e compreender as aprendizagens que os turistas constroem a partir da visita a estes locais, conforme será apresentado na seção a seguir.

856

As pedagogias culturais de uma cidade turística

Nessa seção, por ponto turístico, apresentam-se as análises que foram desenvolvidas com relação às avaliações deixadas pelos usuários, no Trip Advisor, acerca dos atrativos Lago Negro, Rua Coberta, Palácio dos Festivais e Praça das Etnias. Ressalta-se, que dentre os comentários disponíveis, selecionou-se aqueles em que se pôde visualizar e compreender as aprendizagens, os efeitos pedagógicos a que foram submetidos os turistas ao visitarem esses lugares. *A priori* da discussão da netnografia realizada, julgou-se relevante apresentar, laconicamente cada um dos atrativos, sendo que para isso, recorreu-se ao site Gramado Inesquecível, o qual é tutelado pela Secretaria Municipal de Turismo.

Lago negro

De acordo com o Portal Gramado Inesquecível (2022), este local, inicialmente, chamava-se Vale do Bom Retiro. Porém, depois de um incêndio, seu idealizador, Leopoldo Rosenfeldt, trouxe árvores da Floresta Negra, Alemanha, para adornar suas margens, sendo que pela presença dessa vegetação advém seu nome. Durante o mês de setembro a beleza é brindada pelas azaleias e, de



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

novembro a janeiro, pelas hortênsias, flor símbolo de Gramado. O Lago Negro é um dos locais mais visitados da cidade, o qual é ilustrado na Figura 1, a seguir:

Fig. 1: Lago Negro



Fonte: Gramado Inesquecível³

No site Trip Advisor, o Lago Negro aparece com a terceira atração turística de maior destaque de Gramado, possuindo o total de 35000 avaliações. Dentre essas, é recorrente o enaltecimento da beleza do local para fotografias, que para muitos usuários, é considerado e descrito como o cartão postal de Gramado. Muitos avaliadores destacam o encanto do lago nos dias de neblina, que para muitos, tornam o lugar ainda mais lindo.

Apresenta-se, a seguir, a avaliação que intitulamos como do Usuário 1.

Fig. 2: Avaliação do Usuário 1



Menos de 1km de caminhada

jan de 2023 • Família

A gente pensa que numa parada de 30 minutos não dá para percorrer! Errado, dá sim e sem correr. Dessa vez não vimos as estátuas vivas pedindo dinheiro para tirar fotos. Tem um comércio local com venda de lembranças, área de alimentação e o pedalinho. A curiosidade fica por conta de um incêndio na década de 40 e a ideia de reflorestar com pinheiros e plantas iguais a da Europa. Pronto! Uma paisagem Europeia em Gramado.

Fonte: Site Trip Advisor⁴

³ Disponível em: <<https://www.gramadoinesquecivel.tur.br/experiencia/lago-negro>>. Acesso em 30 out. 2023.

⁴ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d600770-Reviews-Lago_Negro-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 30 out. 2023.



E do Usuário 2:

Fig. 3: Avaliação do Usuário 2



Mais um Recanto da Europa em Gramado

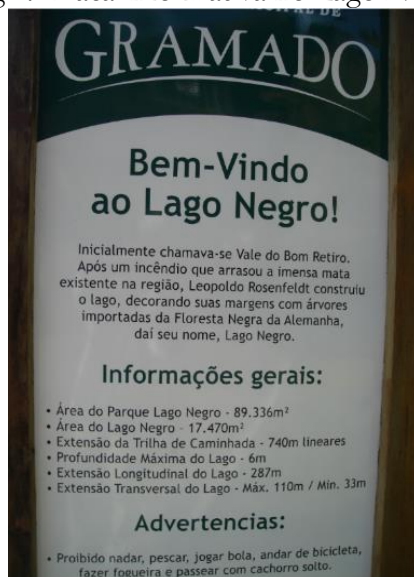
jul de 2021

O Lago Negro é um lugar maravilhoso, parece realmente um recanto da Europa. Vale a pena visitá-lo e levar as crianças e os adolescentes. Não se paga nada para entrar: é gratuito. Chegue bastante cedo porque não tem estacionamento, mas é permitido estacionar nas proximidades, mas se chegar um pouco mais tarde vai estacionar longe da entrada do parque. É uma das melhores atrações de Gramado. Nota DEZ.

Fonte: Site Trip Advisor⁵

As avaliações aludidas exemplificam as trezentas e quarenta e três que associam o Lago Negro a paisagens da Europa. É interessante ressaltar que essa correlação que os turistas estabelecem com o velho mundo advém, sobremaneira, não pelo fato de já terem viajado para lá, mas por representações mentais que possuem e que neles são acionadas, geradas, por características da atmosfera do local e por placas informativas presentes na trilha do lago, como essa, apresentada a seguir.

Fig. 4: Placa informativa no Lago Negro



Fonte: Registro feito pelos pesquisadores.

⁵ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d600770-Reviews-or10-Lago_Negro-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 30 out. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Atmosfera essa, corroborada pelas condições climáticas, a neblina, principalmente, a ornamentação em flores e as árvores que produzem no inconsciente dos visitantes a percepção de estarem em uma cidade do continente europeu. Este conjunto de particularidades trata-se, na verdade, das estratégias pedagógicas que se operacionalizam neste local, as quais na perspectiva de Ellsworth (2005) o qualificam como um lugar pedagógico, ou seja, um local onde as aprendizagens são acionadas, ainda no nível inconsciente, pré-linguístico dos indivíduos, através de artifícios que proporcionam a aquisição de conhecimentos, a partir da inter-relação que a pessoa estabelece com os outros e com o mundo e, que lhes propiciam, a experiência do autoaprendizado. Nessa direção, entrevê-se as pedagogias culturais em ação no Lago Negro que endereçam aos seus visitantes aprendizagens não só a despeito deste atrativo turístico, mas também, acerca da cidade de Gramado, a ponto de ser considerada como um recanto da Europa no Sul do País.

Rua coberta

De acordo com o portal Gramado Inesquecível (2022), a Rua Coberta é palco de eventos e apresentações, sendo considerada uma ótima alternativa para os turistas em dias de chuva, pela oferta gastronômica e lojas que possui.

No Trip Advisor, ela é considerada a quarta atração de destaque de Gramado, dentre as cem atividades, que segundo o site, a cidade oferece, possuindo cerca de quinze mil avaliações.

Dentre os comentários dos usuários, publicados no portal, destacam-se adjetivos que qualificam a Rua Coberta como a mais badalada da cidade, pela ampla opção de bares e restaurantes nela presentes. Sendo que ao local, brinda-se ainda mais glamour, na ocasião dos eventos Festival de Cinema e Natal Luz, como pode ser visto nas avaliações do Usuário 3 e do Usuário 4, a seguir.

859

Fig. 5: Avaliação do Usuário 3



Uma muvuca

ago de 2022

Lugar de desfilhe de gente bonita, elegante e de celebridades do cinema de Gramado. Lindo! Muita animação e comidas deliciosas.

Feita em 26 de agosto de 2022

Esta avaliação representa a opinião subjetiva de um membro da comunidade do Tripadvisor e não da Tripadvisor LLC. O Tripadvisor verifica as avaliações.

Fonte: Trip Advisor⁶

⁶ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d2341891-Reviews-Rua_Coberta-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 25 out. 2023.





Fig. 6: Avaliação do Usuário 4



Ícônica

jan de 2023

Pequena rua- 100m de comprimento, coberta com uma estrutura de acrílico e sem passagem de carros. Tem lojas, cafeterias e restaurantes com música ao vivo. Na época do Natal luz se transforma e tem sempre uma decoração belíssima.

Feita em 14 de fevereiro de 2023

Esta avaliação representa a opinião subjetiva de um membro da comunidade do Tripadvisor e não da Tripadvisor LLC. O Tripadvisor verifica as avaliações.

Fonte: Trip Advisor⁷

A partir dessas avaliações, depreende-se o efeito de espetacularidade que confere os eventos mencionados à essa rua, como pode ser visualizado na imagem a seguir, que exemplifica a decoração da Rua Coberta na ocasião dos eventos Natal Luz e Festival de Cinema.

Fig. 7 e 8: Imagens da Rua Coberta nos eventos Natal Luz e Festival de Cinema



Fonte: Trip Advisor⁸

⁷ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d2341891-Reviews-Rua_Coberta-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 25 out. 2023.

⁸ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d2341891-Reviews-or10-Rua_Coberta-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 28 out. 2023.





As fotografias acima ilustram a atmosfera de diferencialidade e espetacularidade que estes eventos conferem à Rua Coberta, despertando no imaginário dos turistas o valor simbólico deste lugar, o qual se institui a partir de dinâmicas que são recorrentes em destinos turísticos e que Jacques (2005, p.18) caracteriza como prática de espetacularização da cidade, a qual para a autora:

[...] é indissociável das estratégias de marketing urbano, ditas de revitalização, que buscam construir uma nova imagem para a cidade, que lhe garanta um lugar na nova geopolítica das redes internacionais. O que se vende hoje internacionalmente é, sobretudo, a imagem de marca da cidade. A competição é acirrada e as municipalidades se empenham para melhor vender a imagem de marca, ou logotipo, da sua cidade, privilegiando basicamente o *marketing* e o turismo, através de seu maior chamariz: o espetáculo (JACQUES, 2005, p. 18).

Com base na teórica supracitada, é possível depreender que a Rua Coberta é - pela oferta gastronômica que possui, pelas atrações que nela tomam palco - um ícone turístico da cidade de Gramado e, os visitantes, apropriam-se, de forma tácita, destas percepções sendo que inclusive, estabelecem outras associações, considerando-a como um local tipicamente europeu, conforme pode ser visto nas avaliações dos Usuários 5 e 6, aduzidas abaixo.

861

Fig. 9: Avaliação do Usuário 5



Maravilhosa

jun de 2020 • Família

Quer se sentir na **Europa**? Não deixe de visitar essa rua . Limpa , aconchegante , visual encantador !!!!
Não tem como não se sentir feliz !!!

Fonte: Trip Advisor⁹

⁹ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d2341891-Reviews-Rua_Coberta-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 28 out. 2023.





Fig. 10: Avaliação do Usuário 6



Encantadora

fev de 2020

Se quer ter a sensação de estar num lugar aconchegante da **Europa** vá a Gramado e visite a rua coberta, sobretudo no período de Natal que é realmente encantadora.

Prepare-se para gastar, pois tudo tem um preço equivalente. Os bares e restaurantes têm sabor da Itália, Alemanha e cafés da França .

Os arcos com plantas do tipo trepadeiras deixam o lugar mais interessante e com ar de natureza da serra.

O custo vale a pena.

Fonte: Trip Advisor¹⁰

Praça das Etnias

A Praça das Etnias localiza-se ao lado da rodoviária de Gramado. De acordo com o Portal Gramado Inesquecível (2023), nesse local situa-se a Casa do Colono, estabelecimento onde são comercializados os produtos da zona rural da cidade. A praça recebe esse nome em alusão e homenagem aos colonizadores europeus da cidade, os italianos, portugueses e alemães. Sendo que nela encontra-se a Casa Portuguesa, a Casa Italiana e a Casa Alemã, que apresentam aos visitantes as características das edificações destas etnias, bem como, expõem aos turistas os utensílios, mobiliários, costumes destes colonizadores.

862

Fig. 11 e 12: Praça das Etnias



Fonte: Portal Gramado¹¹

¹⁰ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d2341891-Reviews-Rua_Coberta-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 28 out. 2023.

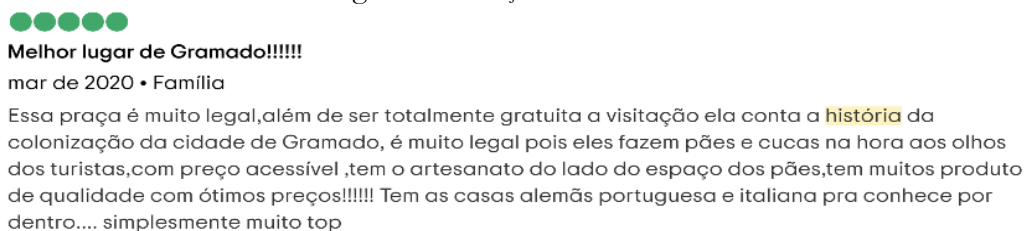
¹¹ Disponível em: <<https://portalgramado.com.br/pontos-turisticos/pontos-turisticos/praca-das-etnias-casa-do-colono/>>. Acesso em 30 out. 2023.





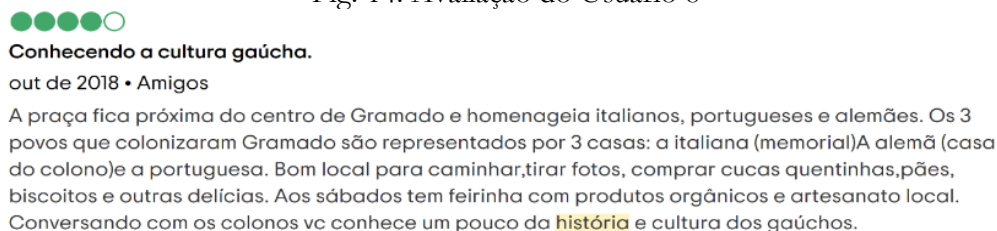
No Trip Advisor, a Praça das Etnias conta com quase três mil avaliações. Sendo que dentre elas, destaca-se a historicidade do lugar e a gastronomia típica dos colonos europeus.

Fig. 13: Avaliação do Usuário 7



Fonte: Trip Advisor¹²

Fig. 14: Avaliação do Usuário 8



Fonte: Trip Advisor¹³

Acerca dos comentários dos viajantes, é possível compreender o potencial pedagógico do lugar, pois ali, com base nos marcadores que são aludidos - os colonizadores europeus, a gastronomia, principalmente - os turistas angariam percepções a despeito da cidade de Gramado que não são totalmente verdadeiras. Mas que, por outro lado, são aquelas enaltecidas por seu apelo turístico, visto que além dessas etnias, também, os indígenas e afro-brasileiros contribuíram para formação desta cidade, sendo que os quais não são representados nesse espaço.

De acordo com Maestri (1994) essa supervalorização dos teuto-italianos para o trabalho e sua bravura para colonização de muitos locais advém do desconhecimento das condições históricas da imigração, produzindo a ideia de que “[...] os casos de sucesso sejam apresentados como devidos apenas à iniciativa, à disciplina, e ao amor do europeu ao trabalho” (MAESTRI, 1994, p. 137). De forma que o “silenciamento” das outras etnias que contribuíram para a formação histórica de

¹² Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d6686056-Reviews-Praca_das_Etnias-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 30 out. 2023.

¹³ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d6686056-Reviews-Praca_das_Etnias-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 30 out. 2023.





Gramado é uma das consequências produzidas pelo discurso eurocêntrico, o qual segundo Shohat e Stam (2006) surgiu inicialmente para justificar o colonialismo nos séculos XV e XVI, quando as nações europeias conquistaram grande parte do mundo. Nas palavras dos autores,

[...] o eurocentrismo bifurca o mundo em “Ocidente” e o resto e organiza a linguagem do dia a dia em hierarquias binárias que implicitamente favorecem a Europa: nossas nações, as tribos deles; nossas religiões, as superstições deles; nossa cultura, o folclore deles; nossa arte, o artesanato deles; nossas manifestações, os tumultos deles; nossa defesa, o terrorismo deles. (SHOHAT; STAM, 2006, p. 21).

Nessa direção, observa-se que, em Gramado, o discurso eurocêntrico é utilizado com finalidade mercantil. A propósito, Néstor García Canclini (1994), quando discute os paradigmas de preservação do patrimônio, expõe que os discursos detêm certo valor simbólico; por conseguinte, é possível depreender que, no caso dessa cidade, o discurso eurocêntrico incrementa o valor econômico dos produtos turísticos oferecidos por Gramado. Sendo que é relevante ressaltar que segundo Baptista e Silveira (2017) as representações turísticas são produzidas a partir da seleção de determinados discursos, os quais contribuem para a constituição de identidades e lugares, a fim de se asseverar o apelo turístico.

[...] as representações turísticas, enquanto “textos e reservatórios culturais”, refletem e moldam discursos particulares sobre destinos e identidades. Estas ignoram e silenciam os aspectos mais desagradáveis e, deste modo, constroem seletivamente a realidade, convertendo-a num produto mais apelativo e sugestivo (BAPTISTA; SILVEIRA, 2017, p. 42).

864

Vale salientar ainda, que a presença da gastronomia nesta praça, institui-se como um outro elemento pedagógico que também reforça a colonização europeia na cidade. Pois para Regina Schlüter (2003), os alimentos estão associados às características da cultura de um local: “Ainda que o prato esteja à vista, sua forma de preparação e o significado para cada sociedade constituem os aspectos que não se veem, mas que lhe dão seu caráter diferenciado” (SCHLÜTER, 2003, p.11). Assim, as iguarias gastronômicas desta praça, a cuca, o pão, o pãozinho com linguiça operam também como recursos turísticos e que robustecem uma identidade europeia à Gramado, haja vista que para os autores Paiva, Tricário e Tomelin (2019, p.286) a identidade e a gastronomia detêm uma “[...] correlação direta, por vezes pode ser reafirmada como a identidade de uma comunidade, sendo reconhecida como patrimônio imaterial local e usada como atrativo para o desenvolvimento do turismo”.

Palácio dos Festivais

O Palácio dos Festivais é a sede de um dos mais importantes eventos da sétima arte no país e na América Latina, o Festival de Cinema de Gramado. Deve-se a isso, a escolha por analisar este



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

atrativo, o qual foi construído no estilo arquitetônico Bávaro, característico da Alemanha. A Figura 15, a seguir, ilustra o prédio.

Fig. 15: Palácio dos Festivais



Fonte: Registro feito pelos pesquisadores

Junto à sua edificação, localiza-se o Museu do Festival de Cinema, o primeiro museu de cinema interativo da América Latina, o qual foi inaugurado em 2016 e reformulado em 2022. Logo, ao visitar este local, o turista depara-se com duas atrações.

No site Trip Advisor, o Palácio dos Festivais conta com aproximadamente mil e quinhentas avaliações, e o Museu com duzentas. A seguir, apresentam-se dois comentários de usuários a despeito da sede do Festival de Cinema e, outras duas avaliações acerca do museu.

865

Fig. 16: Avaliação do Usuário 9



Festival de Cinema

ago de 2018

O festival de cinema de Gramado é imperdível! A experiência de estar em meio aos artistas e passar pelo famoso tapete vermelho é muito legal! Vale cada centavo!

Fonte: Trip Advisor¹⁴

¹⁴ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d312309-Reviews-or10-Palace_of_Festivals-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 30 out. 2023.



Fig. 17: Avaliação do Usuário 10



Símbolo de Gramado

ago de 2018 • Casais

Localizado em frente à rua coberta, é um dos símbolos de Gramado. Parada obrigatória para quem está visitando a cidade pela primeira vez. Linda arquitetura, charmoso, com muita história e cultura da sétima arte, especialmente brasileira e latina. Possui variada programação durante o ano, tendo como ápice a realização do Festival de Cinema de Gramado. Imperdível.



Fonte: Trip Advisor¹⁵

Fig. 18: Avaliação do Usuário 11



Interessante

nov de 2022

O Museu do Festival de Cinema de Gramado conta a história deste Festival de Cinema, além de manter informações sobre o cinema nacional.

Uma atração paga interessante em Gramado, com oportunidade de tirar fotos com um grande Kikito, o Oscar de Gramado. Interativo com apresentação de partes de cenas famosas de filmes e material de divulgação destes.

Fonte: Trip Advisor¹⁶

Fig. 19: Avaliação do Usuário 12



Interessante

nov de 2022

O Museu do Festival de Cinema de Gramado conta a história deste Festival de Cinema, além de manter informações sobre o cinema nacional.

Uma atração paga interessante em Gramado, com oportunidade de tirar fotos com um grande Kikito, o Oscar de Gramado. Interativo com apresentação de partes de cenas famosas de filmes e material de divulgação destes.

Fonte: Trip Advisor¹⁷

¹⁵ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d312309-Reviews-or40-Palace_of_Festivals-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 30 out. 2023.

¹⁶ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d11680683-Reviews-or10-Museu_do_Festival_de_Cinema_de_Gramado-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso 30 out. 2023.

¹⁷ Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303536-d11680683-Reviews-or10-Museu_do_Festival_de_Cinema_de_Gramado-Gramado_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 30 out. 2023.





A partir das avaliações apresentadas, é possível depreender a importância que detém este local para Gramado, sendo inclusive, considerado como um símbolo da cidade, principalmente em decorrência da notoriedade do Festival de Cinema.

Nos comentários dos usuários, apercebe-se simbologia que enreda este atrativo, a partir do realce, destaque que é concedida à arquitetura da edificação, ao Kikito (prêmio máximo concedido aos melhores filmes, seus respectivos atores e diretores em cada edição do evento) e ao glamour que detém o lugar pela ocorrência do Festival, como viu-se na avaliação na qual se ressalta o prestígio de poder acompanhar os artistas famosos passarem pelo “tapete vermelho”.

Nesse contexto, a despeito da arquitetura do prédio, nota-se que ela se estabelece como mais um elemento pedagógico que atribui significados particulares sobre Gramado e que acaba por produzir aprendizagens em seus visitantes, reforçando, mais uma vez, um adjetivo europeu à cidade, pelo estilo Bávaro que possui. Apresenta-se tal argumento, ao estribar-se em Lansanski (2004), quando a autora afirma que a arquitetura é simultaneamente um local, um evento, um signo, em decorrência de ser planeada como um processo de representação, recepção, uso, espetacularização e comodificação, cujos significados são mediados por estratégias retóricas da mídia. Ademais, a teórica destaca o efeito catalizador que a arquitetura produz para o fomento do turismo, visto que esse é simultaneamente um produto da cultura e um produtor cultural e, por consequência, uma instância pedagógica, ao recordar-se de que, consoante a Silva (2015), as instâncias culturais também produzem e disseminam aprendizagens.

A despeito do abrilhantamento que o Festival de Cinema concede ao Palácio dos Festivais, sobremaneira, a partir da áurea e fama que possui o Kikito, haja vista os comentários dos usuários que reforçam a valia da oportunidade pode tirar uma foto junto a este ícone, compreende-se os significados que ele produz não só sobre essa edificação, mas acerca de Gramado, atribuindo-lhe uma espécie de alcunha, marca, que a define como a cidade do Kikito, a cidade do Festival, a qual é, recorrentemente, acionada e veiculada pela publicidade turística. Vale destacar, ainda, que essa valoração do evento, a qual produz e dissemina aos turistas essas percepções aludidas, coaduna com os pressupostos teóricos de Canclini (1993), quando o autor discute a respeito do consumo cultural, o qual entendido como os processos de apropriação de produtos, compras de experiências turísticas, nos quais o valor simbólico é hegemônico sobre o valor de uso.

Considerações finais

Através deste estudo, que teve por objetivo investigar as pedagogias de uma cidade turística, mais especificamente, de Gramado, por meio da perspectiva metodológica da netnografia no site Trip Advisor, foi possível observar que ademais das escolas, outras instituições produtoras de cultura no meio social também produzem efeitos pedagógicos sobre as pessoas, sobremaneira, ao apropriar-nos do conceito teórico Pedagogias Culturais, vinculado ao campo dos Estudos Culturais.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Nesta prática investigativa, analisamos o turismo, seus atrativos, como produtos da cultura, ou seja, que subsistem, somente, em decorrência de sua base cultural, de modo que o caráter pedagógico que possuem advém, justamente, em detrimento dessa matriacilidade que o edificou e o consolidou no meio social.

Ao implementar a netnografia no referido portal de viagens, com vistas a identificar as aprendizagens que os turistas constroem a partir da visita ao Lago Negro, Rua Coberta, Praça das Etnias e Palácio dos Festivais, observamos que em todos esses atrativos mencionados, aos visitantes lhes são endereçados certos ensinamentos não só a despeito de cada um desses locais, mas também, especialmente, sobre a cidade de Gramado como um todo.

Dentre essas aprendizagens, citamos a de Gramado como um destino europeu no sul do Brasil, a qual é acionada e reiterada nas avaliações dos turistas a despeito dos pontos turísticos da cidade que foram analisados. Visto que isso foi observado no Lago Negro, pela vegetação e condições climáticas que permitem associar suas características paisagísticas à de uma localidade europeia. Da mesma forma, na Rua Coberta, pela atmosfera do lugar e a gastronomia, que fazem com que os visitantes estabeleçam relações de verossimilhança com cidades da Europa e, sobremaneira, na Praça das Etnias que alude e enaltece a colonização europeia em Gramado. Vale ressaltar que, também, no Palácio dos Festivais notou-se essa associação com o velho mundo, pelo estilo arquitetônico de sua edificação, o bávaro, que ademais de conferir-lhe beleza, irrompe no imaginário dos turistas como mais um elemento que lhes produz a ideia, a percepção, a aprendizagem de que ao se estar em Gramado, pode-se viver a experiência de visitar um destino europeu sem sair do Brasil.

Além disso, a respeito do Palácio dos Festivais é importante salientar um outro efeito pedagógico que a visita a este local produz sobre os seus visitantes, ao criar-lhes a ideia de que Gramado é cidade do Festival e do Kikito. Assim como, ao visitarem a Rua Coberta, que pelos eventos que ali tomam palco, o Natal Luz e o Festival Cinema, acabam por produzir no imaginário dos turistas a percepção de que Gramado é uma cidade glamourosa.

Por fim, vale acrescentar que em todos estes atrativos, a partir de avaliações que os viajantes inscreveram no site Trip Advisor, apercebe-se a ausência de qualquer menção à população local, sua presença, participação nestes locais, o que faz desvelar mais uma pedagogia disseminada por essa cidade turística, a de que seus moradores são hospitaleiros, vocacionados para o turismo, a ponto de ceder seu espaço de interação social aos turistas que visitam Gramado.

Referências

BAPTISTA, M. M.; SILVEIRA, L. A mercantilização e exotização do outro no turismo. In: BRAMBILLA, A.; BAPTISTA, M. M.; VANZELLA, E.; SILVEIRA, L. (Org.). **Cultura e turismo: interfaces metodológicas e investigações em Portugal e no Brasil.** João Pessoa (PB): CTA, 2017, p. 23-48.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BRASIL. **Turismo Cultural**: orientações básicas. Brasília (DF): Ministério do Turismo, 2010.

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do social. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília (DF), n. 23, p. 95-115, 1994. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8429>>. Acesso em 12 mar. 2019.

CRAIK, J. The Culture of Tourism. In: ROJEK, C.; Urry, J. (Org.). **Touring Cultures: Transformations of Travel and Theory**. London (UK): Routledge, 1997, p. 129-133.

ELLSWORTH, E. **Places of learning**: media, architecture and pedagogy. New York (USA): Routledge, 2005.

FARIAS, E. K. V. A construção de Atrativo Turístico com a Comunidade. In: MURTA, S. M.; ALBANO, C. (Orgs.). **Interpretar o patrimônio**: um exercício do olhar. Belo Horizonte (MG): Ed. UFMG e Território Brasília, 2002.

GONDIM, C. B.; BOLZÁN, R. E.; ESPÍNOLA, R. S.; ALEXANDRE, M. L. de O. Netnografia como Método de Pesquisa em Turismo: análise de estudos de Pós-Graduação no Brasil. **Revista Turismo em Análise**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 19-36, 2020. DOI: 10.11606/issn.1984-4867.v31i1p19-36. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rta/article/view/160658>. Acesso em: 3 set. 2023.

GRAMADO Inesquecível. **Portal Gramado Inesquecível**. 2022. Disponível em: <<https://www.gramadoinesquecivel.tur.br/>>. Acesso em 30 out. 2023.

GROSSBERG, L.; NELSON, C.; TREICHLER, P. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011, p. 7-37.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/71361/40514>>. Acesso em: 08 out. 2023.

HEWISON, R. **The Heritage Industry**: Britain in a Climate of Decline. London (UK): Routledge, 1987.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



JACQUES, P. B. Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade. **ArqTexto**, Porto Alegre (RS), n. 7, p. 16-25, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_7/7_Paola%20Berenstein%20Jacques.pdf>. Acesso em 20 out. 2023.

JENKINS, H.; GREEN, J. FORD, S. **Cultura da Conexão**. São Paulo (SP): Editora ALEPH, 2014.

KOZINETTS, R. V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre (RS): Penso, 2014.

KUSZTELAK, A. A pedagogical and psychological exegesis of tourism. In: SZNAIDER, M. J. (Org.) **Metropolitan Commuter Belt Tourism**. London (UK): Routledge, 2017, p. 227-242.

LASANSKI, D. M. Introduction. In: LASANSKI, D. M.; MCLAREN, B. (Eds.). **Architecture and tourism: Perception, performance and place**. New York (USA): Berg, 2004, p. 1-14.

MAESTRI, M. O negro e o imaginário étnico gaúcho. In: BAQUERO, M. *et al.* **Documento nº 5**: Diversidade étnica e identidade gaúcha. Santa Cruz (RS): Unisc, 1994, p. 129-140.

870

PAIVA, L.; TRICÁRIO, L.; TOMELIN, C. A culinária enquanto patrimônio local e recurso turístico. In: LAVANDOSKI, J.; BRAMBILLA, A.; VANZELLA, E. **Alimentação e turismo**: criatividade, experiência e patrimônio cultural. João Pessoa (PB): CCTA, 2018, p. 285-301.

PÉREZ, X. P. **Turismo Cultural**: Uma visão antropológica. El Sauzal (Tenerife, Espanha): ACA y PASOS, 2009.

ROJEK, C. Indexing, Dragging and the Social Construction of Tourist Sights. In: Rojek, C.; Urry, J. (Orgs.). **Touring cultures**: transformations of travel and theory. London (UK): Routledge, 1997, p. 52-74.

RUIZ, T. C. D.; AKEL, G. M. DOMARESKI, V. H. Netnografia: um Panorama da sua Aplicabilidade nas Pesquisas em Turismo. **Turismo: Visão e Ação**, v. 23, n. 2, p. 458-474, maio/2021.





SALES, S. R. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte (MG): Mazza Edições, 2012, p. 111-132.

SCHLÜTER, R. **Gastronomia e turismo**. São Paulo (SP): Aleph, 2003.

SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo (SP): Cosac Naify, 2006.

SILVA, M. B. D. O. *et al.* Gastronomia no tripadvisor: O que os turistas comentam sobre os restaurantes de Bonito-MS? **Rosa dos Ventos - Turismo e Hospitalidade**, v. 11, n. 4, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4735/473561122008/473561122008.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2015.

STEINBERG, S. R. Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogias culturais. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. (Orgs.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas (RS): Ed. Ulbra, 2016, p. 211-243.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Orgs.) **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Tradução de George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 2004.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2006.

871





OS TRABALHOS DE CAMPO NA FORMAÇÃO SUPERIOR EM GEOGRAFIA

Ana Beatriz Castro de Jesus¹
Thiago Oliveira Neto²

Os trabalhos de campo no âmbito da ciência geográfica são fundamentais para possibilitar uma articulação de maneira mais profícua entre as teorias e a possibilidade de utilizá-las para analisar e compreender a sociedade em movimento e suas respectivas transformações. Nesse contexto, o trabalho de campo deve ser pensado enquanto um importante momento de reflexão, de análise e de articulação de saberes para entender a realidade no período atual, mas para isso alguns caminhos precisam ser estabelecidos.

Esses caminhos são constituídos de diferentes etapas que precisam ser estabelecidas para possibilitar uma formação cidadã no âmbito da geografia, para isso, o trabalho de campo requer alguns desdobramentos: i) a necessidade de trabalhar elementos conceituais para compreender a realidade, principalmente as categorias e conceitos; ii) realização de pré-campo para conhecer os locais e “mapear” previamente o roteiro para então se deslocar com os estudantes; iii) estabelecer contatos com rede de serviços para fins de apoio na alimentação e hospedagem, assim como, de entidades locais para realização de entrevistas; iv) o trabalho de campo está articulado a necessidade de geração de um produto acadêmico.

Além dos caminhos mencionados para operacionalizar o trabalho de campo, devemos mencionar ainda a relevância da atividade de prática de campo na formação acadêmica, profissional e cidadã dos(as) geógrafos(as), pois é no trabalho de campo que ocorre a experiência de manejar as categorias e conceitos da geografia para compreender a realidade vivida da sociedade, propiciando a construção de conhecimento e até o conhecimento empírico de lugares nunca antes visitados pelos estudantes.

Nesse contexto, destacamos ao longo do texto algumas reflexões sobre a importância do trabalho de campo no ensino superior na formação de licenciados(as) e de bacharéis em geografia, principalmente no âmbito da disciplina de Geografia Humana da Amazônia (GHA) do curso de graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na cidade de Manaus (Amazonas/Brasil). A disciplina foi trabalhada com os estudantes do sexto semestre entre os anos de 2022 e 2023, com a proposta de construção intelectual e interdisciplinar com os estudantes para realizar análises geográficas capazes de possibilitar uma compreensão das multiespecialidades

¹ Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo-USP. E-mail: castrob491@gmail.com

² Professor-substituto no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo-USP. E-mail: thiagoton91@live.com





pretéritas e atuais, assim como, as mudanças recentes em determinados lugares da Amazônia com a instalação de grandes projetos de infraestruturas.

Para a realização desta pesquisa realizou-se levantamento bibliográfico referente a importância dos trabalhos de campo na geografia e na formação da geografia acadêmica brasileira e amazonense, posteriormente levantamento de dados sobre trabalhos de campo no âmbito da geografia amazonense.

O presente trabalho está estruturado em três partes: i) primeiramente aborda-se sobre a importância do trabalho de campo e as diferentes análises e escalas de interpretação que os geógrafos trabalham para compreender a sociedade em movimento; ii) na sequência, aborda-se a importância do trabalho de campo no âmbito da disciplina de GHA; iii) por fim, aborda-se algumas considerações e reflexões sobre as práticas de campo na Amazônia enquanto momento de “descoberta” aos estudantes da graduação.

Trabalho de campo: o mundo e os lugares

A sociedade transforma, produz espaço e cria diferentes significados para as formas espaciais existentes, estas repletas de significados e usos foram sendo moldadas e metamorfoseadas ao longo do tempo, ganhando novas funções ou sendo ressignificadas, valorizadas ou apagadas, dentro desse contexto, abre-se um enorme flanco de possibilidades para analisar, compreender e até intervir nas transformações do espaço geográfico.

A sociedade em movimento e sua complexidade com diferentes transformações e apropriações do espaço geográfico, cria diferentes territorialidades e espacialidades, que perpassam por mudanças e transformações, estando associados às dinâmicas e processos locais, regionais, nacionais e internacionais, tendo em vista que a vida nas pequenas cidades apresenta ritmos distintos de tempo lento e rápido (OLIVEIRA, 2004), em diversos lugares temos as manifestações das políticas públicas nacionais (PORTUGAL; SILVA, 2020), e das políticas territoriais (COSTA, 1989) ou ainda da globalização (SANTOS, 2001) manifestando em vários lugares, mas de maneira desigual. Compreender esse movimento, os diferentes significados dos lugares, as correlações de poder e a política, assim como, as diferentes espacialidades pretéritas e atuais, constitui em um desafio que precisa ser enfrentado pelos(as) geógrafos(as), em seu ofício cotidiano, tendo em vista que a “geografia está em toda parte” (COSGROVE, 1988), porém a aparência imediata desta realidade não possibilita a compreensão clara da realidade, sendo necessário articular diferentes saberes e a prática de campo para identificar as mudanças, as contradições -máscaras sociais³- e as diferentes configurações espaciais, estas só podem ser identificadas com a ida ao campo.

O significado da ida ao campo não se constitui em um mero deslocamento de pessoas da universidade para um lugar ou ver a paisagem desfilar ao se deslocar de ônibus ou de barco entre os lugares. O significado da ida ao campo está profundamente vinculado ao construto da ciência

³ Ver em: Moreira (1982).





geográfica que depende da realidade e de suas metamorfoses enquanto campo de investigação e de análises, tendo o mundo e os seus lugares o campo de atuação dos geógrafos, pois é partir da realidade e das escalas que se compreende o movimento da sociedade e como isso vai reverberar espacialmente e de maneira diferenciada nos lugares e nos diversos territórios.

Lacoste (1988) menciona um enorme problema que cerca o ensino de geografia, estando centrado em aulas enfadonhas e meramente decorativa, enquanto que os conhecimentos geográficos dos lugares era um saber apropriado exclusivamente pelos “Estados Maiores” para manter e estabelecer o controle territorial, apropriação de recursos etc., com isso, a crítica realizada pelo autor na década de 1970, mantém-se atual, para superar esse problema que não fica restrito apenas ao ensino básico -ensino fundamental e médio- e também no ensino superior, deve-se partir de estratégias metodológicas diversas e uma delas corresponde pelo trabalho de elementos conceituais da geografia, algo que uma parte dos geógrafos em sala de aula apresentam como um enorme problema, fragilizando a articulação teoria e realidade.

Em primeiro lugar, para construir uma formação cidadã e de professores deve-se partir da necessidade de trabalhar os elementos conceituais importantes para compreensão da realidade, pois a realidade posta enquanto essência não permite ao geógrafo(a) uma reflexão ou até mesmo intervenção, isso só é possível a partir de uma leitura da totalidade que, por sua vez, só ocorre com a articulação entre as teorias e conceitos, ou seja, a partir da realidade observada, vivida e mensurada/mapeada.

O trabalho do geógrafo, como salientou Santos ([1971] 1978), está centrado no debate que concerne a necessidade de clareza no instrumental teórico conceitual para compreender o mundo. A raiz da geografia está vinculada aos trabalhos de campo, isso é claramente identificado nos autores clássicos da geografia moderna como o caso de Alexander Von Humboldt (1769-1859), Vidal de La Blache (1845-1918) como menciona Moraes (2002)⁴. Desde a gênese da geografia moderna e na diferentes perspectivas atuais -cultural, crítica, sistêmica, complexidade, estruturalista, gênero etc.- demandam por uma necessidade de ir a campo, tendo em vista que os dados preliminares existentes e as imagens aéreas ou de satélites não possibilitam compreender as diferentes configurações espaciais existentes, apenas a forma, mas o conteúdo e os processos só podem ser compreendidos de maneira mais profunda com a ida a campo.

Com esse contexto, vale mencionar que na formação da geografia acadêmica brasileira -escola brasileira de geografia- (SILVA, 2012; LEOPOLDO, 2016)⁵ o trabalho de campo esteve presente e foi levado a cabo pelos professores da missão francesa⁶ como o caso de Pierre Monbeig durante

⁴ “a Geografia russa vigoroso trabalho de campo, é, sem dúvida, na Alemanha que a discussão metodológica permanece acesa. Portanto, foi desse país que vieram as maiores contribuições à sistematização do pensamento geográfico. Isto não quer dizer que inexistam geógrafos importantes em outros países” (MORAES, 2005, 64).

⁵ Ver em: Claval (2022).

⁶ Vitte (2011, S/P) comenta que: “Fruto desse contato, em 1933, de Martonne vem ao Brasil à convite da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, discursa para os membros dessa Sociedade, chamando à atenção para o caráter científico da Geografia e de suas potencialidades na resolução de problemas de ocupação do território (...). Com essa visita, de Martonne viabiliza a contratação de professores franceses recém-doutores ou em fase final de doutoramento, como Pierre Deffontaine, Pierre Monbeig e Francis



o processo de criação e de consolidação do curso de geografia na Universidade de São Paulo (USP) a partir de 1935, com a realização de diversos trabalhos no interior do Brasil⁷, para compreender as transformações espaciais com as dinâmicas econômicas das franjas pioneiras, posteriormente os trabalhos de campo foram sendo incorporados em diversas disciplinas da geografia em nos diversos cursos de graduação que foram sendo estabelecidos no Brasil.

A influência de Pierre Monbeig não ficou restrita ao departamento de geografia da USP com a formação de professores nas décadas de 1930 e 1940, sua influência avançou ao longo de gerações de geógrafos(as) daquela instituição e de outras do país, alguns com formação de pós-graduação - mestrado e doutorado - na USP e/ou com orientações de pós-graduação na França, em especial, com Pierre Monbeig, como ocorreu com João Renôr Ferreira de Carvalho que teve a orientação de doutorado entre 1975-1979⁸ com Pierre Monbeig, João Renôr participou do primeiro quadro de docentes do curso de geografia da UFAM entre 1977 e 1987, introduzindo no curso criado a prática de campo.

Geografia Humana da Amazônia e o trabalho de campo

Os cursos de graduação de geografia no Brasil foram sendo criados a partir da década de 1930, primeiramente na USP em 1934, na Universidade do Brasil (Atual UFRJ) em 1935 e posteriormente outros estados foram sendo criados cursos para a formação de professores para atuarem no ensino básico, superior e nas instituições do Estado. No estado do Amazonas a contratação de professores para compor o primeiro quadro de professores vai ocorrer a partir de 1977, com a aprovação em concurso dos professores: João Renôr Ferreira de Carvalho (01/03/1977); Luiz Gonzaga Falcão Vasconcellos (em 13/03/1978); Roberto Monteiro de Oliveira (em 20/03/1979); Maria Salomé de Albuquerque Toledano (em 02/05/1978); Lígia Fonseca Heyer (em 02/01/1978); Lyres Balbi (em 01/04/1968)⁹, chamando atenção que destes professores, apenas o João Renôr que vai possuir titulação de doutor, sendo o único professor com essa titulação nos anos iniciais de funcionamento do curso de graduação em Geografia, panorama que foi alterado a partir de 1994¹⁰.

Nos anos iniciais do curso de graduação em geografia da UFAM, houve a organização de trabalhos de campo de vários dias e em viagens de barco e ao longo das rodovias no estado do Amazonas,

Ruellan, que teriam a incumbência de instalar e desenvolver cursos de geografia científica nas recém criadas universidades, a FFLCH-USP e a UDF no Rio de Janeiro”.

⁷ Os trabalhos de Monbeig resultaram em uma tese de doutorado intitulada “Pioneiros e fazendeiros de São Paulo” orientada por André Cholley, defendida em 1950 (LIRA, 2017).

⁸ Com a tese intitulada: Peuplement et Conflits dans l'Amazonie Brésilienne.

⁹ Fonte: <https://portaldatransparencia.gov.br/servidores>

¹⁰ A partir de 1994, o professor José Aldemir de Oliveira defende seu doutorado na USP, sendo o primeiro amazonense a defender uma tese de geografia. Entre 1997 e 2002 os professores Lígia Fonseca Heyer, Amélia Regina Batista Nogueira, Ricardo José Batista Nogueira e Francisco Evandro Aguiar passaram a obter os títulos de doutores em geografia.





tendo um dos professores pioneiros dessas atividades o João Renôr Ferreira de Carvalho, correspondendo em certa medida, em uma influência francesa em sua formação, oriunda de Pierre Monbeig. Os trabalhos de campo iniciados na década de 1980, foram baseados em deslocamento dos estudantes em barcos regionais com a realização da observação direta, explicação da realidade pelos professores e pernoite na casa dos ribeiras -produtores rurais/camponeses-ribeirinhos- correspondendo em uma prática que foi mantida no curso mesmo após a transferência do João Renôr para as universidades do Amapá, Piauí e Maranhão (UNIFAP, UFPI e UFAM). A continuidade dessa atividade de campo foi mantida principalmente na disciplina de Geografia Agrária, ministrada pelo docente Manuel de Jesus Masulo da Cruz desde 1991. Contudo, outras disciplinas como Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia Física da Amazônia e Geografia Humana da Amazônia também têm a possibilidade de realização de trabalho de campo na formação do graduado(a) em Geografia.

As práticas de campo nos anos iniciais de instalação do curso de Geografia (década de 1980) ocorreram em um momento de transformação política com o fim do regime militar, estabelecimento das eleições e retorno da democracia, apresentando no contexto regional, as consequência e transformações engendradas pelos grandes projetos implementados na Amazônia, como o caso da abertura das rodovias, início da extração de recursos naturais e da instalação dos projetos de colonização, com isso, evidencia que a realidade e o cotidiano daquele momento foi propício para realização dos trabalhos de campo, tendo em vista das rápidas transformações espaciais -migração, desmatamento, formação de núcleos urbanos etc.- e contradições que emergiram dos projetos implementados na região¹¹, sendo realizados deslocamentos de estudantes para várias cidades e projetos como ocorreu nos municípios de Novo Aripuanã em 1986 e Coari em 1987¹², propiciando um conhecimento da realidade vivida pela população em áreas de projetos governamentais.

Captar essas transformações em determinados recortes espaciais, assim como, observar e viver o cotidiano da sociedade ribeirinha e/ou urbana das pequenas cidades é fundamental para os estudantes, principalmente com a possibilidade de vivência, de estabelecer diálogos e de poder ver as diferentes configurações e organizações espaciais existentes, principalmente no âmbito da produção rural oriunda do campesinato¹³.

Como foi mencionado anteriormente, os trabalhos de campo no curso de geografia da UFAM foram introduzidos por João Renôr na década de 1980, desde aquele momento, as práticas de campo foram sendo realizadas paulatinamente no curso de graduação, tendo em vista da importância salutar no processo de formação do geógrafo(a), no âmbito de compreender as complexidades das multiespacialidades na Amazônia. Além disso, o trabalho de campo representa ainda, uma viagem inaugural para muitos estudantes, correspondendo à sua primeira viagem para além do sítio urbano da cidade de Manaus, permitindo em alguns percursos conhecer rios, as várias

¹¹ Sobre esse contexto no âmbito da Amazônia, ver: Oliveira (1988).

¹² Informação disponibilizada por Ricardo José Batista Nogueira em 08 e 09/11/2023.

¹³ Sobre campesinato na Amazônia, ver em: Cruz (2009).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



formas de ocupação e de uso da terra, outras cidades etc. O trabalho de campo ainda consiste em um momento de oportunidade de descoberta, de identificar o achado para estabelecer novas pesquisas, contribuindo para a produção de conhecimento, ou seja, os ganhos vão para além da formação cidadã individual de cada estudante.

Considerações dos trabalhos de campo na Amazônia

No curso de graduação em Geografia da UFAM, existe a realização de trabalho de campo em diversos semestres. Entre os anos de 2022 e 2023, foram realizadas atividades de prática de campo no âmbito da disciplina de Geografia Humana da Amazônia (GHA) em conjunto com a disciplina Geografia Física da Amazônia (GFA), destacando que no âmbito da disciplina GHA, o objetivo central consiste na construção de ferramentas intelectuais teóricas e conceituais com os estudantes para realizar análises e compreensões do espaço geográfico a partir das multiespecialidades pretéritas, dos amplos significados que os lugares possuem e das relações sociais de produção determinantes na transformação do espaço amazônico. Com esse objetivo central, a prática de campo estabelecida teve como propósito permite identificar, visualizar, analisar e compreender as multiespecialidades, assim como, as transformações em marcha que estão ocorrendo na Amazônia brasileira, tomando como recorte espacial específico os municípios de Rio Preto da Eva, Itacoatiara, Silves e Itapiranga¹⁴.

A escolha desse recorte espacial para a realização de duas práticas de campo em agosto de 2022 e maio de 2023, estiveram centradas na possibilidade de trabalhar elementos conceituais como: redes geográficas; fixos e fluxos; conflitos territoriais; território de quilombo; grandes projetos de infraestrutura como portos e de exploração de gás natural; modernização do território; especialidades pretéritas; rugosidades; ocupação em terra firme na rodovia e nas várzeas; mudança das vinculações essencialmente fluviais para cidades com vínculos pelos fluxos no período atual rodoviário e fluvial; elementos culturais.

A partir disso, ou seja, das transformações em marcha nesse recorte espacial, com diversas intervenções do Estado em infraestruturas como a reforma da rodovia Manaus-Itacoatiara (AM-010), projeto de exploração de gás natural e as demais especialidades, organizou-se o trabalho (figura 1), com planejamento baseado em leituras referentes aos locais a serem visitados e pré-campo para verificar *in loco* as disposições dos objetos geográficos, realizar a reservas de hotel e de restaurantes para os estudantes e demais envolvidos na prática de campo.

877

¹⁴ De maneira inicial o trabalho de campo foi mencionado por Castro de Jesus e Oliveira Neto (2023).





Figura 1. Esquema de organização de um trabalho de campo. Organização: os autores.

Os dois semestres que foram ministrados a disciplina de Geografia Humana da Amazônia entre 2022 e em 2023, tiveram trabalhos de campos com percursos diferentes (figura 2), o primeiro apresentou percurso entre as cidades de Manaus, Rio Preto da Eva, Itapiranga e Silves, com enfoque principal na observação das multiespacializações existentes e o novo projeto de exploração de gás natural, situado entre os municípios de Silves e Itapiranga.

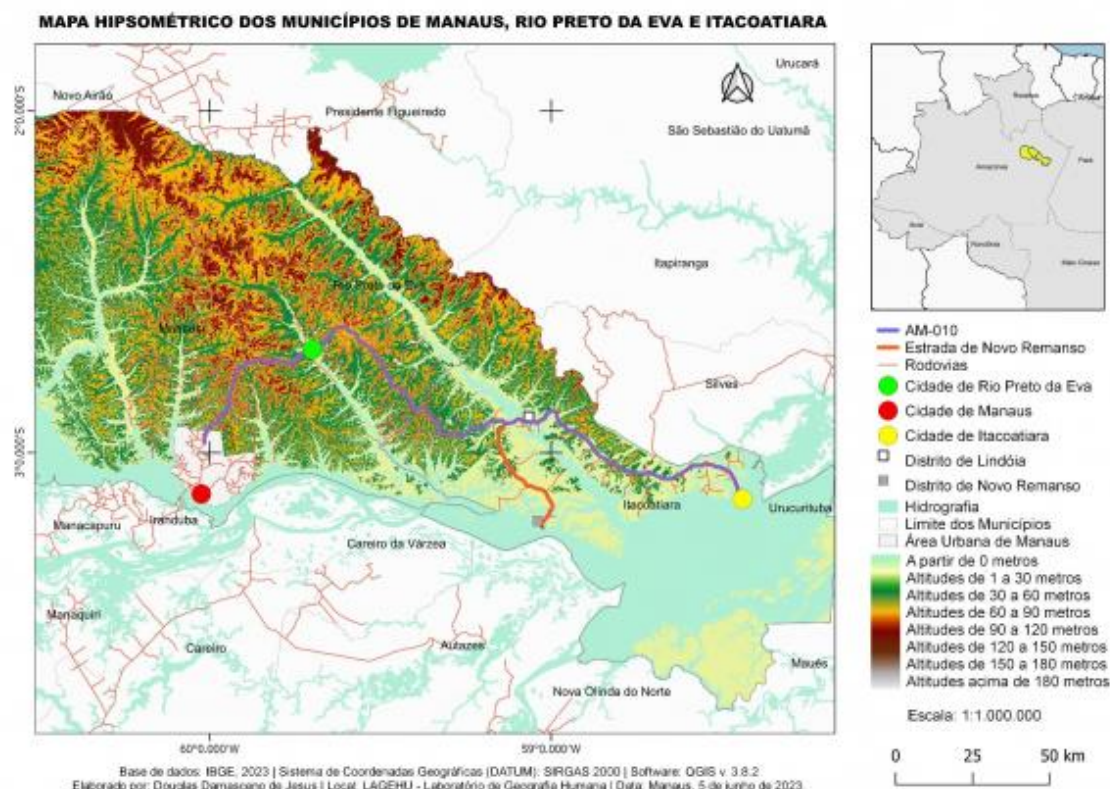


Figura 2. Modelo digital de elevação do percurso da rodovia AM-010. Elaboração: Douglas Damasceno de Jesus.

Nesse trabalho de campo, observou-se diferentes configurações espaciais, assim como, as mudanças que ocorreram com a construção das rodovias e a captura dos fluxos locais pelas rodovias, constituindo em uma mudança da rede urbana na escala local, além disso, trabalhou com os estudantes elementos conceituais em aula de campo, realizando observações diretas e percursos em ônibus e a pé, principalmente nas cidades de Silves e Itapiranga.

No trabalho de campo realizado no ano de 2023, o percurso esteve centrado entre as cidades de Manaus, Rio Preto da Eva, distrito de Novo Remanso e Itacoatiara, com objetivo de analisar e de compreender como o município de Itacoatiara passou a constituir em um importante nodal intermodal de circulação de cargas com grandes infraestruturas portuárias (figura 3) para o transbordo de cargas de barcas para navios e vice versa.



Figura 3. No mosaico: a) rodovia AM-010 em processo de reforma; b) trecho reformado; c) projeto industrial de exploração e de tratamento de gás natural; d) placa próxima da travessia de balsa do rio Urubu no município de Silves indicando os investimentos de 2 bilhões reais com o projeto de exploração de gás natural; e) navio atracado no novo porto graneleiro no distrito de Novo Remanso, município de Itacoatiara. Fonte: os autores.

As duas atividades de prática de campo foram fundamentais no processo de formação dos estudantes, pois a ida a campo possibilitou a observação, análise e compreensão das diferentes configurações espaciais existentes, assim como, trabalhou-se elementos teóricos e revisitou-se em explanações durante os percursos os principais elementos conceituais e históricos de cada cidade e lugar.

No trabalho de campo foi apresentado para os estudantes diferentes enfoques para abordar os conceitos das disciplinas GHA e GFA, explorando ainda nas atividades de prática de campo, a observação das diferentes espacialidades e ouvindo diferentes grupos sociais, desde aqueles vinculados às empresas portuárias -Hermasa e DNIT¹⁵ com a presença de diferentes fluxos em redes complexas de circulação de grãos e de insumos agrícolas, assim como, da circulação local/regional de passageiros e cargas.

Outro aspecto explorado no trabalho foi a formação e as diferentes resistências estabelecidas pelos quilombos perante os avanços dos promotores imobiliários em suas terras, contexto de luta social

¹⁵ Hermasa consiste em uma empresa de navegação do grupo Amaggi que opera no transporte de cargas relacionadas a produção de grãos entre as cidades de Porto Velho (Rondonia) e Itacoatiara (Amazonas). O DNIT é responsável pela construção e operação dos pequenos portos regionais voltados para atender a circulação fluvial local/regional.



que possibilitou suscitar discussões referentes à importância das lutas sociais, a formação territorial escrava no Brasil, relações de poder, território, lugar e território de r-existência.

A compreensão da Amazônia não ficou restrita às transformações da sociedade e suas múltiplas espacialidades, a rigor, a própria região para ser compreendida precisa levar em consideração os diferentes tipos de vegetação, diferentes tipos e cores das águas dos rios, formação geológica e geomorfológica com aporte teórico de autores clássicos como Sioli (1985), Sternberg (1950, 1998) e contemporâneos como Carvalho (2006) para compreender os fenômenos das “terras caídas” e Cruz (2009) que analisa o campesinato nas várzeas amazônicas.

Com isso, vale mencionar que as atividades de prática de campo foram fundamentais para aproximar as discussões teóricas e conceituais com a realidade que foi observada ao longo das duas atividades de campo, rompendo com a ideia de uma geografia fragmentada ou do distanciamento entre teoria e prática, pois o espaço geográfico apresenta todos os arranjos, configurações e redes, cabendo aos geógrafos(as) apropriarem das bases conceituais para compreender e analisar a complexidade do espaço geográfico com mediação dos professores, monitores e estagiários¹⁶.

Considerações finais

O trabalho de campo está na raiz de origem da geografia moderna e mantém-se presentes no processo de formação da escola brasileira de geografia, com contribuições iniciais de Pierre Monbeig na USP, com influências que vão apresentar manifestações em outros departamentos de geografia do Brasil. A influência que vai ocorrer inicialmente no curso de geografia da UFAM, está relacionada com a presença de um dos seus ex-orientandos durante o período de 10 anos -1977-1987- e que deixou um legado que é mantido ao longo das décadas, com a realização de práticas de campo de vários dias, com deslocamentos para outras cidades por meio do transporte fluvial ou rodoviário.

A prática de campo no processo de formação dos geógrafos(as) é fundamental para aproximar as abordagens teóricas com a realidade, esta última parece distante quando ocorre a discussão dos elementos conceituais, mas como lembra Cosgrove, a Geografia está em toda parte e em todos os lugares, cabendo aos geógrafos apropriar-se das abordagens teóricas para analisar, compreender as transformações espaciais, os significados dos lugares, assim como, desvendar as máscaras sociais que se fazem presentes, indo além das aparências.

O trabalho de campo possibilita uma capacitação dos geógrafos(as), algo fundamental para o estabelecimento de uma formação cidadã, qualificando para atuar no mercado de trabalho, seja em sala de aula com estudantes ou em empresas públicas e privadas voltados para atuação mais técnica. A escolha dos locais para deslocar turmas para prática de campo é uma opção que envolve características técnicas, ambientais, sociais e políticas, chamando atenção no período de criação do curso e no momento atual, pois as práticas de campo ocorrem em Amazônia que está em

¹⁶ A atividade de campo foi organizada pelos professores, monitores e estagiários (mestrandos e doutorandos).



transformação com novas redes e novos atores econômicos, não mais dentro do contexto de integração da Amazônia às dinâmicas econômicas e políticas do país, mas da adequação de frações territoriais dessa região para ter mais fluidez ou a exploração de recursos naturais como o caso da recente instalação industrial de extração e de beneficiamento de gás natural¹⁷ em Silves e Itapiranga. As atividades de trabalho de campo na Amazônia enquanto parte do componente curricular das disciplinas do curso de graduação não podem ser entendidas como meros exercícios de avaliação para obtenção da aprovação no final do semestre, necessita em primeiro lugar, ser entendida como um momento importante da formação dos estudantes e da construção do conhecimento. Na produção de conhecimento, menciona-se que esta ocorre em formatos de relatórios e apresentações orais, momentos que realiza-se por meio da sistematização de textos a articulação das observações e dos dados produzidos com os conceitos e teorias trabalhados em sala. Contudo, os trabalhos escritos podem ainda resultar em notas técnicas, artigos científicos e propostas de intervenção.

Neste sentido, a atividade de prática de campo cumpre com objetivos que vão além da proposta inicial de romper o distanciamento entre teoria e prática, mas permite uma observação, análise e compreensão das transformações espaciais, mesmo que em um dado recorte, este já possibilita identificar as manifestações de dinâmicas globais nos lugares.

Por fim, menciona-se que as práticas de campo realizadas durante a disciplina de Geografia Humana da Amazônia foram fundamentais para os estudantes, estagiários e monitores compreenderem as transformações espaciais em marcha, apesar de percorrer um singelo trecho da região amazônica, os processos, impactos e mudanças ocorrem e apresentam ligações com processos globais, como o caso da exploração dos recursos naturais e a necessidade de maior fluidez.

882

Referências

CARVALHO, José Alberto Lima de. Terras caídas e consequências sociais: Costa do Miracauera-Paraná da Trindade, município de Itacoatiara-AM, Brasil. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

CASTRO DE JESUS, Ana Beatriz; OLIVEIRA NETO, Thiago. Imagens duma Amazônia em mutações, trabalhos de campo em geografia humana. *Confins*, n.º 60, 2023. <https://journals.openedition.org/confins/53134>

CASTRO DE JESUS, Ana Beatriz; JESUS, Douglas Damasceno de. Transformações espaciais na Amazônia: As cidades de Silves e Itapiranga e o novo projeto de exploração de gás natural. *Revista Verde Grande*, v. 5, n. 2, 2023, pp. 260-279. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/6660>

¹⁷ Planta industrial inaugurada e em pleno funcionamento desde 27 setembro de 2021. Ver em: Castro de Jesus e Jesus (2023).





COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte. Cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. Paisagem, Tempo e Cultura, EdUERJ, Rio de Janeiro, 1988, pp. 92-123.

COSTA, Wanderley Messias da. O Estado e as políticas territoriais no Brasil. São Paulo: Contexto, 1989.

CLAVAL, Paul. Pierre Monbeig e a Formação da geografia no Brasil. *Confins*, n.º 54, 2022. <https://journals.openedition.org/confins/44268>

CRUZ, Manuel de Jesus Masulo. Campesinato e meio ambiente na várzea da Amazônia. In: Rosa Maria Vieira Medeiros; Ivanira Falcade. (Org.). Tradição versus tecnologia: novas territorialidades do espaço agrário brasileiro. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LACOSTE, Yves. A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Tradução Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

LEOPOLDO, Eudes. A produção do pensamento sobre a metrópole e o metropolitano pela escola de geografia urbana de São Paulo: o lugar de Sandra Lencioni. *GEOUSP Espaço e Tempo* (Online), [S. l.], v. 20, n. 3, p. 498-517, 2016.

LIRA, Larissa Alves de. Pierre Monbeig (1908-1987). *Terrabrasilis*, n. 9, 2017. <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/2236>

MORAES, Antonio Carlos Robert. A gênese da geografia moderna. São Paulo: HUCITEC/Annablume, 2002

MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia, Pequena História Crítica. São Paulo: Editora Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: MOREIRA, Ruy (Org.). Geografia: teoria e crítica. O saber posto em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia. Campinas: Papirus, 1988.

OLIVEIRA, José Aldemir. A cultura nas (das) pequenas cidades na Amazônia brasileira. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004 <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel74/JoseAldemirdeOliveira.pdf>

883



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PORTUGAL; Rodrigo; SILVA, Simone Affonso. Rodrigo História das políticas regionais no Brasil. Brasília: IPEA, 2020. <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10276/1/HistoriaPolitRegionoBrasil.pdf>

SANTOS, Milton. O trabalho do geógrafo no terceiro mundo. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIOLI, Harald. Amazônia: fundamentos da ecologia da região de florestas tropicais. Petrópolis: Vozes, 1985.

SILVA, José Borzacchiello da. França e escola brasileira de geografia: verso e reverso /. José Borzacchiello da Silva. – Fortaleza: Edições UFC, 2012. <http://www.ppggeografia.ufc.br/images/livrofrancabrasil.pdf>

STERNBERG, Hilgard O'Reilly. Vales tectônicos na planície amazônica?. Revista Brasileira de Geografia, v. 12, n.4, p.3-26. 1950. <https://www.rbg.ibge.gov.br/index.php/rbg/article/view/941>

STERNBERG, Hilgard O'Reilly. A água e o homem na Várzea do Careiro. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998.

VITTE, Antonio Carlos. Breves considerações sobre o papel de Pierre Monbeig na formação do pensamento geomorfológico uspiano. Confins, n.º 11, 2011. <https://journals.openedition.org/confins/6954>

884





PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Luzia Fernanda dos Santos Moraes¹

Introdução

A inclusão escolar é um desafio constante para educadores e gestores da área da educação. A aprendizagem significativa é um princípio fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois visa criar conexões significativas entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio do aluno. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser adaptada e diversificada, levando em consideração as múltiplas formas de aprender e as necessidades individuais dos estudantes, visando promover uma educação inclusiva e de qualidade?

Esperamos que o presente trabalho ao estimular a reflexão, a crítica e o desenvolvimento dessa pesquisa possa de forma indireta ou até direta contribuir no campo pedagógico, científico e tecnológico para conhecimento dos alunos de Sociologia, Pedagogia e da Sociedade em geral.

Salientamos, ainda, que o tema escolhido tem extrema importância, uma vez que se trata de uma questão de relevância social e equânime a todos.

Temos como objetivo específico analisar as questões recorrentes ao tema da inclusão, no âmbito das desigualdades em todo seu alcance.

Assim buscaremos traçar sob a ótica de outros autores que já se debruçaram sobre o assunto, conceitos e fundamentos com o condão de fazer conhecidos alguns pontos principais da legislação aplicada à combater as desigualdades e colaborar para a inclusão.

No desenvolvimento trataremos na primeira parte do nosso trabalho uma abordagem sobre Educação inclusiva: conceito e princípios, definição de educação inclusiva, assim como a importância da inclusão escolar na formação do cidadão e os princípios norteadores da educação inclusiva.

No segundo subtítulo trataremos dos princípios norteadores da educação inclusiva e aprendizagem significativa: fundamentos e estratégias, conceito e características da aprendizagem

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. Especialista em Direito Quilombola. Professora Técnica em Mecânica e Eletricidade. Curso livre de Português Jurídico. 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.





significativa, teorias da aprendizagem significativa e as estratégias de ensino para a promoção da aprendizagem significativa.

Na terceira parte do nosso trabalho trataremos das questões pertinentes à Prática pedagógica para a aprendizagem significativa na educação inclusiva, assim como faremos uma abordagem sobre os desafios e superações na prática pedagógica inclusiva.

E por fim a conclusão e a referência bibliográfica consultada e estudada para que pudéssemos efetivar o presente trabalho de conclusão do curso de Sociologia.

Para a nossa metodologia utilizaremos o método hipotético- dedutivo, que segundo Lakato, é o método “ que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual formula hipóteses, e pelo processo de inferência dedutiva testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese”.

Ainda entendemos ser possível utilizar também o método dedutivo que segundo a mesma autora é o método que “partindo das teorias e leis, na maioria das vezes prediz a ocorrência dos fenômenos particulares, ou seja, conexão descendente”.

Será qualitativa a nossa pesquisa, uma vez que, partindo do entendimento destes conceitos nos utilizaremos de material bibliográficos, tais como livros, revistas, teses e dissertações sobre o assunto aqui abordado, além de consulta em sites tais como: site do Planalto para a consulta de legislações, Google acadêmico e Capes, dentre outros, para que possamos através das leituras, assim nos nortear e desenvolver o nosso trabalho, que na sequência passamos a explanação.

886

Educação Inclusiva: conceito e princípios

Como afirma Pinto (2008), o modelo de escola predominante na contemporaneidade tem sua gênese identitária nas escolas que constituíram, a partir do século XIX, os sistemas públicos de ensino na Europa.

A implantação das redes de ensino público é uma decorrência histórica; o ideário moderno de construção de uma outra ordem social implicava na formação de um novo homem – a transformação dos súditos em cidadãos. Assim, a escolarização passa a ter um papel fundamental para a construção de uma sociedade.

De acordo com Carvalho o princípio geral é o da igualdade de direitos a oportunidades, isto é, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e, nela, exercer sua cidadania, aprendendo e participando. Na medida em que, atendendo a todos e a cada um, buscamos aprimorar as respostas educativas.

A igualdade de oportunidades é uma outra expressão que merece nossas reflexões, particularmente porque consta de mandamentos legais e dos documentos nacionais e internacionais que nos apontam diretrizes para a educação inclusiva.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A Declaração de Salamanca² sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais alerta que “uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde” (BRASIL, 1994, p.46)

E o evento de Salamanca, em 1994, de certo modo ocorreu para evidenciar a exclusão da incluídas necessidades educacionais especiais de tantos e tantos alunos que precisam, definitivamente, constar das políticas educacionais e das práticas pedagógicas de todas as escolas. Não por apelos sentimentais, por respeito às diferenças e muito menos por tolerância.

O Ministério da Educação, através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esclarece que:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje (...) a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger (...) dificuldades de aprendizagem relacionadas à (...) dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (...) como (...) a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 43-44)

887

Portanto, a definição de educação inclusiva, segundo o Ministério da Educação, escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.

Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Em 2003, o Brasil começa a construir um novo tempo para transformar essa realidade. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade. Este compromisso se concretiza com a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Temos por objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias - no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros. Estes Referenciais que acompanham o programa se constituem em

² A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Fonte: [Wikipédia](#).





importantes subsídios que abordam o planejamento da gestão da educação. Os textos apresentam a gestão sob diferentes enfoques: o papel do município, o papel da escola e o papel da família, desenvolvidos a partir de uma fundamentação filosófica que afirma uma concepção da educação especial tendo como pressuposto os direitos humanos.(PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2004, p.4)

No que tange sobre a importância da inclusão escolar na formação do cidadão, temos na concepção de Silva (2017), o qual, nos aponta que a educação inclusiva se impõe diante do fracasso escolar e exige da escola uma postura pedagógica fundada no respeito às diferenças sociais, culturais econômicas e pessoais e cobra da escola respostas educacionais através de currículos flexíveis adaptados e emprego de recursos didáticos tecnológicos que favoreçam e potencializem o aprender e, professores bem instrumentalizados para mediar a aprendizagem.

Ainda segundo as palavras da autora, a proposta de educação inclusiva efetiva-se prioritariamente através de turmas mistas, na qual todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, devem estar inseridos em uma mesma turma.

Integração esta, pilar central deste novo modelo de educação é ao mesmo tempo, o cerne das principais polêmicas, dificuldades e resistência para sua implantação. Parece difícil compreender que a escola deve ser igual para todos e diferente para cada um.

Importante destacar, a educação inclusiva, embora trate prioritariamente de crianças, não se refere somente a elas, mas de todos, jovens e adultos. Pela histórica prática de exclusão, em nosso país temos um grande contingente de jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais que demandam oportunidade de reinserção na escola.

Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais.

A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão.

Mesmo considerando a especificidade das disciplinas, pode-se partir do pressuposto que todos os professores necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças, e, nesse sentido, é fundamental que os objetivos ligados a cada curso nas IES estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento.

888



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Princípios norteadores da Educação Inclusiva³

No Brasil, existem 5 princípios da educação inclusiva que são estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial. São eles:

Toda pessoa tem o direito de acesso à educação: O primeiro pilar reconhece a educação como um direito humano fundamental e inalienável de todas as pessoas, independentemente de suas características e necessidades.

Toda pessoa aprende: Este segundo princípio mostra que todas as pessoas têm o potencial de aprender, ainda que em ritmos e formas diferentes. Por isso, o ensino precisa ser universal no país, garantindo acesso para todos aqueles que precisam.

O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular: O terceiro pilar diz que o processo de aprendizagem de cada pessoa é único e que os métodos e estratégias de ensino devem ser adaptados para atender às necessidades individuais de cada aluno.

O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos: O quarto princípio enaltece a importância do convívio entre alunos com e sem deficiência, como forma de beneficiar a todos os envolvidos no processo educacional.

De acordo com a pesquisa “A inclusão escolar de alunos com deficiência na perspectiva dos professores de uma escola inclusiva” realizada por Sanches, Valentin e Góes, o convívio comum no ambiente escolar promove a construção de uma cultura que valoriza e respeita as diferenças individuais.

Isso mostra como é importante o convívio comum, e que essa é uma tendência cada vez maior em praticamente todas as escolas brasileiras.

O ensino inclusivo diz respeito a todos: Por fim, o último pilar reconhece que a inclusão escolar não é responsabilidade exclusiva dos professores de Educação Especial, mas de todos os professores e profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Nakayama (2007), pensar e repensar a escola por meio de princípios significa definir os alicerces sobre os quais se fundamentam as relações pessoais e a organização acadêmica nela presente. Ademais, o estabelecimento desses princípios permite, a partir de sua análise, avaliar se uma atitude está ou não de acordo com a educação inclusiva. Ou seja, trata-se de um instrumento prático, a serviço dos educadores em seu trabalho de inovação e transformação da realidade do excludente tradicional do processo educacional.

O princípio básico da educação inclusiva deriva do direito de acesso à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988.

O princípio da acessibilidade pelo qual a legislação após 1988, que propõe a entrada das crianças com deficiências preferencialmente nas escolas regulares, também prevê as diversas medidas de adaptação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos, por representar a possibilidade da real inclusão.

³ Disponível em <https://educadordofuturo.com.br/educacao/educacao-inclusiva/> acesso em 22/11/2023.





Sob a ótica da mudança, as ações da educação especial também devem ser resignificadas como um conjunto de serviços e de recursos de apoio, orientados para a educação regular, em benefício de todos os aprendizes.

A inclusão educacional exige que expliquemos as dificuldades escolares não só tendo os alunos como focos, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas.

O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham.

A partir desse entendimento elucidamos a aprendizagem significativa, seus fundamentos e estratégias, sendo importante tomarmos conhecimento do conceito e características da aprendizagem significativa, assim como das teorias da aprendizagem significativa, para que se tenha uma prática construtiva das estratégias de ensino para a promoção da aprendizagem significativa.

Para Ponte Neto (2006), a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria voltada para a explicação de como ocorre a aprendizagem de corpus organizados de conhecimento que caracterizam a aprendizagem cognitiva em contexto escolar.

Assim, o autor dispõe;

Para Ausubel (AUSUBEL⁴ et al.,1980,trad.), a ocorrência da aprendizagem significativa pressupõe: disposição da parte do aluno em relacionar o material a ser aprendido de modo substantivo e não arbitrário a sua estrutura cognitiva, presença de ideias relevantes na estrutura cognitiva do aluno, e material potencialmente significativo. O primeiro pressuposto implica que, mesmo que o material de aprendizagem possa se relacionar a ideias da estrutura cognitiva do aluno (subsunçores), substantiva e não arbitrariamente, não haverá aprendizagem significativa, se houver o propósito de memorizar *ipsis litteris* e arbitrariamente as partes componentes desse material, em vez de se procurar aprendê-lo significativamente. O segundo pressuposto requer que o aluno possua, de fato, essas ideias subsunçoras na sua estrutura cognitiva, a fim de que possa relacionar, de forma substantiva e não arbitrária o novo conteúdo àquilo que já conhece. Finalmente, a aprendizagem significativa pressupõe material de aprendizagem potencialmente significativo, a saber, um material que possa ser relacionado à estrutura cognitiva em bases substantivas e não arbitrárias. Assim, um material ou tarefa de aprendizagem para ser potencialmente significativo depende da sua própria natureza e da natureza da estrutura cognitiva particular do aluno. (NETO, p.2)

890

⁴ No Brasil, Ausubel ficou conhecido pela sua Teoria da Aprendizagem Significativa, conforme evidenciam as publicações em livros, dissertações, teses e artigos em revistas especializadas ou na internet –muitas vezes referendado como “psicólogo da aprendizagem” ou “psicólogo da educação”, o que reduz suas contribuições a uma única dimensão. Essa redução constitui desatenção à originalidade de sua contribuição para os estudos sobre aprendizagem: a consideração ao processo de relação envolvido no aprender; ponto de vista que só poderia emergir de um olhar amplo, de alguém capaz de conviver com a dialética do ser biológico/afetivo/social que percebe, compreende, elabora e interage. A obra *The Psychology of meaningful verbal learning* (1968), de Ausubel, evidencia que essa teoria partiu da concepção de como o conhecimento vai sendo adquirido à medida que o ser humano se situa no mundo.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Isto posto, vale esclarecer que a aprendizagem significativa ou a emergência do significado psicológico, depende, no caso de haver disposição por parte do aluno de efetivá-la, da estrutura cognitiva desse aluno, do material que se quer aprender e do relacionamento entre essa estrutura cognitiva particular e o material de aprendizagem.

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão. Mesmo considerando a especificidade das disciplinas, pode-se partir do pressuposto que todos os professores necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças, e, nesse sentido, é fundamental que os objetivos ligados a cada curso estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento.

Prática pedagógica para a Educação Inclusiva

Nesse contexto vislumbramos a importância no desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas e diversificadas para o atendimento às necessidades individuais dos estudantes e do planejamento da avaliação formativa.

891

Na concepção de Malheiro (2022), sobre a inclusão, temos que:

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. (MALHEIRO, p. 226)

No mesmo contexto Moreira (2006) nos esclarece:

Sabemos que a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, que é não literal e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade (ver por exemplo, Moreira, 1999). Sabemos, também, que o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem. Em última análise, só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos. Ausubel já nos chamava atenção para isso em 1963. Hoje, todos reconhecemos que nossa mente é conservadora, aprendemos a partir do que já temos em nossa estrutura cognitiva. 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,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



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. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento. (MOREIRA, p. 3).

Assim no que tange ao desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas, ao atendimento às necessidades individuais dos estudantes, levando em conta a importância do planejamento e da avaliação formativa. De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (2004), o projeto político-pedagógico de uma escola é o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer.

É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, por meio da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Ao participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a ação de cada ator social que nela se encontra adquire novo significado, porque se passa a conhecer o que fazer, porque fazer, para que, para quem fazer e como fazer.

diversos teóricos que estes desafios possuem o condão de superar barreiras e preconceitos, em conjunto com a família, a comunidade em geral e a formação continuada dos professores.

Assim segundo as diretrizes traçadas pelo Ministério da Educação, ao participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a ação de cada ator social que nela se encontra adquire novo significado, porque se passa a conhecer o que fazer, porque fazer, para que, para quem fazer e como Sobre os desafios e superações na prática pedagógica inclusiva, vislumbramos sob a ótica de fazer.

Nesta fase, mais importante que descrever a prática, é refletir sobre sua sistemática e consequências, à luz dos princípios e objetivos adotados para a escola.

Neste momento do processo é que se devem planejar os passos concretos a serem adotados nos aspectos sociopolíticos, administrativos e didático-pedagógicos, para concretamente diminuir a distância entre o que se quer e o que se tem. O produto desse processo coletivo de construção deve ser registrado em documento formal, norteador da vida escolar durante o ano letivo.

Para Moreira (2006):

Se já sabemos o que é aprendizagem significativa, quais são as condições para que ocorra e como facilitá-la em sala de aula, o que falta aos professores para que possam promovê-la como uma atividade subversiva? Na verdade, nos falta muito. A começar pela questão da predisposição para aprender. Como provocá-la? Muito mais do que motivação, o que está em jogo é a relevância do novo conhecimento para o aluno. Como levá-lo a perceber como relevante o conhecimento que queremos que construa? Talvez devêssemos primeiro questionar nosso conceito de conhecimento. Mas antes é preciso

892



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



esclarecer o que está sendo entendido aqui como aprendizagem subversiva: é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela. Trata-se de uma perspectiva antropológica em relação às atividades de seu grupo social que permite ao indivíduo participar de tais atividades mas, ao mesmo tempo, reconhecer quando a realidade está se afastando tanto que não está mais sendo captada pelo grupo. (MOREIRA, p.4)

O preconceito é um assunto imprescindível de ser considerado ao abordar o tema da educação inclusiva. As políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos alunos frente às minorias, seus alvos potenciais. O preconceito é uma defesa que impede a experiência e se interpõe no relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa (Adorno, Horkheimer, 1985; Crochík, 1997).

Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação.

Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas.

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais.

A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão.

Mesmo considerando a especificidade das disciplinas, pode-se partir do pressuposto que todos os professores necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças, e, nesse sentido, é fundamental que os objetivos ligados a cada curso nas IES⁵ estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento.

⁵ É uma unidade de organização institucional no âmbito do ensino superior, pública ou privada, e que pode ser universidade, centro universitário, faculdade, instituto ou escola. Fonte: dicionário Google.





Educação antirracista como forma inclusiva

Quando falamos em educação inclusiva é também abordar direitos e deveres em questões também raciais. No entanto, a mudança enfrenta vários obstáculos. Primeiramente porque exige a adesão a uma visão mais igualitária da escola e do princípio da educabilidade pela qual se acredita que é possível ensinar a todos. Ademais necessita que as ações atinjam mais do que os grupos de apoio e mobilizem esforços para efetuar a individualização dos percursos de formação.

Segundo Silva, falar em inclusão nos remete às discussões sobre o direito à igualdade e o direito à diferença. As sociedades são, por mais homogêneas que tentem aparentar, multiculturais em sua essência. Não há país ou grupo social no qual todos os indivíduos sejam ou hajam da mesma forma, ou que professem a mesma fé, ou tenham as mesmas aspirações.

Tanto nas suas ações cotidianas em busca da sobrevivência, como nas interpretações simbólicas da existência, os seres humanos são absolutamente únicos. Um grupo se constrói por uma necessidade histórica de estar junto aos outros.

Incluir, portanto, não significa homogeneizar, mas, ao contrário, dar espaço para a expressão das diferenças. Uma diferença que se mostra não como desigualdade, mas como afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da liberdade de expressão, da sobrevivência com dignidade e das oportunidades.

A educação antirracista é uma abordagem pedagógica que visa combater o racismo e promover a igualdade racial no ambiente educacional, ela busca desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações raciais, além de promover a valorização da diversidade étnico-racial. Ao adotar uma perspectiva antirracista, a educação se torna mais inclusiva e respeitosa da pluralidade de identidades e experiências dos alunos.

Analisar e atualizar os currículos escolares para garantir que incluam contribuições significativas de diferentes grupos étnico-raciais também faz parte da inclusão. Destaque figuras históricas, culturas e eventos importantes que muitas vezes são negligenciados.

O treinamento e desenvolvimento profissional para os educadores, capacitando-os a reconhecer e abordar o racismo no ambiente escolar, inclui a compreensão de suas próprias predisposições e a promoção de uma prática pedagógica inclusiva.

A utilização de materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial da sociedade. Isso não se limita apenas a livros didáticos, mas também inclui vídeos, músicas, jogos e outras formas de mídia.

Ao adotar uma abordagem antirracista na educação, as escolas contribuem não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social.

894



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Legislação pertinente à Educação Inclusiva

⁶O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, em especial no aspecto de incluir a todos em instituições de ensino regulares, ou seja, as que misturam alunos com e sem deficiência, tem sido intenso nos últimos anos.

Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) está revisando a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008.

O texto proposto enfrenta forte oposição de alguns grupos de educadores que tratam do assunto, para quem a nova redação voltaria a estimular a volta da separação das pessoas com deficiência indo na contramão da perspectiva social – que aponta para a eliminação das barreiras e na promoção da acessibilidade, e não separação dos alunos com e sem deficiência.

Durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disputa se deu pela retirada do texto introdutório de detalhes sobre a Educação Inclusiva, um trecho que havia sido redigido por meio de contribuições de entidades e pesquisadores que trabalham com o tema.

Além disso, o documento cita a necessidade de uma diferenciação curricular, o que é repudiado por especialistas, por ser uma forma de discriminação. (Leia a íntegra da BNCC).

Antes disso, durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o País cumprir em dez anos, a principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e os jovens com deficiência serem matriculados em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Na redação final da meta, aprovada em 2014, essa opção foi mantida (leia a íntegra do PNE).

Organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil.

Além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, do PNE, da BNCC, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto, que refletem a evolução ou retrocesso na discussão de inclusão das diversidades e sua integração social. Conheça a seguir os principais textos, em ordem cronológica.

Importante notar que alguns não têm mais validade e foram substituídos por textos aprovados posteriormente.

Educação Inclusiva no Brasil

1961	–	Lei	Nº	4.024
------	---	-----	----	-------

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho:

⁶ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/#:~:text=O%20artigo%20208%2C%20que%20trata,na%20rede%20regular%20de%20ensino%E2%80%9D>. Acesso em 22/11/2023



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



“A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”

1971 – Lei N° 5.692

A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.

Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1988 – Constituição Federal

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989 – Lei N° 7.853

O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei N° 8.069

Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei N° 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – Política Nacional de Educação Especial

Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada integração instrucional, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com

896



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

1996 – Lei N° 9.394

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Também afirma que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.

Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1999 – Decreto N° 3.298

O decreto regulamenta a Lei n° 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências.

O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

2001 – Lei N° 10.172

O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

2001 – Resolução CNE/CEB N° 2

O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos.

Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

2002 – Resolução CNE/CP N°1/2002



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2002 – Lei Nº 10.436/02 - Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2005 – Decreto Nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002

2006 - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 Decreto Nº 6.094/07

O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos.

2008 – Decreto Nº 6.571

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB

O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

2011 – Decreto Nº 7.611

Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema

898



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2011 – Decreto N° 7.480

Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

2012 – Lei n° 12.764

A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)

A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 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 conveniados”.

O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

2019 – Decreto N° 9.465

Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

2020 – Decreto N°10.502 – Política Nacional de Educação Especial

Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados. Veja o posicionamento completo da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Legislação Internacional

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

1994 – Declaração de Salamanca

O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha).

O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

1999 – Convenção da Guatemala

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001.

O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

Novamente, o texto ainda utiliza a palavra “portador”, hoje não mais utilizado.

2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de **Educação Inclusiva** em todas as etapas de ensino.

2015 – Declaração de Incheon

O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.

2015 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Originada da Declaração de Incheon, o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a **Educação Inclusiva**, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

Conclusão

A prática pedagógica para a aprendizagem significativa na educação inclusiva desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento pleno de todos os alunos, considerando suas características individuais, necessidades e potencialidades.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A inclusão escolar deve ser encarada como um direito e um desafio a serem amplamente superados, por meio de práticas pedagógicas adequadas, que promovam a aprendizagem significativa e a valorização da diversidade.

Os educadores têm um papel crucial nesse processo, sendo responsáveis por criar um ambiente educacional inclusivo e propício ao aprendizado de todos os estudantes. Portanto, é necessário investir na formação continuada dos professores, na adaptação das práticas pedagógicas e na promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui.

Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica.

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

O direito a uma educação de forma igualitária é garantido pela Constituição Federal de 1988, para todos. Além disto, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996, determinou que a educação brasileira deva se adequar para atender com qualidade todas as crianças, jovens e adultos sem quaisquer diferenças.

Isto significa também que precisam se atualizar e utilizar meios para construir um ambiente mais acessível em prol da garantia dos direitos assegurados pelas leis.

Referência

BRASIL. Ministério da Educação. Educação inclusiva : v. 3 : a escola / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Saete Fábio Aranha. – Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em 27/07/2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: do que estamos falando?** Revista educação especial, p. 19-30, 2005.

FERRARI, Marian AL; SEKKEL, Marie Claire. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 636-647, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MALHEIRO, Cícera A. Lima; SCHLUNZEN, Elisa T. Moriya; SACO, Livia Fabiana (Org.). **Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior: Experiências, Recursos e Políticas Públicas.**– Diadema: V&V Editora, 2022. 336 p. : 14 x 21 cm

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa na escola.** Curitiba, PR: Crv, 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa subversiva.** Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2006.

NAVARRO, Lisienne et al. A dificuldade de aprendizagem eo fracasso escolar. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 46-50, 2016.

NETO, José Augusto da Silva Pontes. **Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel:** perguntas e respostas. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2006.

SILVA, Claudia Lopes; GARCEZ, Liliane. Educação inclusiva. A escola, v. 3, 2019.

902

SILVA, Michela Carvalho da; GARCEZ, Liliane. **Educação inclusiva. A escola,** v. 3, 2017.





PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO: – CONTEXTUALIZANDO A PERSISTÊNCIA DO RACISMO ESTRUTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES

Henrique Cunha Junior¹
Luzia Fernanda dos Santos Moraes²

Introdução

Entendemos que a relevância do tema abordado da educação antirracista no ensino superior jurídico é de suma importância porque é latente a persistência do racismo estrutural e suas implicações no sistema de justiça, por isso urge a necessidade de abordagens metodológicas e curriculares que considerem as perspectivas afroreferenciadas, de maneira mais completa e eficaz. Entendemos, ainda, que a promoção de uma educação antirracista é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, no contexto do ensino superior jurídico, é fundamental repensar as perspectivas metodológicas e curriculares utilizadas, a fim de garantir a verdadeira inclusão, assim como também a integração dos negros no campo jurídico e por conseguinte a valorização das referências afrocentradas.

Nosso objetivo nesse artigo será discutir a importância da educação antirracista no ensino jurídico superior e explorarmos algumas abordagens metodológicas e curriculares que podem contribuir para uma formação mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-racial.

A educação antirracista busca enfrentar essas questões, reconhecendo as injustiças históricas e promovendo uma cultura de respeito, valorização e igualdade. No ensino superior jurídico, é fundamental incorporar perspectivas afroreferenciadas para desconstruir o eurocentrismo presente em muitos currículos e metodologias.

¹ 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 e 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

² 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. Especialista em Direito Quilombola. Professora Técnica em Mecânica e Eletricidade. Curso livre de Português Jurídico. 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.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Este trabalho apresenta, inicialmente, reflexões quanto a necessidade urgente de práticas educativas que contemplem a luta antirracista, traçando de forma histórica a inserção dos negros no sistema educacional brasileiro como um ato em si insubordinado, que rompe com as aspirações sociais e políticas no decorrer da história.

Para elucidarmos a problemática deste artigo fomos buscar apoio na tecnologia contemporânea, propriamente a Inteligência Artificial, onde através de uma interação entre humano/ máquina, fizemos algumas perguntas que humanamente não obteríamos as respostas com tanta clareza e podem auxiliar no desenvolvimento do ensino do direito.

Tendo como base metodológica a pesquisa bibliográfica, o presente trabalho apresenta inicialmente, conteúdo históricos legislativo.

Na segunda parte deste trabalho, serão destacados diretrizes de abordagens metodológicas e curriculares que considerem as perspectivas afroreferenciadas de maneira mais completa e eficaz nos cursos de direito a partir da ajuda da tecnologia.

Ante o exposto traremos a conclusão fazendo panorama dos tópicos pesquisados e referenciados ao final.

Contexto histórico e o desafio antirracista

Somos cientes de que o ensino superior jurídico é marcado por um contexto histórico em que a discriminação e o racismo estrutural têm perpetuado desigualdades e injustiças contra as populações afrodescendentes e indígenas.

A falta de representatividade e reconhecimento da contribuição desses grupos para a construção da sociedade brasileira tem perpetuado estereótipos e preconceitos que precisam ser superados.

A educação antirracista busca enfrentar essas questões, reconhecendo as injustiças históricas e promovendo uma cultura de respeito, valorização e igualdade. No ensino superior jurídico, é fundamental incorporar perspectivas afroreferenciadas para desconstruir o eurocentricismo presente em muitos currículos e metodologias

Falar de racismo no século XXI, diante da crença do mito da democracia racial é um grande desafio, assim como discutir uma educação antirracista que defenda uma descolonização do ser e do saber no campo do direito.

Munanga (2010) afirma que o “nosso racismo é um crime perfeito” e lembra que para falarmos de mérito deveríamos lembrar que nas disputas por vagas no mercado de trabalho ou nos exames para entrada nas universidades não saímos do mesmo ponto de partida.

No campo da Educação, é possível percorrer os séculos anteriores, marcados pelo genocídio de povos indígenas e pela escravização de africanos e seus descendentes, e analisar mudanças, estagnações e retrocessos desde que neste solo iniciou-se o projeto de colonização portuguesa. Educar, inicialmente, representava domesticar, no caso dos habitantes originários das terras brasileiras.

Missões foram empreendidas com o objetivo de “ensinar” aos indígenas a língua, a religião, a cultura e o comportamento em aspectos gerais, seguindo os moldes do colonizador. Aos habitantes



que eram vistos como mão-de-obra, restava aprender a conviver com a “civilização”, fato que não muda com o advento do escravismo africano.

O ato de oposição ao *status quo*, ou ao estado das coisas, pode ser considerado uma posição insubordinada. No que se refere à educação básica brasileira, os modelos e práticas estiveram entrelaçados por muito tempo aos parâmetros eurocêntricos e a uma historiografia segundo a versão do colonizador e essa questão está entrelaçada ao estudo jurídico no Brasil.

Nesse ano de 2023, a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, completa 20 anos de existência. Fruto de um amplo movimento histórico dos movimentos negros por uma educação antirracista, esta legislação, após duas décadas, ainda, desafia as políticas públicas, os docentes, os currículos, a formação docente e os conhecimentos históricos ainda estabelecidos no âmbito acadêmico.

Oliveira (2014) afirma que tal legislação abriu uma nova demanda no campo educacional brasileiro. Mais do que defender um reconhecimento da história da África, uma releitura da história do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e resignificar a história e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica.

Também mobiliza questões referentes às identidades coletivas e subjetivas de docentes e discentes, começa a estabelecer novos parâmetros de conhecimento da realidade sociorracial brasileira, sem contar os novos embates políticos no âmbito do estado e das instituições educacionais.

Essa legislação foi a primeira grande reforma da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional) de 1996 e, se trouxe grandes mobilizações, impasses, tensões e polêmicas, outra grande reforma da lei máxima da educação também não ficou atrás, na perspectiva de instituição de tensões: a Lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio, também fruto de mobilizações sociais e docentes. Tanto uma quanto a outra trouxeram novas demandas para o cenário educacional.

A referida lei sancionada em 2003 foi regulamentada em 2004 através do Parecer do CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas.

A legislação, impulsionada pelo Estado, pelos movimentos sociais e pela intelectualidade negra, mobiliza a proposição de uma mudança conceitual e epistemológica sobre identidade nacional, identidades dos sujeitos, interpretação da história e o questionamento profundo dos marcos eurocêntricos da razão moderna.

Se por um lado há uma tradição dos estudos sobre a questão racial no Brasil no âmbito das ciências sociais, por outro, há ainda uma extrema dificuldade em transpor essas discussões no campo educacional jurídico.

Segundo o mesmo autor,

o que a legislação propõe não está em conformidade epistemológica com certa tradição curricular praticada nos sistemas de ensino. Assim, instituir inicialmente a

905



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



obrigatoriedade do ensino de história da África e dos negros no Brasil requer um complexo investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura (Oliveira, 2012a).

Em outra leitura, percebe-se um exemplo de conteúdo a ser instituído:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tombkutu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (Brasil, 2004, p. 12).

O fato de haver negros letrados em uma sociedade escravista incomodava e assustava a elite brasileira e este incômodo e preocupação eram expressos em forma de leis,

A garantia legal de frequentar a escola, não promoveu de imediato a possibilidade de ser sujeito histórico no processo de ensino por parte de crianças negras que não se viam nos brinquedos, nos livros, nos discursos, no currículo e nas práticas educativas no interior da escola. Os currículos, as estratégias metodológicas, os recursos e a formação de professores por muito tempo estiveram moldados a um ensino eurocentrado, reproduzindo na escola o racismo e também a discriminação de gênero e de classe.

Algumas barreiras são indispensáveis para a mudança desse quadro, entre elas, do silêncio e da ignorância, sendo esta última representada pelo significado mais completo da palavra. O silêncio se dá quando muitos educadores preferem não tocar no assunto - racismo ou discriminação - entendendo que o fato de não tocar no assunto seja a alternativa para a superação deste ou por acreditar que estes não existem na sociedade brasileira.

A ignorância acontece quando, de fato, os educadores ignoram a temática e não buscam em estudos e pesquisas estratégias eficazes e contextualizadas para a erradicação dos mesmos. O fato de haver negros letrados em uma sociedade escravista incomodava e assustava a elite brasileira e este incômodo e preocupação eram expressos em forma de leis e ainda hoje perdura.

Gomes (2012) relaciona a Lei 10.639/03 como instrumento de ruptura epistemológica e ruptura de silêncio no espaço escolar, pois aponta que:

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população. (GOMES, 2012, p. 105).

Para enfrentar o racismo faz-se necessário enfrentar o conflito trazido pela falácia da democracia racial, expressão ideológica do racismo à brasileira, e o ideário da branquitude com o supremacismo branco mantenedor de privilégios e vantagens. Segundo Schucman (2018), a intelectualidade branca aceitou que as bases do progresso fossem alicerçadas segundo o ideal branco de civilização europeia.

Assim nos discorre a autora:

Os efeitos da ideologia do embranquecimento e o fato de os estereótipos negativos estarem diretamente associados à cor e à raça negra fizeram com que os brasileiros mestiços e grande parte da população com ascendência africana, de maneira geral, não se classificassem como negros, gerando um grande número de denominações para designar as cores dos não brancos, como moreno, pessoa de cor, marrom, escurinho e etc. Portanto, essa forma de classificação não raramente eliminou a identificação dos mestiços com a negritude e fez com que estes não se classificassem como negros, bem como contribuiu para que permanecessem intactas todas as estereotípias e representações negativas dos negros. (SCHUCMAN, 2018, p. 43 apud Gomes).

907

É possível encontrar ainda professores e educadores, que alegam não perceber nos espaços escolares ações de discriminação entre os estudantes, ou entre estes e os professores, seja nas brincadeiras ou nas formas diretas de insultos, apelidos ou escolhas baseadas no fenótipo.

O não reconhecimento do preconceito e as suas variadas manifestações, acaba por perpetuar o silêncio e a invisibilidade. É preciso romper com essas questões, é preciso discutir e orientar os educadores e futuros educadores quanto ao posicionamento diante das questões raciais, como sinalizam as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para Farias (2021), educar para a diversidade é não negá-la, mas apresentá-la como característica da sociedade brasileira, valorizando assim, todas as contribuições étnicas e culturais que a permeiam.

Segundo Góes (2023), embora a educação possa ser libertadora, ela normalmente ainda é aprisionante. Essa característica reflete a função alienante e despolitizante de um ensino jurídico enquanto instrumento informal de dominação racial comprometido com a manutenção da supremacia branca.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Ao confrontarmos quem integra nosso sistema de justiça e quem é condenado, temos um panorama de como nossa democracia se constituiu, em quais bases se fundou, como funciona e mais importante que democracia é essa?

Segundo a autora:

Em 2021, os dados da “Pesquisa sobre negros e negras no Poder Judiciário”, realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mostram que a branquitude ocupa 85,9% dos cargos na magistratura brasileira, enquanto a porcentagem de pessoas auto declaradas negras é de 12,8%. Já em nosso sistema penitenciário, 67,5% da terceira maior população em situação de cárcere do mundo são pessoas negras. O ensino jurídico, ao invés de se propor a confrontar e reduzir as violências expostas, através de uma percepção racial crítica, findam por potencializá-la são defender aquela farsa ideologia de uma democracia racial, ou seja, uma democracia monocromática onde a hegemonia branca é tutelada por um sistema de controle instituído pela política colonial farmacológica que nos condena à inimizade constante (MBEMBE, 2017)

Canto (2018) diz que a sociedade brasileira tem discutido o processo de elaboração e implementação de políticas públicas de combate ao racismo. Essas políticas resultam da atuação dos movimentos negros brasileiros e dos compromissos assumidos pelo Brasil no âmbito internacional quando da realização das Conferências internacionais de direitos humanos.

Dessa forma, consideramos que se faz necessária maior aproximação dos conteúdos do estudo do Direito das propostas das atuais legislações relativas à implementação da História e Cultura Afro-brasileira Africana em todos os níveis de ensino.

No ensino superior, a implementação da Lei nº. 10.639/2003 está mais disseminada nas licenciaturas.

Entretanto, compreendemos que os cursos de bacharelado, que possuem um perfil de formação generalista também devem propor nos Planos Pedagógicos de seus Cursos (PPC's), consoantes com os Projetos-Político Pedagógicos (PPP's) das instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, disciplinas que contemplem as dimensões estabelecidas pelas Diretrizes e nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais.

Nesse sentido, o texto das Orientações dispõe que:

As instituições de educação superior podem ainda se debruçar, por iniciativa própria, na revisão das matrizes curriculares de cursos que não serão contemplados neste texto. Cursos como Direito, Medicina, Odontologia, Comunicação e tantos outros, embora não abordados aqui, podem ser revistos a partir das determinações das políticas de ação afirmativa. Ao indicar a necessidade de reorganização/revisão do Projeto-Político Pedagógico da instituição e dos cursos e sua articulação com os diferentes espaços das IES, pretende-se indicar caminhos para a revisão de outros cursos (SECAD, 2006, p. 125).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Tudo isso nos remete ao racismo estrutural como as bases teóricas do racismo estrutural se manifesta no sistema de justiça, são dados que evidenciam as desigualdades raciais presentes nas decisões judiciais, no encarceramento e no acesso à justiça.

A educação antirracista na desconstrução de racismo é urgente, detacando a exploração de teorias e abordagens educacionais que podem ser aplicadas para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Metodologia afrocentradas no ensino jurídico – diretrizes

Afrocidanização é o processo e a concretude das políticas e ações afirmativas, através das quais os indivíduos da população negra, historicamente subalternizados em nossa sociedade, venham conquistar a cidadania plena, através do exercício dos direitos culturais e da efetivação dos direitos sociais, em um processo de transformação de suas condições materiais, intelectuais, simbólicas, culturais e sociais, como um caminho para a construção de uma sociedade mais equânime, justa e verdadeiramente democrática racialmente.

Uma educação antirracista nas escolas deve contemplar a identidade e a história dos indivíduos e dos respectivos grupos que frequentam o ambiente escolar.

Para que esse processo seja de fato efetivado, a escola deve repensar a sua estrutura, ampliando a definição de currículo, avaliação e material didático e as formas de ação entre corpo docente e corpo discente.

Geralmente, o debate sobre o racismo e as formas de combatê-lo vêm à tona apenas nas datas de 19 de abril, para a população indígena, e 13 de maio e 20 de novembro, para os afrodescendentes. Esses marcos simbólicos, caso não sejam devidamente problematizados, podem servir para reproduzir estereótipos e reforçar visões negativas sobre as populações, transformando a escola em um ambiente hostil para determinados grupos e anulando a sua função social de aparelho que possibilita o acesso à cidadania e a emancipação dos indivíduos.

Ao analisar as ações dos movimentos sociais na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, percebe-se que a legislação avançou, possibilitando a materialização de um aparato legal que diminua e iniba a prática de racismo em território nacional. Sobre essa questão, Sousa (2005) destaca o seguinte:

Culturas afro-brasileira e indígena na sociedade brasileira contemporânea. Dizem até que falar de racismo é invenção do negro complexado, que tem vergonha da própria origem. Felizmente esta cultura do silenciamento está sendo superada, um resultado de décadas de lutas do movimento negro organizado por todo este país e que vem obtendo importantes conquistas, inclusive no campo legal, como, por exemplo: o art. 5º da Constituição Federal de 1988, que torna “a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível”; a lei 3.198/2000, que institui o “Estatuto da Igualdade Racial”; a lei 10.639/2003, que torna obrigatório incluir nos currículos escolares a “história e cultura afro-brasileira”. Isso demonstra que avanços estão sendo conquistados, apesar de ainda termos muito a buscar SOUSA, p. 110–111, 2005)



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Soma-se a essa trajetória de luta antirracista a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Ela modifica a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e amplia a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica do País.

Também não podemos deixar de citar a Lei das Cotas, hoje, Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023.

Perspectivas metodológicas e curriculares afrocentradas

A inclusão da história e das contribuições afrodescendentes no currículo jurídico pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre a interseção entre raça e direito, abaixo trazemos alguns pontos que podem contribuir: relevantes.

O diálogo intercultural, que consiste em estimular o diálogo entre diferentes culturas é essencial para desconstruir visões hegemônicas e eurocentradas. Ainda pode-se proporcionar espaços de escuta e valorização das vozes e saberes afrodescendentes e indígenas, sendo esse um passo importante para a construção antirracista.

A aprendizagem baseada em problemas, que seria utilizar casos jurídicos que envolvam questões de discriminação racial e étnica pode ajudar os estudantes a compreenderem as dimensões práticas e concretas dos desafios enfrentados pelas minorias étnico racias no sistema jurídico.

As pesquisas e extensão engajadas também podem contribuir. Estimular a pesquisa e a extensão universitária voltada para a temática racial é uma forma de promover a produção de conhecimento relevante e socialmente engajado. Projetos que atuem em parcerias com comunidades afrodescendentes podem contribuir para o fortalecimento do protagonismo desses grupos.

- A inclusão de autores e teorias afrocentradas, como, rever os conteúdos programáticos para incluir autores e teorias que abordem o racismo, a discriminação racial e a história e cultura afro brasileira, isso permitirá uma compreensão mais ampla e crítica da realidade jurídica do país.

A formação em história e cultura afro brasileira e indígena, significa cumprir a legislação vigente que determina o ensino da história e cultura afro brasileira e indígena nas escolas, garantindo que isso também seja aplicado no ensino jurídico superior

A promoção da diversidade nas discussões em sala de aula, estimula a participação de estudantes afrodescendentes e indígenas nas discussões acadêmicas e garante um ambiente propício para o respeito às suas experiências e vivências.

A educação antirracista no ensino superior jurídico é um desafio urgente e necessário. É fundamental repensar as perspectivas metodológicas e curriculares, incorporando abordagens afrocentradas que valorizem a diversidade e a cultura afrodescendentes e indígenas.

Somente assim será possível formar profissionais jurídicos mais sensíveis às questões raciais, comprometidos com a igualdade e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e antirracista. O caminho é longo, porém, a transformação começa nas salas de aula.

Neste ponto fiz a seguinte pergunta à inteligência artificial:

Conte - me sobre os desafios enfrentados pelos grupos minoritário no sistema jurídico?

910



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Resposta - Os desafios enfrentados pelos grupos minoritários no sistema jurídico, o qual inclui, minorias raciais e étnicas, povos indígenas, pessoas LGBTQI+, pessoas com deficiência e outras comunidade marginalizadas enfrentam numerosos desafios no sistema jurídico.

Esses desafios decorrem de desigualdades históricas e sistêmicas que continuam a persistir em vários aspectos do sistema judicial. Alguns dos principais desafios enfrentados pelos grupos minoritários no sistema jurídico incluem:

- Discriminação racial e étnica – As minorias raciais e étnicas são frequentemente vítimas de discriminação em várias fases do processo legal, desde o policiamento e detenções até aos processos judiciais e sentenças. Os preconceitos e estereótipos implícitos podem influenciar a tomada de decisões, conduzindo a um tratamento desigual e a resultados mais duros para os indivíduos pertencentes a minorias.

- Sobre a representação no Sistema de Justiça Criminal, muitos grupos minoritários estão desproporcionalmente representados no sistema de justiça criminal, especialmente em termos de detenções, condenações e taxas de encarceramento. Fatores como o perfil racial, a pobreza, a falta de acesso a representação legal de qualidade e as disparidades nas práticas de aplicação da lei contribuem para esta sobre representação.

- O acesso limitado à representação legal destes indivíduos pertencentes a minorias podem enfrentar barreiras no acesso à representação legal, especialmente quando provem de meios de baixo rendimentos e pode resultar numa compreensão limitada dos seus direitos e opções legais, levando a resultados injustos.

Outro grande problema é a barreira linguística e cultural, essas diferenças podem criar obstáculos significativos à interação dos indivíduos pertencentes a minoria com o sistema jurídico. O acesso a intérpretes e profissionais jurídicos culturalmente competentes é essencial para garantir uma comunicação e compreensão eficazes dos processos judiciais.

Existe uma grande disparidade nas sentenças, uma vez que as investigações demonstram que os indivíduos pertencentes a minoria, possuem maior probabilidade de receberem penas mais longas em comparação com seus homólogos brancos por crimes semelhante.

Esta disparidade nas sentenças levanta a tempos preocupações sobre a justiça e a imparcialidade no sistema judicial.

As questões discriminatórias estão presentes em todas as áreas do direito, assim passamos descrever sobre a discriminação em questões civis, que os grupos minoritários também enfrentam em casos tais como, habitação, emprego e casos de direito de família. A discriminação e o preconceito nestas áreas podem ter impacto no seu bem estar geral e no acesso a oportunidades.

As pessoas que integram o grupo LGBTQIA+ enfrentam frequentemente discriminação em vários contextos jurídicos, como emprego, habitação, cuidados com sua saúde e direito de família. Garantir a proteção e direitos desse grupo continua ser um desafio constante em várias jurisdições. Os desafios na denúncia de crimes de ódio e discriminação podem por vezes ficarem impunes devido ao receio de represálias ou até desconfiança no sistema jurídico. Esta subnotificação pode dificultar os esforços para abordar e prevenir eficazmente tais incidentes.

911



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Portanto, temos que enfrentar estes desafios requer uma abordagem abrangente, incluindo reformas jurídicas, maior competência cultural dentro da profissão jurídica, campanhas de sensibilização pública e esforços para combater as desigualdades sistêmicas subjacentes.

Ao reconhecer e trabalhar ativamente para eliminar estas disparidades, a sociedade poderá avançar em direção a um sistema jurídico mais justo e equitativo para todos os indivíduos, independentemente da sua origem ou identidade.

Pergunta 1 - Como podemos promover a competência cultural na profissão jurídica?

Resposta – A promoção da competência cultural na profissão jurídica é crucial para garantir um tratamento justo e equitativo de diversos indivíduos no sistema de justiça. A competência cultural envolve compreender e respeitar os valores, crenças, costumes e necessidades de pessoas de diferentes origens culturais.

Aqui temos algumas estratégias para promover a competência cultural na profissão jurídica.

Assim, fornecer formação abrangente sobre diversidades para profissionais jurídicos, incluindo juízes, advogados e pessoal de apoio.

Esta formação deve centrar-se na compreensão de várias culturas, contextos históricos e como as diferenças culturais podem impactar as interações dentro do sistema jurídico.

Organizar programas e workshops de sensibilização cultural que permitam aos profissionais o direito aprender com indivíduos que representam diversas origens culturais. Experiências da vida real e narrativas podem ajudar a construir empatia e compreensão.

Para as práticas inclusivas de recrutamento e contratação, devemos incentivar escritórios de advocacia, departamentos jurídicos e outras organizações jurídicas a adotarem práticas inclusivas de recrutamento e contratação para diversificar sua força de trabalho.

Uma equipe jurídica diversificada pode trazer diferentes perspectivas e experiências, aprimorando a competência cultural.

Sobre programas de mentoria e patrocínio, devemos procurar estabelecer programas de mentoria e patrocínio que apoiem diversos profissionais jurídicos.

Os mentores podem fornecer orientação e apoio, enquanto os patrocinadores podem defender as oportunidades de progressão na carreira de seus pupilos.

Pergunta 2 - Você pode fornecer exemplos de iniciativas bem-sucedidas de competência cultural na profissão jurídica?

Para isso seria necessário desenvolver diretrizes de competência cultural e códigos de conduta que definam as expectativas de um comportamento respeitoso e inclusivo na profissão jurídica. Estas diretrizes podem servir de referências para os profissionais jurídicos em suas interações com clientes e colegas.

Um outro direcionamento seria garantir o acesso a intérpretes e serviços de tradução para facilitar a comunicação eficaz com clientes que falam outras línguas, além do inglês. Isso ajuda a evitar mal entendidos e melhora o relacionamento cliente – advogado.

Pergunta 3 Como podem as escolas de direito integrar a formação em competências culturais?

912



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Resposta; Integrar a formação em competências culturais nos currículos das faculdades de direito para preparar os futuros profissionais jurídicos no trabalho com diversos clientes e compreenderem as implicações sociais mais amplas de seu trabalho.

Colaborar com organizações comunitárias que representam populações diversas para obter informações sobre as necessidades e desafios.

Acreditamos que o estabelecimento de parceiros pode melhorar a compreensão dos profissionais jurídicos sobre as comunidades que servem.

Assim, incentivar os profissionais de direito a envolverem-se regularmente na auto reflexão e na avaliação da sua competência cultural, assim como, identificar áreas de melhoria e buscar feedback de clientes e colegas pode levar a um crescimento contínuo da competência cultural.

Portanto, desenvolver regularmente ferramentas de avaliação para medir o nível de competência cultural nas organizações jurídicas podem ajudar a identificar lacunas e orientar esforços de formação específicos.

Pergunta 4 Quais são alguns exemplos de estudos de caso de competência cultural?

Resposta: Incentivar juizes e advogados a criarem ambientes inclusivos durante os processos judiciais, inclui estar cientes das normas e práticas culturais que podem influenciar o comportamento e a tomada de decisões.

Acreditamos que ao serem implementadas essas estratégias, a profissão jurídica pode dar passos significativos no sentido de se tornar mais competente culturalmente. Abraçar a diversidade cultural e promover um ambiente inclusivo, não somente melhorará a qualidade dos serviços jurídicos, mas também contribuirá para um sistema de justiça mais justo e equitativo para todos os indivíduos.

Certamente existem várias iniciativas bem sucedidas de competência cultural na profissão jurídica que fizeram avanços significativos na promoção da diversidade, inclusão e compreensão.

A ABA (American Bar Association) adicionou regras de conduta profissional, que proíbe os advogados de se envolverem em condutas que manifestem preconceito ou assédio com base em raça, religião, sexo e outras características protegidas.

Essa regra incentiva os advogados a estarem mais conscientes dos seus próprios preconceitos e promove um ambiente jurídico mais inclusivo.

O Sistema Judicial Unificado de Nova Iorque implementou um programa abrangente de formação em competências culturais para juizes, funcionários judiciais e advogados. O programa educa os participantes sobre as diversas comunidades que atendem e os equipa com ferramentas para serem mais sensíveis culturalmente durante processos judiciais.

Outra iniciativa de diversidade e inclusão em escritórios de advocacia é o estabelecimento de iniciativas de diversidade e inclusão que visam criar uma força de trabalho mais diversificada e promover a competência cultural.

Essas iniciativas incluem frequentemente programas de mentoria, formação sobre preconceitos inconscientes e criação de grupos de afinidades para apoiar advogados sub representados. Ainda como exemplo, nos Estados Unidos, a Conferencia Lavender Law, é o maior evento jurídico

913



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



LGBTQIA+. Reúne profissionais jurídicos, acadêmicos e estudantes para discutir questões jurídicas e promover a competência cultural na profissão jurídica.

Várias jurisdições implementam programas de acesso linguístico que fornecem intérpretes e serviços de tradução a indivíduos com proficiência limitada. Esses programas garantem que a barreira linguística impede o acesso à justiça.

Precisamos que as faculdades de direito integrem programas culturais nos seus currículos, incorporando cursos que se centram na interseccionalidade do direito e cultura, bem como oferecer oportunidades de aprendizagem experimental que permitam aos alunos trabalhar com diversas comunidades.

Ainda, promover o serviço da advocacia pro bono para comunidades marginalizadas, proporcionando representação legal a indivíduos que não têm acesso a apoio jurídico adequado. Essa iniciativa promove a igualdade de acesso a justiça.

Outra questão significativa é a promoção de programas de certificação de competências culturais a profissionais jurídicos. Estes programas ajudam os participantes a desenvolver as competências e conhecimentos necessários para interagir com os seus clientes de diversas origens culturais.

Essas iniciativas visam demonstrar o compromisso contínuo da profissão jurídica em melhorar a competência cultural e promover a inclusão. Embora ainda seja necessários progressos, estes exemplos servem como passos encorajadores em direção a um sistema jurídico mais diversificado, equitativo e culturalmente sensível.

914

Como podem as escolas de direito integrar a formação em competências culturais?

A integração da formação em competências culturais nos currículos das faculdades de direito é essencial para preparar os futuros profissionais jurídicos para trabalharem eficazmente com os diversos clientes e navegarem pelas complexidades de uma sociedade multicultural.

Assim as faculdades de direito podem oferecer cursos com focos na competência cultural, diversidade e inclusão. Esses cursos devem explorar a interseccionalidade do direito e da cultura, as perspectivas históricas e o impacto das diferenças culturais na prática jurídica.

Integrar tópicos de competência cultural e estudos de caso em curso básico de direito, como contratos, direito penal, direito de família e direito constitucional. Essa abordagem pode ajudar os alunos a reconhecer como os fatores culturais podem influenciar questões jurídicas e tomada de decisões.

Procurar proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem experimental, como clínicas, estágios externos ou programas pro bono que envolvam o trabalho com diversas comunidades, permitirá que os alunos desenvolvam habilidades práticas na prática jurídica culturalmente sensível. No que tange aos docentes, deve-se ater a contratação de um corpo docente diversificado que possa enriquecer com sua experiência e oferecer diferentes perspectivas sobre as questões jurídicas, o recrutamento de docentes de diversas origens e de palestrantes de diversas comunidades culturais e étnicas.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Devem-se incorporar cenários de competência cultural em tribunais simulados e exercícios de julgamentos simulados. Isso permite aos alunos desenvolverem habilidades na defesa de seus clientes de diversas origens.

Selecionar livros de casos que incluam casos relevantes para questões de competência cultural e diversidade. A exposição a diversos cenários jurídicos e perspectivas culturais ajuda na compreensão mais ampla das leis.

O trabalho colaborativo entre escritórios de diversidade e inclusão da faculdade de direito podem ser uma opção para coordenar treinamentos e iniciativas que estejam alinhados com os objetivos gerais da diversidade da instituição.

Implementar avaliação de competência cultural para mediar a compreensão e o crescimento dos alunos nesta área ajudam a identificar as áreas de melhoria e eficácia dos esforços de formação. Ainda, buscar envolver ex alunos e profissionais jurídicos com experiência em competência cultural para orientar os estudantes, conduzir workshops e compartilhar experiências do mundo real.

Todas essas questões abrangentes desafiam os profissionais jurídicos à abordar questões jurídicas com sensibilidade cultural e reconhecer o impacto das diferenças nas questões jurídicas, podendo assim desenvolver estratégias eficazes para atender às diversas necessidades.

O profissional jurídico deve compreender as questões do patrimônio cultural e trabalhar para proteger os direitos da comunidade relevante, assim como também deve facilitar uma resolução que respeite valores da cada parte garantindo um resultado justo, navegando pelas várias normas existentes de cunho cultural.

Trabalhar para implementar políticas escolares que combatam o racismo sistêmico, pode envolver a revisão e aprimoramento de políticas disciplinares, a promoção de equidade na distribuição de recursos e a criação de ambientes escolares que reflitam a diversidade.

Conclusão

Ousamos argumentar que o fenômeno do racismo estrutural jurídico persiste como uma sombra que se estende por todas as dimensões da sociedade, enraizando-se nas instituições, práticas culturais e interações cotidianas eurocentradas.

Destarte, para compreender sua permanência, é crucial analisar as raízes históricas que deram origem a essa estrutura complexa e como ela continua a moldar a realidade contemporânea

A história de muitas sociedades é marcada por séculos de escravidão, colonização e discriminação racial. Essas experiências históricas deixaram cicatrizes profundas, cujas consequências reverberam até os dias de hoje.

O racismo estrutural jurídico não é somente um conjunto de atitudes discriminatórias, mas uma rede intrincada de políticas, normas e sistemas que perpetuam a desigualdade com base no estereótipo.



As instituições de ensino do direito, como o sistema educacional, o mercado de trabalho e o sistema de justiça, por vezes, refletem e perpetuam disparidades raciais. A falta de acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade, por exemplo, contribui para um ciclo de desvantagens que se estende por gerações.

Da mesma forma, as práticas de contratação discriminatórias e a persistência de estereótipos raciais no ambiente de trabalho ampliam as disparidades econômicas entre os grupos raciais.

O racismo estrutural também se manifesta nas interações sociais e culturais, moldando percepções, atitudes e comportamentos. Os estereótipos raciais presentes na mídia e na cultura popular reforçam narrativas prejudiciais que perpetuam a marginalização de grupos racializados.

Essa representação distorcida contribui para a criação e a perpetuação de preconceitos, alimentando um ciclo prejudicial.

As implicações do racismo estrutural vão além do âmbito individual, estendendo-se para toda a sociedade. A desigualdade racial não somente compromete a justiça social, mas também mina a coesão social e a estabilidade econômica.

Estudos demonstram que sociedades mais igualitárias são mais resilientes e prósperas, enquanto aquelas marcadas pela desigualdade enfrentam desafios persistentes

Para superar a persistência do racismo estrutural no direito, é imperativo adotar uma abordagem multifacetada. Isso envolve a revisão e a reformulação de políticas públicas, metodologia da educação, igualdade de oportunidades, a desconstrução de estereótipos arraigados e o fortalecimento de mecanismos de responsabilização, assim como o acesso igualitário à justiça.

Além disso, é essencial fomentar um diálogo aberto sobre o racismo, conscientizando a sociedade sobre suas ramificações e motivando a ação coletiva.

Por fim, entendemos que a erradicação do racismo estrutural jurídico exige um compromisso coletivo de transformar as estruturas fundamentais da sociedade.

E por meio de uma abordagem abrangente e duradoura podemos esperar uma realidade onde a igualdade racial não seja apenas um ideal, mas uma realidade tangível para todos.

Ao adotar uma abordagem antirracista na educação, as escolas contribuem não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social.

Referências

BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

BRASIL. Indagações Sobre Currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Projeto de Lei 259/1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências, 2003. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232>. Acesso em: 01/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/15grosfoguel.pdf>. Acesso em: 10/10/2023.

DO CANTO, Vanessa Santos. **História do Direito e a Educação Antirracista no Brasil. Revista de Estudos Jurídicos da UNESP**, v. 22, n. 36, 2018.

FARIAS, Carla Cristina Goulart; LINS, Monica Regina Ferreira; BRIÃO, Gabriela Félix. **Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa**. Revista@mbienteeducação, v. 14, n. 1, p. 88-110, 2021.

GÓES, Luciano. **MANIFESTO NEGRO POR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA ANTIRRACISTA**. Criar Educação, v. 12, n. 1, p. 112-130, 2023.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Educação superior, trabalho e cidadania da população negra: o que aconteceu com os estudantes provenientes dos pré-vestibulares comunitários e populares em rede beneficiários das ações afirmativas da PUC-Rio após a sua formatura na graduação?** Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização: Ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Editora Selo Negro, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história**. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio/FAPERJ, 2012a.

MOORE, Carlos Wedderburn. **O Racismo Através da História: da antiguidade à modernidade**. 2007. Disponível em: Acesso em: 30 outubro 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia**. Educação & Realidade, v. 39, p. 81-98, 2014.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A EVOLUÇÃO DOS PROBLEMAS DE SAÚDE DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO. ESTUDO COMPARADO ENTRE OS ANOS DE 2015 a 2018. IFES CAMPUS LINHARES

Josemar Francisco Pegorette¹
Sandra Aparecida Riscal²

Introdução

A partir da experiência e da vivência no setor pedagógico do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado do Espírito Santo-IFES – Campus Linhares, percebeu-se no transcurso de 2015 a 2018, o aumento dos casos de alunos com diferentes manifestações emocionais, bem como, com questões familiares que influenciam diretamente ou indiretamente o processo de aprendizagem dos alunos.

Essas influências endógenas (do ser aprendente) e exógenas (questões familiares e do meio) tem como consequência imediata impactos no processo de ensino aprendizagem, causando instabilidade emocional nos alunos, afetando o desenvolvimento nas atividades curriculares.

Demonstra-se nesse artigo como as influências do meio afetam o processo de aprendizagem dos alunos, a partir da análise das fichas de atendimento pedagógico, comparando os anos de 2015 a 2018, apresentando um aumento significativo dos casos de conflitos familiares que atingem parte da população estudantil, em especial, dos ingressantes dos cursos de administração e automação integrados ao ensino médio no campus de linhares.

O processo de aprendizagem tem um viés extremamente socioecológico e se dá nas relações humanas estabelecidas entre os pares. Cada sala de aula é um microcosmos representativo do todo. Nela encontramos alunos de todas as origens, de todos os credos, de todas as classes sociais, de todas as ideologias ou não ideologias religiosas, de todas as manifestações culturais, com desejos, preferências e hábitos diferenciados.

Considerando esse emaranhado de teias, nos chama a atenção as diversas manifestações emocionais presentes no dia-a-dia do campus e que interferem no cotidiano da aprendizagem escolar. São alunos e alunas que faltam repetidamente, que tem um grande nível de dependência da tecnologia e que aprendem de forma diferenciada, alunos e alunas que passam mal, alunos e alunas que convivem com níveis de stress altíssimos, alunos e alunas com distúrbios e crises de ansiedade, de hipertensão, de melancolia, falta de concentração, baixo rendimento acadêmico, distúrbios do sono, manifestações de sentimentos reprimidos, ostracismo, falta de perspectiva e sonhos, dificuldade de diálogo com família, em especial, com os pais, medos diversos, outros

¹ Doutorando em Educação Programa DINTER UFSCAR/IFES Campus Linhares-ES Email: josemarp@ifes.edu.br

² Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal. Coordenadora do PPGE em Educação UFSCAR. ppge.coord@ufscar.br



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



vivendo preocupações antecipadas, que não fazem parte diretamente da faixa etária, dificuldades de se aceitar na classe social, insatisfações com o biotipo, dúvidas com a mudança do corpo, baixa auto-estima, indefinições no âmbito na sexualidade, dificuldades em assumir responsabilidade, dentre muitas outras manifestações decorrentes de diversas intercorrências médicas, psicológica e psiquiátrica.

Estaria nossa juventude doente? É o que nos parece e o que nos apontam as relações institucionalizadas no âmbito da escola. Muitas dificuldades e falta de limites em grande parte dos casos, mostram uma juventude com problemas de ordem diversas e cada vez mais e em maior intensidade.

O aumento desses casos nos motivou a analisar mais detalhadamente para os problemas existentes no Campus, e traçar uma linha do tempo nos anos de 2015 a 2018, visando subsidiar futuros estudos, no sentido de buscar estratégias para amenizar determinadas situações, permitindo aos jovens que passem por essa fase, com todos os seus conflitos, mas que consigam também, produzir do ponto de vista acadêmico e serem emocionalmente estáveis.

Para sustentação, busca-se refúgio teórico na Professora Maria Helena de Souza Patto, quando escreve sua tese “A produção do fracasso escolar”, nos idos de 1987. Lá ela já afirmava que: *A reprovação é advinda de uma série de fatos, e nunca tem apenas o viés da dificuldade de aprendizagem do aluno.* Com essa perspectiva apresenta-se a seguir o embasamento teórico e em seguida o estudo feito entre os anos de 2015 e 2018.

919

Referencial teórico

A fase da adolescência tem sido caracterizada como a mais conflituosas das gerações. Tomando-se a classificação da UNESCO para adolescência que vai dos 10 aos 20 anos, temos que o ensino médio, geralmente se situa no âmbito da idade na fase intermediária, entre os 14 e os 18 anos. Para (Hoffman, Paris e Hall,1996 p. 12),

“a partir de estudos sobre adolescência, destacam quatro mitos sobre esta etapa do desenvolvimento: 1) que a adolescência seja um período de instabilidade emocional (período de turbulência e tensão); 2) que os problemas que aparecem sejam próprios da idade e resolvidos com o amadurecimento do adolescente; 3) que a necessidade dos jovens de separar-se de seus pais resulte em conflitos intensos e hostilidades; e 4) que exista invariavelmente um abismo entre gerações. Para Ungar (2000), os diversos mitos sobre esta etapa do desenvolvimento permitem que os adultos expliquem comportamentos inconvenientes dos jovens. Tal pensamento dificulta a realização de um diagnóstico diferencial sobre os verdadeiros sinais e sintomas da patologia que podem estar sendo desenvolvidos na adolescência.”

Nesse caminho percebe-se a influência do meio sobre a aprendizagem, como afirma Vygotski (1896 – 1934), não se pode negar a relação entre desenvolvimento humano e ambiente, sendo que criança ou jovem e ambiente influenciam-se mutuamente (RAPOPORT; SARMENTO, 2009).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



p.32). De acordo com os estudos realizados por Vygotski, crianças que se desenvolvem em ambientes desfavoráveis, que presenciam e sofrem práticas violentas em família, com pouco estímulo por parte dos pais, tendem a ter seu desenvolvimento prejudicado e a serem influenciadas pelas mediações negativas que o meio ao qual estão inseridas lhes submete.

Procedimentos e metodologia

Esse trabalho não envolveu contato direto com alunos, não ocorreram entrevistas, não divulga nomes, descrição detalhada de casos ou exposição de fatos que possam encaminhar para uma identificação individual.

Foram avaliadas 584 fichas de atendimento pedagógico, envolvendo os turnos matutino e vespertino, dos cursos de administração e automação industrial, dos alunos ingressantes nos anos de 2015, 2016 e 2017 e 2018 do IFES Campus Linhares-ES

A partir dos dados contidos nas fichas, foram para fins estatísticos e de comparação divididos em dois grupos: Alunos ingressantes em 2017 e alunos ingressantes em 2018. Em seguida foram analisados os registros anotados e realizados, considerando a tipificação criada como parâmetro de cada situação do aluno, considerando os seguintes critérios de classificação:

Tabela I – Definição dos descritores utilizados	
Descritor	Significado atribuído
Alunos sem registros significativos ou dignos de notas.	Alunos que não necessitaram de atendimento ou que não foram observados com comportamentos específicos não tendo passagem pelo setor pedagógico ou de saúde
Alunos com registros de atendimento psicológico.	Alunos com registros de consultas e atendimentos com psicólogos, tendo apresentado laudos, exames e atestados.
Alunos com registros de atendimento médico.	Alunos com registros de consultas e atendimentos com médicos de diversas especialidades, exceto psiquiatria, tendo apresentado laudos, exames e atestados.
Alunos com registros de atendimento psiquiátrico.	Alunos com registros de consultas e atendimentos com psiquiatras tendo apresentado laudos, exames e atestados.
Alunos com registros de problemas emocionais sem atendimento psicológico, médico ou psiquiátrico.	Alunos com registros no setor pedagógico de problemas diversos, mas que não conseguiram ou não foram atendidos por médicos, psicólogos ou psiquiatras.

Autoria do pesquisador



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No ano de 2018, até a 10 de abril², foram apurados os seguintes dados para efeito de estudo:

Tabela II - demonstrativa do perfil dos alunos ingressantes no primeiro ano em 2018*

Indicadores	Valor absoluto	Percentual
Alunos sem registros significativos ou dignos de notas.	131	82,0
Alunos com registros de atendimento psicológico.	11	7,0
Alunos com registros de atendimento médico.	12	7,5
Alunos com registros de atendimento psiquiátrico.	2	1,0
Alunos com registros de problemas emocionais sem atendimento psicológico, médico ou psiquiátrico.	4	2,5
Total de alunos ingressantes	160	100%

Tabela II – Setor Pedagógico – IFES-Campus Linhares-ES

Tabela III - Demonstração do perfil dos alunos ingressantes no primeiro ano em 2017*

Indicadores	Valor absoluto	Percentual
Alunos sem registros significativos ou dignos de notas.	130	95,0
Alunos com registros de atendimento psicológico.	3	2,0
Alunos com registros de atendimento médico.	2	1,5
Alunos com registros de atendimento psiquiátrico.	2	1,5
Alunos com registros de problemas emocionais sem atendimento psicológico, médico ou psiquiátrico.	Sem registro	-
Total de alunos ingressantes	137	100%

Tabela III – Setor Pedagógico – IFES-Campus Linhares-ES

² data de encerramento da pesquisa.



Em 2016, temos o seguinte quadro de atendimento no setor pedagógico:

Indicadores	Valor absoluto	Percentual
Alunos sem registros significativos ou dignos de notas.	93	97,0
Alunos com registros de atendimento psicológico.	Sem registro	-
Alunos com registros de atendimento médico.	1	1,0
Alunos com registros de atendimento psiquiátrico.	1	1,0
Alunos com registros de problemas emocionais sem atendimento psicológico, médico ou psiquiátrico.	Sem registro	-
Alunos com situações de conflitos familiares.	1	1,0
Total de alunos ingressantes	96	100%

Tabela IV – Setor Pedagógico – IFES-Campus Linhares-ES

Alunos ingressantes 2015

922

Indicadores	Valor absoluto	Percentual
Alunos sem registros significativos ou dignos de notas.	115	95,0
Alunos com registros de atendimento psicológico.	3	2,5
Alunos com registros de atendimento médico.	2	1,5
Alunos com registros de atendimento psiquiátrico.	1	1,0
Alunos com registros de problemas emocionais sem atendimento psicológico, médico ou psiquiátrico.	121	100%
Total de alunos ingressantes	121	100%

Tabela V – Setor Pedagógico – IFES-Campus Linhares-ES

* para evitar identificação, foi feita a distribuição de frequência sem distinguir curso ou turno



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

A seguir demonstra-se o comparativo entre os alunos ingressantes de 2015 a 2018.

Tabela VI – Comparação entre os anos de 2015 à 2018 de alunos (as) com atendimento sem saúde

Descritor	Ano							
	2015		2016		2017		2018	
	VA*	%	VA	%	VA	%	VA	%
Alunos com registros de atendimento psicológico.	3	2,5	-	1,0	3	2,0	11	7,0
Alunos com registros de atendimento médico.	2	1,5	1	1,0	2	1,5	12	7,5
Alunos com registros de atendimento psiquiátrico.	1	1,0	1	1,0	2	1,5	2	1,0
Total	6	5,0	2	3,0	7	5,0	25	15,5

Tabela VI – Setor Pedagógico – IFES-Campus Linhares-ES

* VA = Valor absoluto

923

Comparados os alunos com registro de atendimento psicológico, do ano de 2015 para o ano de 2018 teve-se um aumento de 366,66%. No quesito, alunos com atendimento médico no mesmo período tem-se um aumento da ordem de 600%, e no quesito atendimento psiquiátrico de 100%. Se comparados isoladamente os dados parecem não terem muita importância, entretanto quando analisados sob a ótica do estado de saúde, estamos chegando em alguns critérios próximos de 10% de alunos com algum problema/dificuldade no âmbito médico, o que representaria 1 aluno em tratamento em cada 10 regularmente matriculados.

Dos anos de 2015 a 2017, não tivemos alteração significativa, ficando numa linha estabilidade de registros, tendo no ano de 2018 um crescimento muito acima da média do que vinha se mantendo. Considerando que nem todos os problemas a escola toma conhecimento, esse número pode e deve ser superior ao aqui diagnosticado.

A título de complementação apresentamos na tabela a seguir, o levantamento de atestados médicos entregues pelos alunos entre 5 de fevereiro a 12 de abril de 2018.



Tabela VII -Número de atestados médicos apresentados de 5 de fevereiro a 12 de abril de 2018 – alunos dos cursos integrados- Campus Linhares-ES *

1º ano	14
2º ano	13
3º ano	10
4º ano	13
Total	50

* turmas matutinas e vespertinas

Tabela VII – Setor Pedagógico – IFES-Campus Linhares-ES

Considerando que tivemos no período analisado 47 dias letivos, tivemos uma média de 1,06 atestados por dia letivo. Numa progressão direta, em 200 dias letivos teremos aproximadamente 212 atestados. É como se um aluno ficasse mais do que os 200 dias letivos afastados da escola.

Resultados e discussões

Do confronto entre os dados percebe-se que do total de alunos matriculados em 2015, 6 apresentaram questões socioafetivas e de interações médicas, perfazendo um percentual de 5%. Se compararmos os alunos ingressantes de 2015 para 2017, esse percentual se mantém em 5%. E por último se comparado os alunos de 2015 com 2018, teremos um percentual que sai de 5% para 15,5% representando um percentual de acréscimo da ordem 310% de aumento.

Ainda na análise, percebe-se que no caso de atestado médicos existe um índice elevado, principalmente, quando fazemos uma projeção para os 200 dias letivos do calendário escolar.

Não foi objeto de medida por questões de limitação deste trabalho, mas temos um grande número de relatos sobre desconfortos familiares ou conflitos entre filhos e pais, e que também é um elemento dificultador no processo de ensino aprendizagem. Essa teoria é reforçada quando dos diálogos com os alunos e que precisa-se chamar os responsáveis. Nesse momento, é externado um medo/pavor de ter que enfrentar problemas juntos com os pais, quase implorando para não fazermos. Ainda têm-se aqui que fazer uma meia culpa, pois, com certeza, nem todos os alunos são identificados pelo Campus, e nem todos os alunos identificados são atendidos em todas as suas necessidades.

O aumento de casos identificados, por um lado reflete que a escola através dos setores pedagógicos está mais eficiente na identificação dos problemas existentes na comunidade escolar, por outro lado, preocupa a capacidade de atendimento as demandas específicas, quando não se tem





condições técnicas e humanas para fazer o acompanhamento dos alunos, a capacitação e a orientação dos docentes.

Além desses fatores, tem-se que considerar a interação da comunidade escolar com a família, sendo este, um ponto de sucesso para superação dos problemas identificados. Entretanto, nesse aspecto reside outras dificuldades.

Uma delas é o quantitativo de pais/responsáveis que deveriam ser atendidos e manterem uma relação quase permanente com a escola, o que dificilmente acontece por diferentes razões: dificuldades dos pais ligados a trabalhos, local de moradia, resistência natural de algumas famílias para tratarem de questões internas com a escola, dentre outros pontos que na maioria das vezes, não permitem uma abordagem permanente dos alunos e uma interação escola família sinérgica.

Considerações finais

A escola estaria preparada para esse novo perfil de aluno, que já dos 14 aos 18 anos, apresenta um grande número de carências socioafetivas e tem características próprias de uma época mais libertaria?

E o que dizer do alto grau de dependência da tecnologia (celular e internet), que encurtaram os espaços, os tempos curriculares, os tempos pedagógicos e criou a cultura do aqui e do agora?

Referências

CARDOSO, V. L.; ALMEIDA, E. Evolução e dinâmica espacial do setor de serviços e sua relação com o setor industrial. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, v. 8, n. 15, 2013.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Boletim de conjuntura: crise econômica no Brasil. **Subseção DIEESE**. Out/2016. Disponível em: <http://www.smabc.org.br/Interag/temp_img/%7B4EC68B7E-4480-47F2-8B90-B5B92A947FB0%7D_Boletim%20de%20Conjuntura%20Econ%C3%B4mica%202016.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

Ungar, M. T. (2000). The myth of peer pressure. *Adolescence*. 35, 167-180.

Schoen-Ferreira, T.H. (2001). *A formação da identidade em adolescentes: um estudo exploratório com estudantes do Ensino Médio*, Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

Hoffman, L., Paris, S. & Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo boy*. Madrid: Mcgraww-Hill.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ANÁLISE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO ESTUDO DO ESPAÇO-TEMPO CURRICULAR, CONSIDERANDO O DEBATE SOBRE O TEMPO PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO A PARTIR DA REDUÇÃO DE 4 ANOS PARA 3 ANOS NOS CURSOS TÉCNICOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO-IFES-LINHARES-ES

Josemar Francisco Pegorette¹
Sandra Aparecida Riscal²

Introdução

Em 2010, ingressamos no Instituto Federal de Educação e Tecnologia-Campus Linhares-ES, na função de pedagogo concursado, permanecendo até a presente data. No IFES campus Linhares-ES, de 2010 a 2016, os cursos técnicos integrados ao ensino médio tinham a duração de 4 anos, a partir de 2016, passaram a ser ofertados em 3 anos. Com esta mudança, começa-se a observar diversas intercorrências no andamento do curso, pois para terem seu tempo escolar abreviado, programas que tinham 9, 10 ou 11 disciplinas, passaram a ter 16 disciplinas por ano, ou até mais, quando os alunos ficam de dependência de um ano para o outro. Por observações e discussões com profissionais, percebeu-se diferentes questões presentes, que vão desde a dificuldade dos alunos se adaptarem aos cursos, grande número de disciplinas, práticas docentes, planejamento escolar, conteúdos e avaliações, dentre outros. Dado o número de disciplina e a necessidade de se aplicar no mínimo 3 (três) avaliações por semestre por disciplina, os alunos precisam “ligar e desligar” a chave do aprendizado em ciclos contínuos. Por isso, vemos como relevante estudar os detalhes desta modalidade de oferta da forma como ela está disponível hoje, e os efetivos resultados de aprendizagem, buscando alternativas para minimizar os impactos no processo de ensino, passando por uma ampla discussão do tempo pedagógico de ensinar e aprender, num ritmo que permita a apreensão significativa dos conteúdos e práticas inerentes aos programas do ensino médio integrado, para propor ações na efetivação do currículo integrado.

926

Referencial teórico

O grande desafio a ser superado no âmbito da pesquisa proposta é o discurso da normalidade por parte de agentes do processo educativo, no que “toca” a reprovação, ao baixo rendimento e a

¹ Doutorando em Educação Programa DINTER UFSCAR/IFES Campus Linhares-ES Email: josemarp@ifes.edu.br

² Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal. Coordenadora do PPGE em Educação UFSCAR. ppge.coord@ufscar.br





incapacidade dos alunos para realizarem o curso. Superar também o âmbito institucional o planeamento de ensino sem a reflexão prática, aliado ao fazer pedagógico meramente formativo e ausência de práticas integradas de planeamento e de formação continuada de professores, no tempo pedagógico existente para os cursos.

Na fala de Imbernón (2011), o professor deve se adaptar as mudanças e, considerando que a atuação docente necessita ser repensada a todo instante, sendo ele um dos sujeitos do processo de ensino aprendizagem que pode influenciar positivamente no processo de formação. Tomando-se esta afirmação, não devemos pensar apenas na relação técnica do docente com o saber, mas todo o processo que está em volta da relação do ensinar e do aprender, e assim, construir sua identidade no movimento das relações estabelecidas em cada novo tempo pedagógico.

HAWKING, (2015), escrevendo sobre a relação tempo-espaço afirma que:

[...] é indistinguível das direções do espaço. Se podemos ir para o norte, podemos ir para o sul; da mesma forma se podemos avançar no tempo imaginário, devemos ser capazes de nos virar e retroceder. Isso significa que não pode haver diferença importante entre ir para frente e ir para trás no tempo imaginário. Em contrapartida, quando se olha para o “tempo real”, há uma grande diferença entre essas direções, como todo mundo sabe [...] Por que nos lembramos do passado, mas não do futuro? (HAWKING, 2015, p. 180).

O renomado físico retrata a possibilidade direcional no espaço e suas múltiplas possibilidades, entretanto, na dimensão temporal, reporta-se a possibilidade no tempo real de termos referências e memórias do passado, mas nunca o futuro. Na expressão do autor “porque nos lembramos do passado, mas não do futuro?”.

Nesta seara, no tempo pedagógico escolar, podemos nos referenciar nas ações do passado, para realizar ações visando o futuro do tempo pedagógico, tendo em vista, que ainda não vivemos o devir.

Neste caminhar BRITO (2006), vai abordar a questão temporal na seguinte perspectiva:

O tempo é abordado sob dois aspectos, o tempo físico, marcado pelos relógios e ciclos da natureza e o tempo psicológico, medido pela experiência individual de cada pessoa. Tal escolha se deve à percepção viva e concreta da existência simultânea dos dois tempos e de seus efeitos e reflexos no interior do indivíduo. Partindo do pressuposto de que nos momentos presentes há a concomitante presença de um passado recente e de um futuro próximo que surgem simultaneamente às percepções presentes [...] (BRITO, 2006, p. 05)

A relação histórico-cultural do tempo e do espaço, se faz presente no fazer do processo ensino aprendizagem de diferentes formas. Dentre elas, podemos dizer que no plano físico a caracterização no calendário escolar dos eventos escolares e no tempo psicológico, na dimensão individual de percepção de cada espaço-tempo de forma subjetiva, tanto do ponto de vista do professor e do aluno, que precisam dar conta do espaço físico externo, a partir das concepções e contradições da subjetividade do tempo psicológico.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A professora VALONES (2003), faz referência ao tempo escolar/pedagógico com os seguintes apontamentos:

O tempo da escola é chamado de “tempo disciplinar”, porque o tempo que se vive nessa instituição está diretamente vinculado à apreensão do saber/conhecimento e às manifestações atitudinais dos sujeitos que aí vivem e circulam. Os conteúdos trabalhados durante as aulas são fragmentados em disciplinas, levando-nos à compreensão de que, assim distribuídos, podem “garantir” sua apreensão mais rápida e mais eficaz pelos alunos. Estes, por sua vez, e através de seus corpos, são assujeitados, educados, orientados, disciplinados para apreender os conteúdos, o saber, de forma... rápida e eficaz num tempo determinado. (p.52, 2003)

A autora, delimita o tempo do fazer no âmbito do espaço-tempo curricular de forma disciplinar e que os alunos precisam ser educar neste micro-espço de aprendizado, para depois de percorrer diversas disciplinas, recompor o todo.

No documento do Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico/elaboração, (BRASIL, 2004), o tempo pedagógico é assim referenciado:

O tempo pedagógico será o principal aliado do estudante e do professor. Do estudante, que poderá usufruir de novas aprendizagens em um tempo mais distendido. Do professor, que disporá de maior espaço de tempo para organizar as situações de ensino-aprendizagem de modo mais flexível, criativo e eficaz. (BRASIL, 2004, p. 40)

928

O documento do Ministério da Educação, já em 2004, apontava para o tempo pedagógico referenciando-o como um fator que deve estar a favor dos discentes e docentes, fazendo menção a ter mais tempo e presença dos agentes educacionais no processo de ensino aprendizagem, e assim, facilitar as trocas que permeiam o aprendizado dos alunos, e para os professores, mais possibilidades para pensar o fazer diário com os alunos.

Neste pensar do tempo pedagógico, o filósofo Edgar Morin, em entrevista ao Jornal O Globo em janeiro de 2017, questionado sobre o que pensa do sistema de ensino brasileiro, afirmou:

O Brasil é um país extremamente aberto a minhas ideias pedagógicas. Mas, a revolução do seu sistema educacional vai passar pela reforma na formação dos seus educadores. É preciso educar os educadores. Os professores precisam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos de conhecimento. E essa evolução ainda não aconteceu. O professor possui uma missão social, e tanto a opinião pública como o cidadão precisam ter a consciência dessa missão.

Considerando o objeto da proposta ser os cursos Técnicos Integrado do Ensino Médio, a afirmação de MORIN, tem especial valor em dois pontos distintos. Primeiro no âmbito do tempo necessário para a formação do professor, e em segundo, o tempo necessário para estruturação de



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



propostas que permitam os docentes saírem do âmbito da disciplina no caráter individual, e coexistirem em diferentes espaços de formação. Nos cursos integrados, a física deve dialogar com a eletricidade, a filosofia com a lógica, a língua portuguesa com o marketing, a química com a microbiologia, e neste contexto de teia disciplinar, pensar o tempo pedagógico nos programas nos permite planejar o que é necessário tendo em vista a possibilidade de adaptar o tempo curricular, de forma que tanto docentes como discentes, possam ter o maior aproveitamento durante o espaço-tempo do curso vividos na instituição, e que possam trazer experiências e aprendizados significativos para os diversos atores envolvidos.

Além das dimensões intrínsecas do curso, temos as questões relacionadas a educação como processo social, que não ocorrem dissociadas das questões históricas, culturais e sociais. Isto ultrapassa a dimensão meramente escolar e de organização do currículo formal.

PAVIANE (2003), sobre esta questão afirma:

Vida e educação se entrelaçam, se fundem, se confundem. [...]. Pensar e fazer educação fora das condições sociais e históricas é um grave perigo para o homem [...]. Além disso, a educação entendida e exercida isoladamente é uma armadilha capaz de nos desviar da explicação objetiva dela mesma e dos demais fatos. [...] Na realidade [...] ela precisa ser vista como um elemento integrado ao processo social e histórico [...] pois o ato educativo e pedagógico é, ao mesmo tempo, um ato social, político, ético, religioso, científico... (2003, p. 22-23).

929

Nesta educação não circunscrita aos muros escolares, perpassa uma visão do processo educativo inserido no contexto da própria vida dos atores e que em programas de ensino médio integrados, em que estão presentes e coexistem formação geral e técnica, deve-se balancear a formação humanística com a formação politécnica, sendo uma ação essencial para o desenvolvimento qualitativo dos agentes envolvidos no processo.

O filósofo Nietzsche, amplia esta discussão ao afirmar que “Um dia virá em que só se terá um único pensamento: a educação”². Educação na perspectiva do autor deve ser libertadora e que promova a independência dos seus atores. Deve levar ao questionamento e ao rompimento com a ideia do discípulo, aquele que segue quase que cegamente ao seu mestre.

Neste aspecto, no âmbito da proposta ora apresentada, além da discussão do planejamento escolar e do currículo na proposta de cursos integrados, é preciso extrapolar a percepção para o horizonte da humanização dos cursos e programas, saindo da dimensão meramente técnica, para atuarmos no processo de formação humana nos programas educacionais. Neste aspecto CORAZZA (2002), vai nos encaminhar da seguinte forma:

[...] pensar o [...] não-pensado do pensamento educacional. Embaralhar a sintaxe e organizar o pensamento numa lógica às avessas, constituindo-se como um pensamento-outro da Educação. Pensamento que ignora as verdades recebidas, metamorfoseia o

²Nietzsche, F. Fragmento Póstumo, 1875.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



valor das opiniões estabelecidas, busca suspender e transvalorar o valor de todos os valores herdados. Liberta-se do culto à totalidade, transcendência, dialética, metafísica, humanismo, bem como dos casais de tensões certo/errado, culpa/castigo, bem/mal, morte/vida.

Foge do pensamento único para tornar as singularidades possíveis, afirmar o múltiplo, multiplicar os devires (CORAZZA, 2002, p. 31).

Conciliar práticas pedagógicas que permitam o pleno desenvolvimento dos discentes, por meio do planejamento integrado e da revisão permanente da proposta do curso, tendo por base o lócus da continuidade dos estudos a partir do tempo pedagógico disponível para o desenvolvimento curricular, é o grande desafio de ampliar as ações dos cursos técnicos integrados na problematização dos saberes e fazeres de cada formação.

Na fala de COSTA, 2012, temos que:

As diversas experiências de ensino integrado, nos diferentes estados das regiões brasileiras, de Norte a Sul do país, apresentam dificuldades quanto à materialização da proposta de ensino médio integrado enquanto conteúdo. A proposta se restringiu apenas à implantação da forma ensino médio junto com a formação profissional, mantendo-se a forma pragmática dos anos 1970, sem a materialidade da proposta filosófica, epistemológica e política. (COSTA, p.37)

Mesmo com as contradições, o projeto do ensino médio integrado não deve ser colocado à margem do processo da discussão e ser colocado sem segundo plano, ao menos enquanto conteúdo, já que representa uma proposta de formação ampla para a sociedade. O autor, ainda afirma:

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (Id, 2012, p. 38).

Apesar de o ensino médio integrado ter se mostrado de difícil operacionalização no espaço-tempo pedagógico; por outro lado, as outras possibilidades, não se apresentam como alternativas que permeiam a formação mais ampla dos alunos.

No âmbito do currículo, MACHADO(2009), entende da seguinte forma o currículo integrado:

É a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando que esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta, ainda que haja especificidades que devam ser reconhecidas. Com relação ao objeto deste artigo, são os conteúdos classificados como gerais ou básicos e os conteúdos nomeados como profissionais ou tecnológicos. (2009, p.2)



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O ensino médio integrado visto como uma proposta de educação que seja unitária, interagindo com diferentes mundos na mesma perspectiva de formação, nos permite buscar caminhos e alternativas para que dentro da proposta de integração entre formação geral e praticas laborativas, seja possível, uma educação de qualidade e com objetivos claros de formação humana e técnica, abarcados no mesmo projeto.

CONTI et ali, citando Rios (2010), afirma que:

Podemos depreender que é nas salas de aula que o currículo democrático entra em ação, tornando a escola mais justa com base em trabalho docente competente e de qualidade, como indica Rios (2010, p. 108), para quem são quatro as dimensões da competência docente – técnica: “capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos”; [...] estética: “presença da sensibilidade e sua orientação em uma perspectiva criadora”; [...] política: “participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres”; [...] ética: “orientação da ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização do bem coletivo”.

Em consonância com a citação de CONTI et ali, apresenta-se abaixo, um extrato do trabalho realizado de análise dos programas no Campi em Linhares, que demonstra a importância do trabalho docente e do planejamento integrado. (Anexo I completo após referências bibliográficas). Em recente trabalho realizado para apresentação aos professores do IFES Campus Linhares, na abertura do ano de 2023, apresentou-se a perspectiva do tempo pedagógico escolar e as implicações que percebe-se pelo viés do acompanhamento pedagógico, quando as diversas fases e atos do “ensinar”, não seguem uma lógica de planejamento. Nos quadros abaixo apresentamos uma síntese do levantamento realizado para a discussão sobre planejamento de ensino.

931



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Implicações do tempo pedagógico na aprendizagem

Ação	Implicação	Consequência 1	Consequência 2
Início da disciplina sem avaliação diagnóstica	Desconhecimento do real nível da turma e dos alunos individualmente.	Pode resultar em baixo rendimento na primeira avaliação.	Atrasos no desenvolvimento do programa e baixo nível de aprendizagem.
"Poucos momentos de avaliação"	Concentração de pontos em poucos instrumentos e com muito conteúdo.	Dificuldades para resolução de determinados conteúdos.	Um fracasso em uma avaliação com muitos pontos compromete o semestre.
"Muitos momentos de avaliação"	Dificuldades de estudo considerando as 15 ou 16 disciplinas do curso.	O aluno pode apresentar baixo rendimento em função do grande número de avaliações. Ex: 16 x 3: 48 avaliações./ 100 dias letivos.	O aluno pode começar a escolher as avaliações que vai realizar e estudar somente para passar (quando consegue).
Não realizar atividade de recuperação antes de prosseguir com novo conteúdo.	Acúmulo de "não aprendizagem". Não se minimiza as dificuldades encontradas no conteúdo.	O aluno transfere erros de aprendizagem para os conteúdos seguintes.	O aluno pode entrar numa rota descendente de aprendizagem.
Não realizar a entrega imediata dos instrumentos de avaliação e continuar com novos conteúdos.	Não permite o planejamento e o acompanhamento por parte dos alunos, da família e da escola.	Os atores ficam perdidos não conseguindo gerenciar o aprendizado.	Pode levar o aluno a perder o interesse pela disciplina.

Fonte: O autor.

Implicações do tempo pedagógico na aprendizagem

Ação	Implicação	Consequência 1	Consequência 2
Deixar para aplicar avaliações no "segundo tempo da prorrogação".	Acúmulo de avaliações em curto espaço de tempo.	Falta tempo para o aluno estudar para as disciplinas.	Gera stress desnecessário para os atores envolvidos e não permite ao professor dar atenção aos alunos com dificuldades.
Aplicar avaliações sem balanceamento da complexidade das questões e variações do estilo das questões	Não leva em consideração o desenvolvimento global da turma	Pode desestimular alunos com maior nível de dificuldade de aprendizado ou não incentivar alunos com facilidade de aprendizagem	Não leva em consideração as diferenças existentes entre os alunos e não permite uma meta-avaliação fidedigna pelo professor.
Aplicar listas longas de exercícios e não ter o hábito de corrigir	Impacta no tempo de estudo dos alunos para as demais disciplinas.	O aluno "faz por fazer" e compartilha com os demais a lista.	Não consolida aprendizado.
Uso excessivo de questões de concursos	Utiliza na sua maioria questões complexas e com finalidade de exclusão "pegadinhas".	Pode passar ao professor uma dificuldade além do natural da turma.	Pode desestimular alunos com maiores dificuldades de compreensão.

Fonte: O autor.

Pelo exposto nos quadros, observa-se uma série de questões que precisam ser repensadas no desenvolvimento do curso. Os registros são frutos da observação e da interação pedagógica no decorrer de 12 anos no Campi. Percebe-se neste contexto, a relevância da proposta à medida que visa estudar as relações entre tempo pedagógico curricular e o aprendizado efetivo, em especial ao discutir o tempo pedagógico e seu impacto na aprendizagem da permanência do aluno no curso ao seu efetivo aprendizado, permitindo assim, uma avaliação institucional dos programas e sua



reformulação para oferta futuras, replanejamento metodológico do programa e orientação didática com planejamento integrado.

Espera-se que com o aprofundamento deste estudo, ter-se uma reflexão-ação sobre a oferta dos programas de cursos técnicos integrados ao ensino médio no âmbito dos 3 anos, e sua efetividade no âmbito da aprendizagem significativa. Propiciar uma revisão pedagógica dos programas na perspectiva docente e na forma de ofertar cada disciplina de forma integrada por meio de projetos que possam minimizar os impactos e pressões sobre a comunidade discente, tornando o tempo pedagógico mais efetivo e aprazível durante a oferta do programa. Permitirá ainda, a elaboração de programas de formação para docentes do ensino médio integrado.

Considerações finais

Diante do quadro apresentado, busca-se em trabalho futuro, adentar no universo escolar, e ter uma intimidade com os processos de aprendizagem e seus discursos não visíveis. Imagina-se a possibilidade de uma pesquisa etnográfica, que por meio da observação e de informantes, possa-se registrar todas as nuances que passam despercebidas no cotidiano escolar, e assim, contribuir para a reflexão e revisão de praticas pedagógicas, permitindo uma aprendizagem significativa do ponto de vista intelectual, como também das interações sociais.

Referências

CARDOSO, V. L.; ALMEIDA, E. Evolução e dinâmica espacial do setor de serviços e sua relação com o setor industrial. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, v. 8, n. 15, 2013.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Boletim de conjuntura: crise econômica no Brasil. **Subseção DIEESE**. Out/2016. Disponível em: <http://www.smabc.org.br/Interag/temp_img/%7B4EC68B7E-4480-47F2-8B90-B5B92A947FB0%7D_Boletim%20de%20Conjuntura%20Econ%C3%B4mica%202016.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

Ungar, M. T. (2000). The myth of peer pressure. *Adolescence*. 35, 167-180.

Schoen-Ferreira, T.H. (2001). *A formação da identidade em adolescentes: um estudo exploratório com estudantes do Ensino Médio*, Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

Hoffman, L., Paris, S. & Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo boy*. Madrid: Mcgraww-Hill.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ANÁLISE INTEGRATIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO DAS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA

Rodrigo Antonio Mattos¹
Gilvan Luiz Machado Costa²
Vanessa Policarpo Maciel³

Introdução

Esta pesquisa tem como foco a formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio, com objetivo de analisar as pesquisas realizadas na plataforma Scielo no período de 2011 a 2021, apoiado em uma revisão integrativa. A motivação para esse estudo surge da realidade escolar, relatórios do Plano Nacional de Educação (PNE) e da percepção de que a formação contínua de professores frequentemente é insuficiente, assim como a qualidade da formação inicial em alguns cursos de licenciatura. Este trabalho busca estabelecer uma relação entre os resultados da análise e a prática docente, com o foco tanto a formação inicial quanto a continuada, uma vez que ambas estão intrinsecamente ligadas à função profissional do professor. Nesse contexto, contamos com a percepção de Costa e Mueller (2021, p.286), onde afirmam que “no metabolismo social do capital, o trabalho é subvertido à lógica de exploração e apropriação da classe trabalhadora”. Em consonância com a área de especialização em Ciências Humanas, bem como com a proposta dentro do programa de pós-graduação em educação em que estamos envolvidos, decidimos abordar o tema “Análise Integrativa da Formação de Professores de Ciências Humanas no Ensino Médio: Uma Revisão das Pesquisas da Última Década”.

Para orientar este estudo, foi desenvolvida uma questão de pesquisa que impulsiona a investigação e a busca por resultados. Seguindo a visão de Saviani (1993), o problema de pesquisa representa uma pergunta cuja resposta é desconhecida, mas necessária. Assim, ao abordar a formação de professores, o problema de pesquisa formulado é o seguinte: "Alicerçado no método de revisão integrativa, com base nos artigos publicados entre 2011 e 2021, na plataforma Scielo, quais análises podem ser realizadas sobre a formação de professores de Ciências Humanas do Ensino Médio?" Este artigo adota a metodologia da revisão integrativa para analisar pesquisas publicadas na plataforma Scielo sobre a formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio. A proposta metodológica foi desenvolvida em colaboração dentro de um programa de pós-graduação em educação. A revisão integrativa, fundamentada em Carvalho (2020), permite

¹ Doutorando em Educação na Unisul – Campus Tubarão/SC/Brasil. Email: rodrigomattos81@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação Unisul - Campus Tubarão/SC/Brasil. Email: gilvan.costa@unisul.br

³ Mestranda em Educação na Unisul – Campus Tubarão/SC/Brasil. Email: vpolicarpomaciel@gmail.com





organizar, sistematizar e disseminar conhecimento científico, resumindo os avanços em uma área específica de maneira concisa. O método utilizado é o materialismo histórico-dialético.

Material e método

Para esclarecer os questionamentos e objetivos desta pesquisa, condensamos as pesquisas disponíveis no site da Online Science Electronic Library (SciELO) relacionadas à formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio. Carvalho (2020, p.42) aponta que “a importante missão de organizar, sistematizar e difundir o conhecimento científico, ao demonstrarem os avanços de uma determinada área ou campo de modo sintético, possibilitando identificar onde estão seus vazios”. Para atender a esse objetivo, adotaremos uma abordagem dialética que incorpora dados tanto quantitativos quanto qualitativos, fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Esse método nos permite compreender e agir sobre a realidade, levando em consideração sua evolução histórica. Reconhecemos que a formação humana se desenvolve na interseção entre a história individual e a história da humanidade (CARVALHO, 2020, p.38)”.

Nesta pesquisa foram empregadas as seis etapas utilizadas por Botelho, Cunha e Macedo (2011) citado por Carvalho (2020, p.45):

1. Selecionar o tema de pesquisa e a pergunta de pesquisa, com questões pertinentes ao tema;
2. Estabelecer os critérios que serão utilizados para incluir ou excluir textos, durante a busca;
3. Identificar os estudos selecionados;
4. Categorizar os estudos selecionados na etapa anterior;
5. Analisar e interpretar os resultados obtidos;
6. Apresentar a revisão feita, bem como a síntese dos resultados alcançados.

A escolha da temática parte da necessidade de compreender o panorama das pesquisas científicas relacionadas à formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio. Isso envolve a investigação dos programas de pesquisa, universidades vinculadas aos pesquisadores, revistas científicas que abordam esse tópico, autores citados nos artigos e, sobretudo, a análise dos conteúdos produzidos, com base nas publicações identificadas.

Nesse sentido foi possível chegar ao objetivo desta pesquisa, que busca responder o questionamento da pesquisa. Para isso, os critérios estabelecidos para a busca tiveram como base os descritores selecionados, o recorte temporal, o idioma de publicação e a área do conhecimento para a inclusão; e a repetição de artigos, as publicações estrangeiras e a falta de relação com a temática no título, palavras-chaves e/ou resumo para a exclusão. Foram selecionados para filtrar os artigos tidos como relevantes para esta pesquisa, os seguintes termos: Ensino Médio, Educação, Formação docente ou Formação de professores, sendo estabelecido o período de 2011 a 2021,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



como recorte temporal. A seleção das palavras-chave é feita com base no problema/objetivo, sendo elas: “Ciências Humanas”, Ensino Médio, Educação, Formação docente ou Formação de professores. Mas apenas três artigos relacionados a eles foram encontrados, então a palavra Ciências Humanas foi suprimida, aplicando-se o termo como filtro de busca. Para uma análise aprofundada dentro dos objetivos da pesquisa, foi convencionado o seguinte filtro de busca: Tipo de Literatura: Artigos; Idioma: Língua Portuguesa; Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Período: 2011 a 2021.

A pesquisa resultou em quatro artigos que atenderam aos critérios estabelecidos, sendo estes: 1) Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia, publicado em 2020 na revista Interações (Campo Grande), com autoria de Sirley Leite Freitas e Juracy Machado Pacífico; 2) Desafios na tessitura do filosofar: a prática da docência no Ensino Médio, publicado na revista "Educação em Revista" em 2018, com autoria de Amauri Carlos Ferreira, Danilo Arnaldo Briskievicz e Soraia Aparecida Belton Ferreira; 3) Dispositivos de normatização do ensino de Sociologia na escola: Formação e saberes docentes de licenciados em Ciências Sociais no Distrito Federal, de Sayonara de Amorim Gonçalves Leal, publicado na revista "Educação & Sociedades" em 2017; e 4) A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios, Publicado na revista "Educação & Sociedades" em 2011, da pesquisadora Acacia Zeneida Kuenzer.

Esta etapa detalhará o processo de investigação, seleção, inclusão e exclusão dos artigos para, em seguida, proceder à análise e interpretação dos dados encontrados. Inicialmente, a seleção dos artigos se baseou nos filtros de busca previamente definidos, que incluíam palavras-chave, período de publicação e área de conhecimento. Após obter os resultados dessa triagem, os títulos, resumos e palavras-chave dos artigos foram lidos minuciosamente, procurando encontrar nesses elementos os descritores estabelecidos para a busca na plataforma Scielo. Essa análise visou garantir que o conteúdo do resumo de cada artigo estivesse alinhado com a temática proposta. Esse processo resultou na seleção de quatro artigos.

Entretanto, durante a seleção, ficou evidente que três artigos mencionavam a "formação de professores" e o "ensino médio" em seus títulos, mas não se relacionavam com a pesquisa no campo das Ciências Humanas. Visto que a pesquisa não havia incluído o termo "Ciências Humanas" como palavra-chave, mas sim como um filtro na área de atuação, foi considerado necessário ler integralmente esses artigos para uma avaliação precisa.

Durante a leitura dos artigos selecionados, foram coletados dados adicionais de cada um, visando a aprofundar a revisão, incluindo:

- (a) Revista publicada;
- (b) Objetivos gerais;
- (c) Descritores;
- (d) Diferentes métodos de pesquisa (se empírica ou teórica);
- (e) Autores recorrentes nos artigos;
- (f) Resumos.



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Sobre as revistas que os artigos foram publicados destacou-se a revista Educação e Sociedade, da Unicamp, com duas publicações, Interações (Campo Grande) e Educação em Revista, da UFMG com uma publicação cada.

Os artigos foram publicados entre 2011 e 2020, sendo publicados em 2011, 2017, 2018 e 2020. Apontamos que os perfis dos artigos selecionados, no que se refere ao tipo de pesquisa, são de natureza empírica, com um importante aporte teórico. Segundo Carvalho (2020), “estudos empíricos envolvem a interação e a aproximação direta dos pesquisadores com seus sujeitos, ou seja, requerem o uso de instrumentos de coleta de dados como entrevistas, observações de campo, experimentos ou o uso de questionários”, isto é, abrange uma disposição e relação maior entre pesquisador e o objeto de sua pesquisa.

Resultados e discussão

A partir do levantamento e seleção dos artigos para análise, foram identificados diversos termos nos títulos dessas pesquisas, como 'formação de professores', 'formação continuada', 'formação inicial docente' presentes em três dos quatro artigos, e 'ensino médio', observado em três estudos, sendo que apenas dois artigos incorporam as expressões 'formação' e 'ensino médio' em seus títulos. Entre os artigos desta revisão integrativa, somente dois fazem menção às Ciências Humanas, um deles utilizando o termo 'Ciências Sociais' e o outro empregando a expressão 'Filosofar'. Quando examinamos os objetivos gerais dos quatro artigos selecionados, observamos que os termos 'ensino médio' ou 'formação' estão presentes em pelo menos três deles, enquanto os termos 'ciências sociais' ou 'filosofia' aparecem em dois artigos, e um artigo não inclui nenhum desses descritores em seus objetivos gerais.

A análise dos objetivos gerais desses artigos permite identificar várias categorias nas quais as pesquisas se enquadram. É notável que 'Analisar a formação docente' é uma categoria que surge nos estudos de Kuenzer (2011), sendo abordada tanto como análise da formação inicial quanto como análise do estágio docente. A análise da formação docente é explorada com diferentes abordagens em cada uma dessas pesquisas. Kuenzer busca analisar a formação docente fazendo referência às políticas e diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). Essa preocupação com uma política de formação de professores também é evidente em Freitas e Pacífico (2020), que estabelecem como objetivo geral investigar os desafios e possibilidades de efetivar uma formação continuada nas escolas de Ensino Médio. Portanto, podemos categorizar o enfoque dessas pesquisas como relacionado a políticas para a formação docente com base no PNE.

Dentre os artigos selecionados, o estudo de Leal (2017) aborda a formação docente na área de Ciências Humanas com o intuito de investigar as representações dos licenciados em Ciências Sociais acerca das práticas de ensino no Ensino Médio. É relevante destacar que o objetivo deste estudo específico está voltado para o estágio docente, referindo-se, assim, à Formação Inicial. Portanto, compreendemos que a categoria Formação Inicial desempenha um papel importante nesta análise, e esse aspecto é também abordado por Kuenzer (2011).



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Por outro lado, o artigo de Ferreira, Briskievicz e Ferreira (2018) tem como objetivo abordar o ensino da filosofia no Ensino Médio, considerando as preocupações dos professores e discutindo suas práticas de ensino. Este artigo faz menção aos descritores 'Ensino Médio' e 'Ciências Humanas', mas não menciona a formação docente em seu objetivo geral e resumo. No entanto, ele explora o conceito de "filosofar do professor", que pode ser compreendido como as reflexões sobre a profissão docente. Seguindo essa linha de raciocínio, o artigo de Ferreira, Briskievicz e Ferreira (2018) pode contribuir para nossa pesquisa. Conforme a definição de Saviani (1993, p.33), a filosofia é a "reflexão (radical, rigorosa e abrangente) sobre os problemas apresentados pela realidade". Portanto, é possível perceber que os artigos de Kuenzer (2011) e Ferreira, Briskievicz e Ferreira auxiliam este estudo ao abordar a categoria de formação e trabalho docente.

No que diz respeito aos descritores deste estudo, comparar as palavras-chave dos artigos selecionados com as propostas e avaliar a coesão desses descritores com os objetivos e temas é de extrema importância para esta pesquisa, como afirma Carvalho (2020, p.65):

As palavras-chaves dos artigos que compõem a tese são descritores dos trabalhos de pesquisa e uma exigência para a publicação em todas as revistas pesquisadas, dado que são essenciais para a indexação de artigos, ou seja, consistem em um dos caminhos para encontrar estudos em um determinado tema.

Quanto às palavras-chave nos quatro artigos selecionados, destaca-se o uso recorrente do termo 'Formação', frequentemente acompanhado de qualificadores como 'inicial', 'continuada', 'docente' e 'de professores'. Além disso, termos como 'Prática docente' e 'Trabalho docente' apresentam ocorrências relevantes. 'Ensino Médio' e 'Ensino' também são palavras-chave frequentes. Nota-se que o termo 'Ciências Humanas' não está presente nas palavras-chave dos artigos devido a mudanças na metodologia de pesquisa na plataforma Scielo, que empregou filtros de pesquisa para essa área.

É interessante observar que 'formação docente' é o descritor mais frequente, embora apareça em diferentes combinações com a palavra 'formação', estando presente em apenas dois dos quatro artigos analisados. 'Prática docente' ou 'trabalho docente' são outros termos que ocorrem em três dos quatro estudos. Além disso, 'ensino médio', 'ensino' e 'formação' são palavras-chave que se destacam nas pesquisas.

Essa análise detalhada das palavras-chave ressalta a importância da revisão bibliográfica, um aspecto crucial desta pesquisa baseada na revisão integrativa, que exige uma investigação aprofundada dos estudos anteriores. Para Carvalho (2020, p.79) "apoiar-se em pesquisas anteriores é não apenas entender como o pesquisador anterior compreendeu o estudo, mas é, em conjunto com essa obra anterior, construir um caminho para ir além do já posto". Na busca por aprofundar a compreensão da formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio, a identificação dos autores que embasaram essas pesquisas é fundamental para analisar a formação inicial, continuada e o reconhecimento dos profissionais da educação.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



É relevante destacar que, em uma pesquisa que aborda a formação docente, as principais referências nos artigos selecionados foram as leis federais relacionadas à educação, citadas em doze ocasiões em quatro dos cinco artigos. Entre os autores mencionados, Acacia Zeneida Kuenzer foi o mais citado, com seis registros, embora seja importante notar que Kuenzer aparece em apenas um dos artigos. Essa análise ressalta a influência das leis federais e a contribuição limitada de autores específicos na pesquisa sobre formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio.

Uma observação relevante sobre as referências encontradas nos artigos selecionados é que não há repetição de autores entre os estudos. Apenas as citações das Leis Federais ocorrem em mais de um artigo. Embora autores como Kuenzer, Handfas, Nóvoa, Marx, Perrenoud, Freire e Mészáros sejam referenciados em diversos trabalhos, ao analisar a incidência desses autores nos artigos, observa-se que cada um deles aparece em apenas um artigo.

Além disso, é notável que as referências nos artigos geralmente incluem trabalhos dos próprios autores, quer seja em colaboração com outros pesquisadores ou não, como é o caso de Kuenzer. Vale ressaltar a importância das citações das leis e documentos legais federais, que são mencionados nos quatro artigos sob a designação "BRASIL". Isso demonstra a relevância das regulamentações governamentais na pesquisa sobre a formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio.

É essencial destacar que as referências identificadas sob o termo "Brasil" incluem a Lei 9394/96 (LDB), presente em três dos artigos, bem como os Parâmetros Curriculares de Ciências Humanas do Ensino Médio, que aparecem duas vezes. Além disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Lei do Piso (nº 11.738, de 16 de julho de 2008), a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Constituição Federal, os Referenciais para a formação de professores, os dados coletados do INEP e o Parecer CNE/CEB nº: 38/2006 também são mencionados nas referências dos artigos.

Após uma análise das referências e breves reflexões sobre o contexto educacional brasileiro, é evidente a necessidade de aprofundar a exploração dos autores, suas obras e o tema da formação docente, que é o foco desta pesquisa. A presença significativa da legislação nos estudos destaca a importância das diretrizes legais na pesquisa sobre a formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio.

Dentre os autores referenciados, Antonio Nóvoa contribui para as discussões sobre a formação, enfatizando o papel do professor como formador e formando. Ele destaca a importância da aprendizagem contínua na profissão docente. Philippe Perrenoud, mencionado no artigo de Freitas e Pacífico (2020), aborda a necessidade de uma prática reflexiva, inovadora e cooperativa dos educadores, enfatizando que a educação é um processo coletivo. Mészáros, citado por Kuenzer (2011), faz críticas à formação de professores e destaca a responsabilidade da educação no desenvolvimento de uma consciência crítica.

939



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Essas reflexões, juntamente com a recorrência de outros autores nos artigos selecionados, nos ajudam a compreender as relações entre educação e transformação, o papel da formação docente nesse contexto e as deficiências na formação dos professores.

Neste ponto, é fundamental ressaltar a importância de conhecer os autores das pesquisas anteriores, pois eles garantem a integridade da pesquisa. Além disso, suas obras continuam a inspirar novas investigações, promovendo possibilidades de avanço no campo da formação de professores.

As produções científicas são teorias em movimento, podem justificar novas pesquisas, ampliando conhecimento dos leitores dos artigos. Pode-se basear e comparar com elas e a partir delas e podemos destacar uma confiabilidade nos autores referenciados nos textos dos artigos. Um dos propósitos aqui é mensurar para analisar; ao quantificar os autores há um apontamento para outras análises, qualitativas, a serem feitas (CARVALHO, 2020, p.80).

Para analisar a Formação Inicial de Professores, iremos explorar os artigos de Leal (2017) e Kuenzer (2011) como ponto de partida. Vamos aprofundar a investigação sobre a formação inicial de professores do Ensino Médio, considerando também outros artigos selecionados e autores que contribuem para o debate. A Formação Inicial é um tema discutido em três dos cinco artigos desta pesquisa. Nessas publicações, os autores abordaram dois aspectos principais relacionados à formação inicial:

Leal (2017) destaca as fragilidades da formação inicial e o despreparo dos professores em início de carreira, especialmente em relação aos estágios.

Kuenzer (2011) faz uma crítica ao grande número de professores que lecionam sem possuir formação específica na área em que atuam.

Além disso, todos os autores relacionaram os objetivos e funções sociais subjacentes ao processo educacional, argumentando que o desinteresse do governo pela formação docente está ligado à manutenção do capitalismo. Segundo essa visão, o conhecimento deve ser produzido de acordo com as necessidades da mão de obra e da produção, e essa lógica se aplica também aos professores, que precisam estar preparados para reproduzir essa condição. Isso destaca a importância de compreender o contexto político e econômico da formação de professores na análise da pesquisa. Sobre as fragilidades da formação inicial Leal (2017, p. 1085) nos traz que “prática docente em sua formação é insuficiente para prepará-los para a atuação como professores de Sociologia no contexto escolar devido, sobretudo, à escassez de oportunidades de, efetivamente”, outro aspecto observado foi o distanciamento entre os graduando e a escola, “além das diversas relações com conteúdo e metodologia, os estagiários também têm a oportunidade de conhecer mais sobre a escola e se relacionar com os diferentes setores da mesma”. Leal (2017, p. 1085), nas entrevistas realizadas para a sua inquirição, destaca a fala do professor relacionada diretamente ao papel da Sociologia no Ensino Médio, as relações dos estagiários com escola onde realizam os estágios supervisionados, e as dificuldades de lecionar na área de formação. Para referência, aponta-se que

940



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



as universidades precisam considerar como aproximar os graduados da realidade da escola em um período superior ao da realização de um estágio, “A experiência mostrou as dificuldades que um professor pode enfrentar em uma sala de aula da periferia, mas contribuiu para me aproximar do fascínio que a educação pode exercer [...] acho que o estágio serve mais para a pesquisa, no caso de como anda a disciplina na rede de ensino, mas pouco se aprende como é estar em sala de aula, dar aula”.

Kuenzer (2011) também avalia a formação inicial de professores do Ensino Médio, identificando deficiências na preparação de profissionais para diversas disciplinas. A autora aponta que em algumas áreas e regiões do país, como Física, Química, Artes e língua Estrangeira, a escassez de professores com formação específica é um problema. No geral, segundo os dados apresentados por Kuenzer em 2011, o percentual de educadores com formação na área não ultrapassava 60%. Embora esses dados se refiram a 2009, observa-se que, mesmo com o aumento do número de professores com ensino superior nos últimos anos, ainda existe uma disparidade significativa. De acordo com o INEP (2021), apenas 36,3% dos professores de Sociologia no Ensino Médio têm formação na área, enquanto disciplinas como língua portuguesa, educação física, biologia, matemática, história e geografia têm índices próximos a 75%.

Kuenzer (2011) também ressalta que, embora tenha havido progresso ao elevar a licenciatura ao status de curso com identidade própria, em vez de complementar ao bacharelado, essa mudança ainda não foi plenamente implementada.

As pesquisas citadas apontam para um sistema educacional que estabelece seus objetivos e sublinha a função social da educação. Nesse contexto, a educação é vista como um processo de disciplinação, alinhado com a produção e reprodução das mercadorias, conforme destacado por Kuenzer (2011). Enquanto os pontos anteriores mencionados não refletem diretamente a questão social relacionada à manutenção do sistema capitalista, eles não podem ser subestimados, pois uma formação inicial de qualidade e aprimorada dos professores podem contribuir para a melhoria significativa da qualidade do ensino. No entanto, o desinteresse em soluções para esses problemas, como a falta de qualidade do ensino, a dupla jornada do estudante, o acesso limitado às universidades públicas e o insuficiente investimento em pesquisa educacional, tem uma raiz comum que será explorada nos tópicos a seguir.

A formação inicial desempenha um papel crucial, pois constitui a base do conhecimento profissional dos professores. No entanto, a continuidade desse processo educativo é igualmente essencial. Paulo Freire (1996) destaca a importância do ensino contínuo, enfatizando que ele busca, questiona, intervém, educa e educa a si mesmo. No artigo de Freitas e Pacífico (2020), as autoras exploram a evolução histórica e a conceituação da formação continuada no contexto brasileiro. Ao longo de décadas, houve mudanças significativas na formação de professores no Brasil. Na década de 1970, os cursos de formação estavam mais focados em métodos de treinamento, enquanto os currículos enfatizavam aspectos técnicos. No entanto, desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a formação docente avançou consideravelmente. A LDB estabelece a obrigatoriedade de formação continuada para os

941



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



profissionais da educação, abrangendo educação básica, cursos de educação profissional, graduação e pós-graduação.

A formação docente é fundamental para o trabalho do educador, o desenvolvimento dos alunos e o enriquecimento intelectual de ambos. Para uma análise mais precisa, é importante conceituar a formação continuada, conforme discutido por Libâneo e explorado pelas pesquisadoras. Libâneo reflete sobre as relações entre formação inicial e continuada, destacando os elos que conectam o exercício profissional do educador.

O termo "formação continuada" está intrinsecamente ligado à "formação inicial". A formação inicial refere-se à educação de professores, abrangendo conhecimentos teóricos e práticos, além de estágios, visando a preparação profissional. Por outro lado, a formação continuada representa a extensão da formação inicial, com o propósito de aprimorar o desenvolvimento profissional tanto em aspectos teóricos quanto práticos, ocorrendo no contexto de trabalho e englobando a ampliação da cultura geral, para além das responsabilidades profissionais (LIBÂNEO, 2004 apud Freitas e Pacífico, 2020, p.143).

Nesse contexto, Paulo Freire (1996) enfatiza a importância da reflexão crítica sobre a prática na formação permanente de professores. Kuenzer (2011) aborda as complexidades da formação docente no Brasil, incluindo a universalização da formação, relacionada à profissionalização e às condições de trabalho. O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, apresenta a Meta 16, que busca formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e garantir a formação continuada para todos os profissionais da educação.

No entanto, os indicadores de cumprimento dessas metas revelam desafios. O indicador 16A, que avalia o percentual de professores da educação básica com pós-graduação, foi alcançado em apenas quatro estados do Brasil. Além disso, o indicador 16B, que mede a participação dos educadores na formação continuada, mostra que apenas 35,1% dos professores da educação básica estavam envolvidos nesse tipo de formação em 2017. Os relatórios subsequentes do PNE continuaram a demonstrar que, embora tenha havido algum progresso, a formação continuada ainda enfrenta desafios significativos, com baixas taxas de participação.

Freitas e Pacífico (2020) apontam para a falta de planejamento e organização na oferta de cursos de formação continuada, que muitas vezes são improvisados e não levam em consideração as necessidades dos professores em relação ao tempo, espaço e contexto social. A formação continuada, no entendimento de Ferreira, Briskievicz e Ferreira (2018), é essencial para a renovação da prática pedagógica, possibilitando a compreensão dos alunos e promovendo uma abordagem crítica da realidade vivida.

Além disso, Kuenzer (2011) destaca as Metas 15 (Profissionais da Educação), Meta 17 (Valorização dos Profissionais do Magistério) e Meta 18 (Planos de Carreira) do PNE como aspectos significativos para uma formação adequada no campo das Ciências da Educação, considerando a relação da formação docente com o trabalho.

Os artigos selecionados enfatizam a relação intrínseca entre formação e trabalho docente, destacando como a educação é utilizada como um alicerce para a manutenção do sistema

942



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



capitalista. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores são consideradas recursos que contribuem para a formação de indivíduos sem criticidade, que estejam dispostos a atuar dentro dos moldes estabelecidos pelo sistema capitalista (Silva, 2019).

Os textos de Kuenzer (2011) e Ferreira, Briskievicz e Ferreira (2018) discutem as complexas interações entre a formação docente e o trabalho dos professores. Silva (2019) argumenta que a educação, ao invés de promover o desenvolvimento das potencialidades humanas, muitas vezes reproduz sujeitos submetidos a mecanismos repressivos de dominação. Esta reflexão levanta questionamentos sobre quem é responsável por formar o professor, destacando que a responsabilidade pela formação do docente é compartilhada entre a universidade e o Estado. No entanto, o processo de formação continuada não pode recair apenas sobre os professores, sendo uma política de Estado (Carvalho, 2020).

Os autores apontam várias questões relacionadas à precarização do trabalho docente, incluindo a carga horária excessiva, a necessidade de lecionar em várias escolas, o ensino de disciplinas para as quais não possuem formação específica, o deslocamento constante, a burocracia nas escolas, a falta de materiais didáticos adequados e salários incompatíveis com o nível de formação. Esses desafios não apenas desestimulam os professores, mas também prejudicam a qualidade do processo educacional. Kuenzer (2011) enfatiza que os professores, ao mesmo tempo em que são objetos de formação, também podem ser sujeitos capazes de contribuir para a formação de cidadãos críticos, se tiverem uma formação que desenvolva sua capacidade de análise e intervenção na realidade.

Ferreira, Briskievicz e Ferreira (2018) ressaltam a importância de um movimento crítico-reflexivo por parte dos professores, que devem romper com as condições dadas e ampliar suas reflexões. Eles argumentam que a formação continuada deve ser uma ação pedagógica indispensável para a renovação da prática pedagógica e a compreensão dos alunos, destacando que a sala de aula é um laboratório onde o confronto das diferentes realidades pode criar um movimento real de criticidade.

Assim, os artigos analisados evidenciam a complexa relação entre formação e trabalho docente, destacando a importância de superar os desafios e barreiras enfrentados pelos professores para garantir uma educação de qualidade e a formação de cidadãos críticos. A formação de professores é um elemento fundamental para promover transformações no sistema educacional e na sociedade como um todo. Leite (1996, p. 89) faz uma reflexão sobre o olhar docente diante de sua situação profissional e seu papel formativo:

O professor, nas suas condições de trabalho _ baixos salários, dificuldades de transportes, precárias condições físicas e materiais das escolas, pouco acesso a formação permanente em serviço _, é mais um sujeito que precisa rever a sua própria história e ter a sua história revista nesta engrenagem maior.

No cenário atual, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido pelo Ministério da Educação para o período de 2014 a 2024 representa a expressão pública do esforço para superar as lacunas históricas na educação brasileira. As metas 17 e 18 do PNE, relacionadas à valorização dos



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



profissionais do magistério e ao desenvolvimento de planos de carreira, estão intimamente interligadas com a meta 16, que diz respeito à formação dos docentes. Alcançar essas metas promete uma transformação significativa nos indicadores educacionais, mas é fundamental lembrar que a eficácia dessas mudanças não pode ser avaliada apenas por meio de números.

Ferreira, Briskievicz e Ferreira (2018) reconhecem que os professores desempenham um papel central nesse processo de transformação. Eles representam os principais agentes dessa mudança e, nesse sentido, destacam a necessidade de ampliar o escopo das reflexões. De acordo com Ferreira, Briskievicz e Ferreira (2018, p.17), "cabe a cada pesquisador, educador, aluno ou qualquer pessoa interessada nesse debate ampliar suas perspectivas de reflexão". Portanto, é crucial incorporar os profissionais da educação básica no ambiente acadêmico, envolvê-los ativamente nas pesquisas educacionais e permitir que assumam uma postura ativa na busca por uma formação docente eficaz.

Considerações finais

Este estudo aborda a formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio, com base em uma revisão integrativa de pesquisas na plataforma Scielo entre 2011 e 2021. Ao longo do processo de pesquisa, foram estabelecidos conceitos que direcionaram o estudo, culminando no problema de pesquisa: "Alicerçado na metodologia de revisão integrativa, com base nos artigos publicados entre 2011 e 2021 na plataforma Scielo, quais análises podem ser realizadas sobre a formação de professores de Ciências Humanas do Ensino Médio?"

A revisão integrativa seguiu as etapas propostas por Botelho, Cunha e Macedo (2011), conforme citado por Carvalho (2020), incluindo a seleção do tema, a definição dos critérios de inclusão e exclusão de textos, a identificação dos estudos, a categorização, a análise e a interpretação dos resultados. Foram escolhidos descritores relevantes (Ciências Humanas, Ensino Médio, Educação, Formação docente ou Formação de professores), um recorte temporal (2011-2021) e critérios de avaliação. Os critérios de inclusão incluíram a correspondência com os descritores, o recorte temporal, o idioma de publicação e a área do conhecimento, enquanto os critérios de exclusão envolveram a repetição de artigos, publicações estrangeiras e falta de relação com a temática nos títulos, palavras-chave e/ou resumos. O estudo resultou na seleção de quatro artigos relacionados aos objetivos estabelecidos. A análise desses artigos identificou três categorias principais: formação inicial, políticas de formação docente com base no Plano Nacional de Educação (PNE) e formação e trabalho docente.

A discussão sobre formação inicial destacou as fragilidades dessa etapa, incluindo a falta de preparo dos acadêmicos, em particular em relação aos estágios, o número de professores que lecionam sem formação específica na área e a falta de integração entre a formação e as unidades escolares. Foi evidenciada a falta de interesse do estado na formação inicial dos futuros docentes, utilizando-a para manter o status quo do sistema capitalista. No contexto das políticas de formação docente baseadas no PNE, dois artigos relacionaram dados qualitativos às Metas do PNE, principalmente



a Meta 16, que trata da formação docente. Eles destacaram desafios na formação efetiva dos professores, questionando as estatísticas governamentais. Foi ressaltada a importância de uma formação continuada construída coletivamente, aberta ao debate e com a participação ativa dos trabalhadores da educação.

A relação entre formação e trabalho docente foi aprofundada em dois artigos, enfatizando a utilização da educação para manter o sistema vigente. A precarização do trabalho docente foi destacada, incluindo carga horária excessiva, múltiplas escolas, lecionar disciplinas sem formação específica, burocracia na organização escolar, falta de material didático, condições precárias nas escolas e salários incompatíveis com a formação. Ambos os artigos destacaram a importância de ampliar a pesquisa sobre a relação entre trabalho e formação docente, envolvendo os docentes de forma mais ativa na busca por uma formação continuada eficaz.

A pesquisa identificou lacunas na pesquisa sobre a formação de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio, evidenciando a desconexão entre os cursos de licenciatura e a realidade escolar, bem como questões relacionadas à formação inicial, à formação continuada e ao trabalho docente. O papel da educação na manutenção do capitalismo e a importância de promover uma formação docente crítica foram destacados ao longo da pesquisa. Portanto, este estudo serve como base para futuras investigações e destaca a necessidade de uma formação docente eficaz e crítica para os profissionais da educação.

Referências

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de. **Psicologia sócio-histórica e formação continuada de professores em serviço: revisão integrativa de estudos de 2005 a 2020**. 2020. 110 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23434/2/Agda_Malheiro_Ferraz_de_Carvalho.pdf

COSTA, Matheus Felisberto; MUELLER, Rafael Rodrigo. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO: uma análise dos livros didáticos a partir da categoria trabalho. **Poiésis**, Tubarão, v. 15, n. 28, p. 277-296, dez. 2021. Semestral. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/10429/5979>. Acesso em: 02 maio 2022.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público:** ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Coleção Leitura).

INEP. Pesquisa revela aumento de escolaridade dos docentes. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes>. Acesso em 21/04/2022

KUENZER, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida;

FRIGOTTO, Gaudêncio, e outros. **Trabalho e Educação.** Campinas: Papius, 1992. Cap. 12. p. 113-128. (Coletânea CBE).

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (org.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 4. ed. Ca: Papius, 1996. Cap. 4. p. 73-96. (Prática Pedagógica).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à Consciência Filosófica.** Campinas: Autores Associados, 1993.

SILVA, Alex Sander da. **Educação e experiência estética:** desencantamento do conceito educativo. Chapecó, SC: Argos; Criciúma, SC: Ediunesc, 2019. 199 p. (Grandes Temas;30).

946



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A PESQUISA DE UM TRABALHO COLABORATIVO COM DOCENTES DE MATEMÁTICA ENVOLVENDO TEXTOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Susana Lúcia do Nascimento¹

Introdução

A pesquisa pretendeu trazer elementos – através de uma intervenção planejada na formação continuada de professores de matemática - que ajudem a responder as seguintes questões/inquietações: No contexto de trabalho colaborativo, como os professores de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental planejam atividades pedagógicas para o ensino da Matemática considerando e contextualizando as realidades dos alunos e da sala de aula? O que os professores entendem por trazer a realidade e contextualizar? Como o professor de Matemática utiliza um texto de matemática em suas práticas de sala de aula, bem como o texto não matemático? Quais dificuldades os professores apresentam ao planejar atividades utilizando textos?

Para tanto, o caminho metodológico proposto foi discutir e planejar em um ambiente colaborativo, com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de um conjunto de atividades, envolvendo temas do contexto escolar e social, utilizando textos matemáticos e não matemáticos, adequando-os para o desenvolvimento de conceitos e saberes matemáticos nos espaços das salas de aula.

947

O Trabalho Colaborativo: uma proposta de formação continuada

O trabalho colaborativo é um instrumento no processo de formação continuada e tem como instrumento de reflexão a prática pedagógica e que em uma proposta de formação possibilita e instiga os professores e professoras a questionarem a própria prática e levá-los a discutir pontos de melhoria em tais práticas com seus pares, pois como esclarece Ibiapina (2008, p 87-88) o trabalho colaborativo envolve o compartilhamento de ideias, negociação, trabalho conjunto, apoio mútuo, a voz do outro para analisar criticamente teorias e práticas por meio de questionamentos.

Metodologia

A pesquisa, de cunho qualitativo, propôs a formação de um Grupo de Trabalho Colaborativo no planejamento de atividades de ensino e reflexões sobre a prática. Participaram dessa pesquisa, como colaboradoras, três professoras de Matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental em Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais.

¹ Mestrado Profissional em Educação e Docência - FaE - UFMG - e-mail: susanalucianascimento@gmail.com





O referido estudo teve início no ano de 2020 quando vivíamos uma realidade na qual as Escolas e a Universidade Federal de Minas Gerais funcionavam regularmente. Contudo esse quadro se altera profundamente em março de 2020, em razão da pandemia provocada por um vírus denominado Novo Coronavírus, COVID-19. Nesse contexto surgiram muitas dificuldades ao longo da pesquisa: as professoras colaboradoras tinham uma sobrecarga de trabalho, pois elas possuem dois cargos com um total de 32 aulas semanais. Os horários para os encontros não coincidiam no período remoto.

No retorno presencial, continuamos com essa mesma dificuldade, em função da nova organização na volta às aulas em salas de aula e acúmulo de demandas exigidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Dificuldade que conseguimos minimizar devido ao interesse demonstrado pelas professoras envolvidas no desenvolvimento do planejando colaborativo.

O Perfil da Professora Colaboradora Cássia

A professora Cássia é do sexo feminino, trabalha em escola pública que atende a alunos de bairros periféricos e zona rural do município de Ponte Nova. A professora Cássia é a que tem menos tempo de experiência em escolas. Atua há 7 anos nas turmas de 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental e há 2 anos atua no Ensino Médio, sendo que neste ano de 2022 está coordenadora do Ensino Médio em Tempo Integral profissional que acontece em sua escola de atuação. Possui Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar.

948

O Perfil da Professora Colaboradora Aurora

A professora chamada de Aurora é a professora que tem mais tempo de experiência docente, tendo atuado em várias instituições particulares e públicas. Hoje atua numa escola central do município considerada a maior escola do município de Ponte Nova. A professora leciona nas turmas 8A, 9A do Ensino Fundamental e 1A e 1 B EJA, 101 a 106 do Ensino Médio. Possui 12 anos de experiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 33 anos de experiência no ensino médio e 20 anos no ensino superior. Possui Pós-graduação em Estatística e Matemática.

O Perfil da Professora Colaboradora Regina

A professora Regina atua na mesma escola da professora Aurora, tendo também um tempo maior de experiência em escola pública. Trabalha em turmas do Ensino Médio 106 – 205, ensino fundamental 6ºA - 7ºA - EJA 3º P e 4º P (Fundamental) e EJA 2º B e 3ºA e 3ºB (Médio). Tem 20 anos de experiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 20 anos em outros níveis e modalidades. Possui Graduação e Pós-Graduação em Matemática.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Desenvolver uma proposta de Trabalho Colaborativo

Nacarato (2017) esclarece que essa se dá inicialmente na seleção de uma temática de estudo e de forma colaborativa o grupo se propõe a desenvolver sequências de tarefas para a sala de aula para serem aplicadas no trabalho em classe; e o professor retornando ao grupo de estudos com registros dos alunos e registros próprios - que podem ser através de audiografações, videografações ou narrativas da prática. A partir daí, todo o material passa a ser objeto de estudo do grupo.

Para efetivar o trabalho colaborativo na escola, os professores participantes do grupo colaborativo devem se atentar para a seguinte organização: 1) definição do dia, horário, local e objetivos para a realização do planejamento; 2) elaboração de um plano de trabalho colaborativo; e 3) execução, acompanhamento, reflexão e avaliação do plano de trabalho colaborativo.

O Texto na sala de aula: uma possibilidade ao ensino e aprendizagem de matemática

Temos que os textos utilizados em sala de aula de Matemática favorecem a compreensão dos significados dos conteúdos matemáticos, colaborando para a produção dos sentidos e da aprendizagem dos alunos. Além dos textos em aula de matemática terem a intenção de contribuir com a compreensão crítica da realidade vivida e percebida pelos alunos e alunas.

O texto na sala de aula da matemática: Tipos de Textos e suas possibilidades

1) **Textos Matemáticos:** são aqueles que têm a clara intenção do ensino de Matemática. São gêneros textuais próprios da Matemática e que oportunizam a leitura em sala de aula e que veiculam a exposição dos conteúdos, definições, demonstrações, resultados etc.

2) **Textos não-matemáticos:** são aqueles que permitem uma aproximação de atividades e contextos diários na intenção de auxiliar aos estudantes uma compreensão dos conteúdos propostos e apresentados nos livros didáticos.

(2.1) **Textos de outros contextos no ensino de Matemática:** são aqueles que os professores utilizam e que, “originariamente, não foram criados para o ensino de Matemática” (Fonseca e Cardoso, 2005, p. 4). Entendemos ser os diversos **textos que circulam na sociedade** e que trazem gráficos, símbolos, desenhos, pictogramas, e que os professores utilizam nas aulas de Matemática no sentido de ilustrar determinado conteúdo – que chamamos de **textos que usam a Matemática**.

(2.2) **Textos que supõem ou mobilizam conhecimento matemático,** são aqueles textos produzidos com **intenções outras** que não “ensinar matemática” e que vêm para o contexto escolar também desvincilhado desse propósito, mas que demandam a mobilização de “ideias ou



conceitos, procedimentos ou relações, vocabulário ou linhas de argumentação própria do conhecimento matemático, sem que seu objetivo específico e declarado seja o de ensinar Matemática” (Fonseca e Cardoso, 2005, p. 71).

Possibilidades de leituras dos diálogos desenvolvido pelas professoras nos encontros do Trabalho Colaborativo

a) “os livros de Matemática estavam trazendo “coisas” de Língua Portuguesa.” O texto no livro de matemática! O lugar do livro didático de matemática.

Este momento descrito nas falas nos faz inferir que é um indicativo de mudança de postura, da forma de planejar, de agir; que vem como uma proposta de reflexão sobre acontecimentos em sala de aula. Seria este o momento ideal para que - mesmo com a surpresa da pergunta - a professora tivesse lido o texto para os alunos e verificar através da interpretação oral, qual seria o entendimento daquele texto proposto no início do capítulo.

Criar possibilidades de atrair a atenção do aluno, gerar a curiosidade, para, enfim, mergulharem juntos à procura de solução para os desafios lançados em sala de aula. (Flemming, et al, 2015, p. 50)

b) “O livro utilizado tem muitos textos no início dos capítulos, e agora nós conseguimos identificar como textos não-matemáticos.” Tipos de textos que usavam.

Lopes e Borba (1994) concordam que

a utilização de uma tendência no processo ensino-aprendizagem da Matemática pode contribuir para que professores e alunos vivenciem diferentes formas de ensinar e aprender Matemática.

Os textos precisam ter um propósito comunicativo, uma intencionalidade pedagógica, permitindo que os estudantes façam inferências, percebendo o tempo e o lugar, de modo a fazer sentido e levar o estudante a ter um contato prévio com o conteúdo proposto nas leituras.

c) “Os textos matemáticos são os que estamos acostumados a trabalhar no dia a dia”. Os textos na Sala de aula! No ensinar!

A linguagem formal da matemática constituindo esses textos permitirá a introdução dos estudantes no mundo matemático.

A Prof. Regina afirma categoricamente “eu não sabia que existia essa classificação de textos matemáticos e textos não-matemáticos e a gente usa sem saber o que é. O livro traz tudo isso que estamos falando; e eu não sabia que o livro pode indicar todos os tipos de textos que trabalhamos em sala de aula.”



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



d) “*Tenho muito ainda que aprender sobre essa temática. Não é tão simples como imaginei*”. **Formação Continuada e o Trabalho do Grupo colaborativo**
Constatamos a necessidade de uma proposta de uma formação.

Prof. Regina: “Acho que precisamos inserir os textos nas aulas de Matemática e insistir para que os estudantes não percam oportunidades por causa da leitura, ou seja, a leitura é uma prática social, independentemente do tipo de texto; pois o texto é parte da aprendizagem e do ensino! Texto comunica ideias!

Um desafio devido à pouca disponibilidade de materiais, embora ao verificarmos que os textos não-matemáticos são utilizados nos livros didáticos e fazem parte do cotidiano do estudante. O grande desafio é: o professor utilizar o texto apresentado no livro didático ou utilizar outros recursos pedagógicos que trazem os diversos textos que utilizam a matemática, explorando tais textos de forma que o aluno traduza o texto para a linguagem matemática ou vice-versa. O envolvimento pessoal e profissional leva à reflexão e conseqüentemente à mudança. Claro que o caminho é longo, mas a perspectiva do crescimento e desenvolvimento profissional é grande. A mudança acontecerá gradativamente, na medida em que o grupo for se envolvendo na busca do aprendizado e no desenvolvimento das atividades propostas coletivamente.

Considerações finais

O desenvolvimento desse estudo fortaleceu nosso posicionamento na defesa da importância da realização da formação continuada em serviço, prevista na LDB 9394/96, como um caminho no sentido de minimizar as dificuldades nas práticas pedagógicas que surgem no transcorrer da ação docente em sala de aula.

O envolvimento pessoal e profissional leva à reflexão e conseqüentemente à mudança. Claro que o caminho é longo, mas a perspectiva do crescimento e desenvolvimento profissional é grande. A mudança acontecerá gradativamente, na medida em que o grupo for se envolvendo na busca do aprendizado e no desenvolvimento das atividades propostas coletivamente.

Defendemos a importância da formação continuada em serviço, em especial, a formação de grupos colaborativos, urgentemente, no âmbito das Escolas, nas aulas de Matemática, no desenvolvimento de atividades envolvendo, em nosso estudo, o uso de textos; pois o processo colaborativo oportuniza aos professores a promoção da sua identidade profissional e o protagonismo de sua formação.

Referências

Base Nacional Comum Curricular - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Último acesso em 08 abr 2020





BNCC na Prática – Equipe educacional da Editora. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Último acesso em 08 abr 2020.

FLEMMING, Diva Marília. *Tendências em educação matemática*/ Diva Marília Flemming, Elisa Flemming Luz, Ana Cláudia Collaço de Mello; instrucional designer Elisa Flemming Luz. - 2. ed. - Palhoça: UNISUL Virtual, 2005. 87 p.

FONSECA, Maria Conceição Fonseca; CARDOSO, Cleusa de A. *Educação matemática e letramento: textos para ensinar matemática, matemática para ler texto*. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org). *Escritas e Leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp.63-76.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136p.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; BORBA, Marcelo de Carvalho. *Tendências em educação matemática*. Revista Roteiro, Chapecó, n. 32, p. 49-61, jul./dez. 1994.

NACARATO, Adair Mendes. *Práticas de formação e de pesquisa do professor que ensina matemática: uma construção narrativa. Perspectivas da Educação Matemática* – INMA/UFMS – v.10, n. 24 – ano 2017.

Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Rigor e integridade na condução da pesquisa científica. Guia de recomendações de práticas responsáveis. Academia Brasileira de Ciências/UFMG. Belo Horizonte. 2013.

952





O USO DO TABLET COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Josilaine Aparecida Pianoschi Malmonge¹

Introdução

A tecnologia na educação, se empregada adequadamente, transforma-se em uma ferramenta fundamental para o progresso dos estudantes. Isso permite que os mesmos tenham acesso a informações importantes, explorem um vasto campo de novos aprendizados e mantenham uma comunicação muito mais estreita com seus professores e colegas.

O principal objetivo do processo de ensino e aprendizagem, utilizando a tecnologia como ferramenta, é capacitar os estudantes a serem mais ativos, protagonistas da sua aprendizagem, promovendo uma abordagem em que o educador e a tecnologia atuem como facilitadores desse processo, trabalhando de forma harmoniosa para garantir a eficácia da aprendizagem. A integração das tecnologias nas práticas pedagógicas proporciona aos professores uma oportunidade adicional, pois estimula a aprendizagem, encorajando os participantes a investigar soluções para os problemas e situações em estudo.

De acordo com Almeida (2007), a incorporação das tecnologias no contexto educacional abre portas para a criação de ambientes de ensino e aprendizagem que se distinguem dos métodos tradicionais, e as verdadeiras vantagens das tecnologias na educação emergem quando elas desempenham o papel de facilitadoras na construção do conhecimento.

Já para Graça (2007), a integração das tecnologias na educação é essencial, uma vez que elas visam alinhar as práticas educacionais com as demandas da sociedade, resultando em uma compreensão mais profunda de mundo e enriquecimento do conhecimento dos estudantes.

Essa abordagem inovadora está associada a uma perspectiva revigorada da construção do conhecimento, onde todos os envolvidos, incluindo professores e estudantes, desempenham papéis ativos. Isso representa uma evolução em relação às abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem (BRIGNOL, 2004).

Dada a importância da incorporação da tecnologia no ambiente escolar, a Secretaria Municipal da Educação do município de Bauru, em meados de 2021, adquiriu tablets para as dezesseis unidades escolares de Ensino Fundamental. Cada escola recebeu trinta e cinco tablets, localizados em um gabinete de recarga móvel, o que facilitaria o transporte e rodizio do uso pelas turmas.

Apenas a aquisição dos tablets, por si só, não garante a melhoria da qualidade de ensino. O uso de tablets pode ser eficaz quando integrado de maneira apropriada, com foco no apoio ao aprendizado e no desenvolvimento de habilidades. É importante que o uso dos tablets seja monitorado e adaptado para atender às necessidades específicas dos estudantes e aos objetivos educacionais.

De acordo com Gatti (1993, apud MAINART; SANTOS, 2010, p. 03):



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.

Segundo Moran (1995, apud MAINART; SANTOS, 2010, p. 04):

A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis. A presença dos recursos tecnológicos na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.

De acordo com Passerino (2001), a tecnologia na educação pode desempenhar diversos papéis, podendo ser empregada como um fim em si mesma, quando os estudantes a exploram para compreendê-la e dominá-la. Também pode ser utilizada como uma ferramenta, tanto por professores quanto por estudantes, para auxiliar em suas atividades educacionais. Além disso, a tecnologia pode atuar como meio, abrangendo o "aprender da tecnologia," onde a tecnologia é considerada uma fonte de conhecimento, e o "aprender com a tecnologia," que enfatiza o estudante como um sujeito ativo, requerendo pensamento crítico e reflexão no processo de aprendizagem.

No contexto do "aprender com a tecnologia," enfatiza-se que o estudante desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, sendo essencial o seu envolvimento crítico e reflexivo no processo educacional. Nesse cenário, os professores e a tecnologia atuam como mediadores desse processo, auxiliando os estudantes em sua jornada de aprendizado.

Então, com a aquisição dos tablets, houve a necessidade da oferta de formação continuada para os professores do sistema municipal de ensino do município de Bauru, visto que o uso dos mesmos deve ser apropriado, com foco no ensino e aprendizagem.

A formação intitulada "O uso do tablet como estratégia de ensino e aprendizagem" foi desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2022, no formato EaD (educação a distância). O curso teve encontros síncronos, online pela plataforma Google Meet, e assíncrono durante a realização do curso, pelo AVA – Moodle/Bauru, com o objetivo de refletir acerca do uso do tablet como estratégia de ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

Este trabalho tem por objetivo diagnosticar, a partir do curso descrito no parágrafo anterior, a concepção dos professores quanto ao uso do tablet nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como analisar as possíveis modificações em relação à prática pedagógica durante a formação.

954



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Caminhos metodológicos

Esta pesquisa está fundamentada na abordagem quanti-qualitativa, pois articula as dimensões quantitativa e qualitativa. De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 247), “[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundados qualitativamente, e vice-versa”.

No que se refere ao aspecto quantitativo, é visto que se é traduzido o que pode ser quantificável, ou seja, serão traduzidos em números as opiniões e informações para, então, obter-se a análise dos dados e, posteriormente, chegar às considerações finais. No que se refere ao aspecto qualitativo:

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 (MINAYO, 2002, p. 21).

A pesquisa, por realizar processos interventivos junto aos professores do sistema municipal de ensino de Bauru, tem característica de pesquisa-intervenção, pois “propõe a efetiva participação da população pesquisada no processo de geração do conhecimento (GONSALVES, 2001, p. 67)”. Basset (2008, p. 12) afirma que [...] a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto onde se dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já se constituem numa intervenção.

O que os dados revelam

O trabalho de pesquisa foi realizado no primeiro semestre de 2022, durante o curso “O uso do tablet como estratégia de ensino e aprendizagem”, promovido pela Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Envolveu vinte e cinco professores e duas coordenadoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação foi a distância com encontros síncronos, online pela plataforma Google Meet, e assíncrono durante a realização do curso, pelo AVA – Moodle/Bauru, com o objetivo de refletir acerca do uso do tablet como estratégia de ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

No primeiro encontro síncrono, foi proposto um diálogo sobre a definição de tecnologia, assim como o seu uso no cotidiano, além da sua importância no meio educacional. Após, foi apresentado as características dos tablets adquiridos e como realizar as configurações dos mesmos.

Foi proposto também, aos participantes que respondessem a um questionário inicial, com a finalidade de diagnosticar os saberes sobre a aquisição e importância do uso dos tablets durante as aulas.

Quando indagados sobre a presença dos tablets na escola, 89% dos participantes afirmaram estar cientes, ao passo que 11% declararam desconhecer a aquisição.

955



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Figura 1: Conhecimento sobre a aquisição dos tablets



Fonte: Dados coletados no questionário de pesquisa.

Ao examinar os dados, torna-se evidente a ausência de divulgação da compra dos tablets, uma vez que a presença de um percentual tão elevado de desconhecimento após seis meses da aquisição dos tablets é significativa.

Os participantes relataram, que ao tomar conhecimento sobre os tablets na escola, gostaram da ideia, mesmo que a maioria demonstrou dificuldade em usá-lo, como mostra a figura 2.

956

Figura 2: Facilidade do uso do tablet

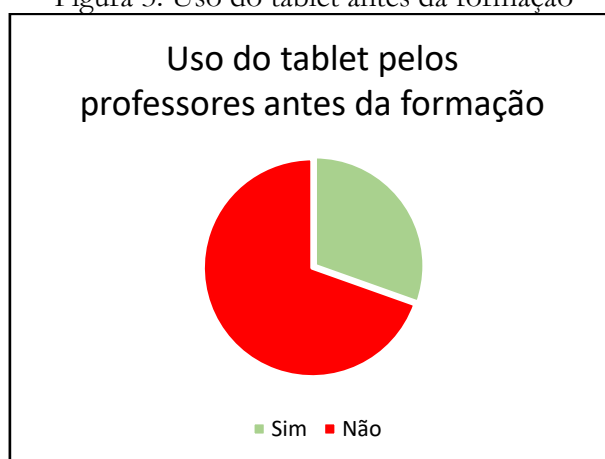


Fonte: Dados coletados no questionário de pesquisa.

Antes da realização da formação "O uso do tablet como estratégia de ensino e aprendizagem", apenas 30% dos participantes utilizavam tablets em suas aulas, conforme ilustrado na Figura 3.

Quando questionados sobre as barreiras que os impediam de adotar o tablet, eles mencionaram a falta de familiaridade com a tecnologia e a preocupação em relação à possibilidade de danificar o dispositivo ao permitir que os estudantes o manipulassem. Além disso, o planejamento das atividades também foi apontado como um obstáculo significativo.

Figura 3: Uso do tablet antes da formação

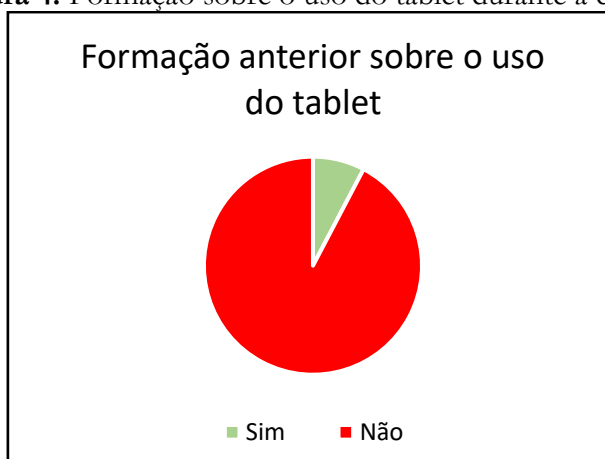


Fonte: Dados coletados no questionário de pesquisa.

957

Ao estabelecer uma conexão entre as figuras 3 e 4, podemos perceber que 30% dos indivíduos utilizaram o tablet. Dentre esses, somente 8% participaram de uma formação prévia, enquanto 22% ousaram experimentar o uso do tablet sem ter passado por uma formação prévia.

Figura 4: Formação sobre o uso do tablet durante a carreira



Fonte: Dados coletados no questionário de pesquisa.



Ao serem questionados sobre o auxílio da tecnologia para o ensino e aprendizagem e suas vantagens, ficou evidente que a sua utilização na educação é vista como uma ferramenta valiosa por muitos educadores. A facilidade de acesso aos conteúdos, a possibilidade de tornar o aprendizado mais dinâmico e lúdico, bem como o fato de que a nova geração já está familiarizada com recursos tecnológicos, são razões importantes para considerar a integração da tecnologia na sala de aula. Além disso, a capacidade de despertar o interesse dos estudantes e oferecer múltiplas possibilidades de aprendizagem são aspectos que fortalecem a argumentação em favor do uso da tecnologia como um recurso educacional.

Em consonância com a opinião dos participantes do curso, Moran (2012) também defende novos espaços e diferentes maneiras de aprender, de acordo com o autor:

As tecnologias móveis trazem enormes desafios, porque descentralizam os processos de gestão do conhecimento: podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e de muitas formas diferentes. Podemos aprender sozinhos e em grupo, estando juntos fisicamente ou conectados. Na medida que entram na sala de aula o seu uso não pode ser só complementar. Podemos repensar a forma de ensinar e de aprender, colocando o professor como mediador, como organizador de processos mais abertos e colaborativos (MORAN, 2012, p.02).

As principais vantagens apontadas em relação ao uso do tablet na educação incluem sua acessibilidade e facilidade de transporte para a sala de aula, o domínio fácil por parte dos estudantes, a interação com o mundo virtual, o estímulo ao uso da tecnologia familiar aos estudantes, o potencial auxílio na alfabetização, a inovação, a atração dos alunos, a ampliação do repertório didático, o aprimoramento do aprendizado, a criação de aulas mais atrativas, o acesso facilitado à informação, o interesse dos alunos, a aprendizagem de novos conteúdos e a facilidade de compartilhar informações de forma simples. Essas vantagens refletem a importância do tablet como recurso educacional versátil e atraente.

Complementando os vários usos da tecnologia e suas vantagens para a área da educação, Sancho e Hernández et al (2006, p. 88) abordam que “[...] o uso das tecnologias é visto como um meio para fortalecer um estilo mais pessoal de aprender em que os estudantes estejam ativamente envolvidos na construção do conhecimento e na busca de respostas para seus problemas específicos”.

Jacinski e Faraco (2002), enfatizam que as tecnologias não se limitam apenas à linguagem oral, escrita ou às linguagens visuais e audiovisuais utilizadas isoladamente; elas oferecem novas maneiras de representar o mundo. Ao integrar todas essas linguagens, as tecnologias se transformam em novos modos de expressão, transcendendo o papel de simples ferramentas. Elas se configuram como novas linguagens que não apenas ampliam, mas também unem e enriquecem o funcionamento de cada uma delas, proporcionando uma compreensão mais ampla e significativa do mundo ao nosso redor.

958



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

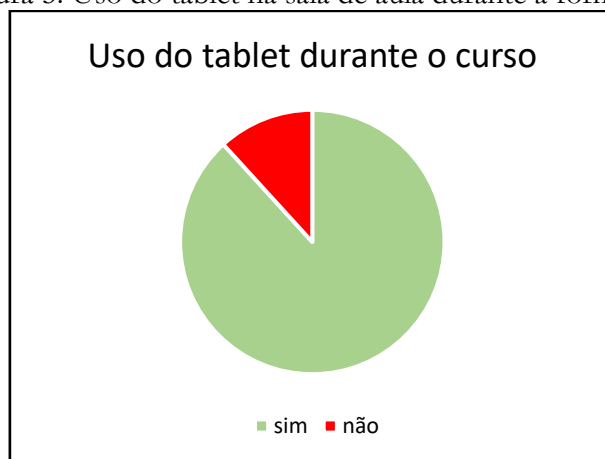
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Durante a realização do curso "O uso do tablet como estratégia de ensino e aprendizagem", foram realizadas atividades assíncronas que envolviam leitura de textos, participação nos fóruns, pesquisas de objetos de aprendizagem e o planejamento e desenvolvimento de uma aula priorizando o uso do tablet.

No último encontro síncrono, os participantes foram indagados se durante o curso os tablets foram empregados nas aulas ministradas aos estudantes, e os resultados desse questionamento estão representados na figura 5.

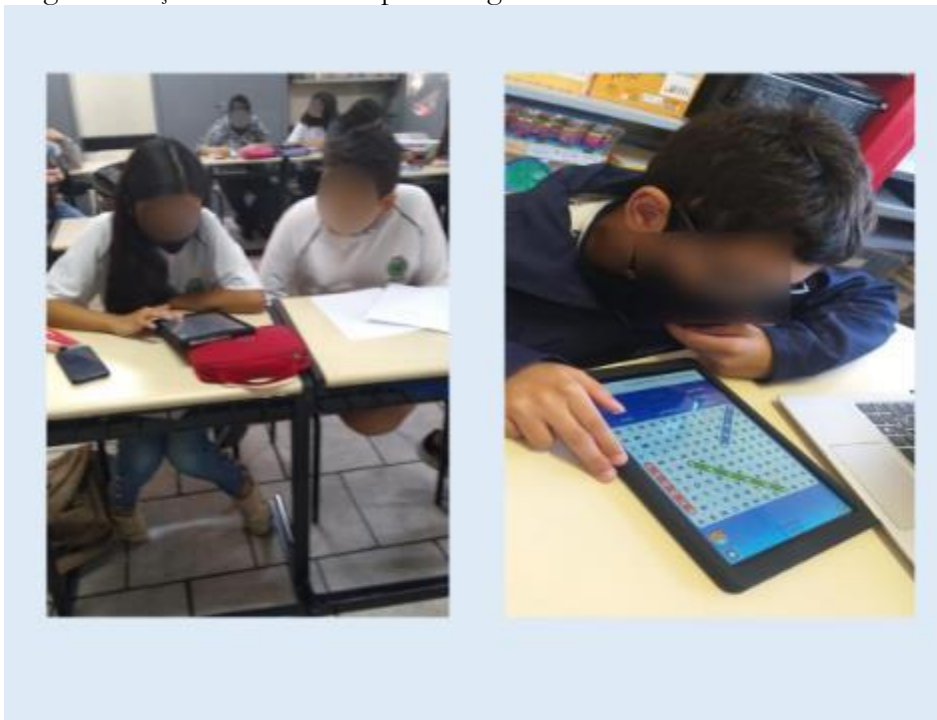
Figura 5: Uso do tablet na sala de aula durante a formação



Fonte: Dados coletados no questionário de pesquisa.

É relevante mencionar que os professores que utilizaram os tablets durante o curso o fizeram com frequência variando de duas a cinco vezes por mês. Durante essas sessões, eles realizaram diversas atividades, incluindo jogos de matemática que abordavam contagem, adição e subtração. Além disso, exploraram o Google Earth e Google Maps para estudar a localização do Brasil, conduziram pesquisas no Google Youtube e participaram de atividades de localização e movimentação, entre outras ações de aprendizado.

Figura 6: Ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas com o uso tablet



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a formação, a maioria dos participantes passaram a considerar o uso dos tablets em sala de aula como uma tarefa fácil de ser realizada. Além disso, o emprego dessa tecnologia foi visto como uma abordagem inovadora para o ensino, capaz de motivar os alunos, despertar sua curiosidade e proporcionar um acesso ágil às informações, resultando na eficaz fixação de conteúdo.

É fundamental para o professor promover uma constante evolução, aprimorar suas abordagens pedagógicas e adotar métodos que estimulem continuamente o estudante a questionar, expressar suas ideias, sentimentos e emoções, além de refletir sobre suas decisões e a realização de seus objetivos (ROSALES; MAGALINI, 2007).

Para finalizar, os participantes foram convidados a fornecer sugestões e comentários para possíveis melhorias nas próximas edições do curso apresentado nesse trabalho. As respostas variaram, com alguns participantes expressando satisfação com a formação atual, enquanto outros indicaram o desejo de obter mais orientações sobre o uso de aplicativos e ferramentas para tablets. Além disso, algumas sugestões abrangeram a inclusão de mais conteúdo específico para educação especial, a indicação de jogos, práticas ilustrativas, compartilhamento de endereços eletrônicos de atividades e jogos, e a abordagem de pelo menos um aplicativo de cada disciplina, independentemente do ano.



Considerações finais

No contexto da educação, a tecnologia desempenha um papel fundamental na transformação e no aprimoramento da aprendizagem dos estudantes. Quando utilizada de maneira apropriada, ela se torna uma ferramenta essencial que possibilita o acesso a informações valiosas, a exploração de novas áreas de aprendizado e uma comunicação mais estreita entre estudantes e professores. Nesse cenário, os educadores e a tecnologia atuam como facilitadores, colaborando para garantir a eficácia da aprendizagem.

Com a compra de tablets pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru em 2021, surgiu a necessidade de fornecer capacitação aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que a simples aquisição desses dispositivos não assegura a melhoria da qualidade do ensino. A pesquisa evidenciou que a formação adequada desempenha um papel crucial na capacitação dos professores para utilizar os tablets de maneira eficaz. Entretanto, também destacou a necessidade de uma divulgação eficiente da introdução dos tablets, a fim de garantir que todos os educadores estejam cientes da presença dessa tecnologia nas escolas. Ademais, a pesquisa ressaltou a importância de integrar as tecnologias de maneira significativa nas práticas pedagógicas, com o intuito de aprimorar a qualidade do ensino.

Os participantes expressaram sugestões e comentários para futuras edições do curso, enfatizando a importância de orientações adicionais sobre o uso de aplicativos e ferramentas para tablets.

A pesquisa reforça a ideia de que a tecnologia na educação pode ser uma ferramenta poderosa quando empregada de forma adequada, motivadora e integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Sem dúvida, essa tecnologia é vista como um recurso essencial nos dias de hoje, sendo considerada altamente eficaz para auxiliar o aprendizado dos estudantes.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5, 2007. Anais..., 2007. Disponível em: Acesso em: 18 out. 2023.

BRIGNOL, S. M. S. Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio. Monografia (Especialização) – Faculdades Jorge Amado, Salvador, 2004. Disponível em: Acesso em: 02 out. 2023.

GRAÇA, A. Importância das TIC na sociedade actual. 23 fev. 2007. Disponível em: Acesso em 25 out. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



JACINSKI, E.; FARACO, C. A. Tecnologias na educação: uma solução ou um problema pedagógico? Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 10, n. 2, set. 2002. Disponível em: Acesso em: 19 out. 2023.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7, 2010. Anais..., 2010. Disponível em: Acesso em: 02 out. 2023.

PASSERINO, L. M. Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. Disponível em: Acesso em: 19 out. 2023.

ROSALES, G. C. M; MAGALINI, L. M. Planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais. Caderno de Referência de Conteúdo. Batatais: Centro Universitário Claretiano, 2007.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDES, F. et al. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

962





TRABALHO DOCENTE NA ERA DIGITAL: O TELETRABALHO NA DIMENSÃO DO GÊNERO

Mara Rubia Aparecida da Silva
Fabiane Santana Previtali

Introdução

O presente ensaio objetivou analisar o trabalho docente de mulheres na Educação Básica no Brasil no contexto do ensino remoto, ocorrido na pandemia e pós-pandemia do coronavírus COVID-19. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as reconfigurações do labor docente através da tecnologia, da intensificação e opressão do gênero feminino. A metodologia foi baseada em estudos bibliográficos sobre a discussão de gênero e trabalho docente na Educação Básica, bem como em notícias veiculadas pelas mídias sociais nos anos de 2020 a 2022 sobre a vulnerabilidade dessa categoria profissional, em particular das profissionais mulheres, trazendo uma análise do discurso midiático. Ao analisar essas fontes, os resultados indicam a intensificação e desqualificação do trabalho das professoras, ocasionando uma sobrecarga física e mental implicando na redução do tempo de descanso e aumento da carga horária de trabalho. Portanto, a pandemia deixou impactos na vida profissional, social e emocional das professoras que ainda assumem múltiplas funções.

Este estudo foi estruturado a partir de uma revisão de literatura com abordagem qualitativa. Foi realizado o levantamento de publicações feitas em livros impressos e ebooks, artigos na base de dados do Google Acadêmico, Scielo, e entrevistas de professoras veiculadas nas mídias nos anos de 2020 a 2022. Desta forma, elencamos materiais que dialogam com a proposta de pesquisa, trazendo uma abordagem teórica sobre o trabalho docente de professoras, discussão de gênero e saúde dos trabalhadores no âmbito educacional, a relação com as tecnologias e o trabalho doméstico. Para a investigação dos conteúdos abordados nas publicações, foram empregadas palavras chaves que dialogam com o objetivo e a problemática. Utilizamos então, como suportes teóricos os autores como: Antunes (2022), Bhattacharya (2013), Collins (2016), Louro (2003), Previtali e Fagiani (2020), entre outros que discutem questões relacionadas à exaustão, à opressão feminina e precarização laboral.

A pesquisa discute questões centrais em relação ao trabalho docente e o gênero feminino, sua especificidade e desqualificação na pandemia da Covid-19. Houve uma sobrecarga de demanda para as mulheres, visto que elas tiveram que conciliar os cuidados domésticos com as novas configurações do teletrabalho no âmbito educacional. O trabalho do gênero feminino é uma categoria central de importante análise sobre as condições históricas da produção capitalista que expropriam sua humanização, desqualificando seu trabalho, deixando grandes marcas na saúde emocional, onde o adoecimento acontece. Sendo assim, conforme Collins (2016), as mulheres vivenciaram o desenvolvimento patriarcal e do neopatriarcado, com costumes e práticas violentas

963



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



contra as mulheres, muitas vezes imbricadas na intersecção de raça/etnia e classe. Faz-se necessário refletir sobre seu papel político, histórico e social para que encontrem a resistência necessária. Destarte, o discurso analisado das professoras veiculado nas mídias sociais preconiza a precarização do trabalho docente sob a lógica do Ensino Remoto e a intensificação da dupla jornada. As narrativas apontam para a dificuldade de lidar com o lar e a realidade de um labor expropriado de um capitalismo pandêmico, como nos diz Antunes (2020), portanto, a análise crítica do discurso nessa pesquisa tem suma importância na problematização desses dizeres e dessas ideologias que percorrem na estrutura dinâmica da casa que se transformou em escola, por isso nos questionamos, qual o sentido do trabalho dessas mulheres professoras em meio a tantas demandas?

Trabalho docente sob as tecnologias digitais

O advento da Indústria 4.0 na segunda metade do século XXI tem levado a mudanças e disrupções no modo como as pessoas trabalham e vivem, iniciando uma nova fase da hegemonia capitalista, dado o profundo salto tecnológico no mundo produtivo erigido a partir das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que se desenvolveram de modo célere, transversalizando todas as cadeias de valor e de serviços não diretamente produtivos num contexto de aprofundamento das políticas neoliberais e da Nova Gestão Pública (NGP) ou também chamado gerencialismo. A disseminação das plataformas digitais e aplicativos (apps) de trabalho tem acelerado o fenômeno da uberização e trazido novos debates sobre os impactos da plataformização dos/as trabalhadores/as. Surgidas como uma alternativa ao mercado de trabalho formal, as plataformas digitais de trabalho avançam sob o discurso de flexibilidade e autogerenciamento.

Para Antunes (2018), a principal consequência desse novo momento da acumulação informacional-digital sob o comando do capital financeiro é o aparecimento de um novo proletariado de serviços, mais qualificado, porém, sob condições mais precarizadas de trabalho e vida. De acordo com o relatório International Labour Organization (ILO) de 2020, aproximadamente 2,7 bilhões de trabalhadores, representando cerca de 81% da força de trabalho do mundo estavam sendo atingidos pela pandemia Covid-19, sendo os mais afetados os trabalhadores informais, com empregos mal remunerados, de baixa qualificação e baixa proteção social.

A Indústria 4.0, impulsionada pelo recente desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) o que possibilita a interconexão de sistemas ciber-físicos ao longo das cadeias de valor baseados na Internet das Coisas (IoT), nas big-datas e na inteligência artificial, a qual permite que máquinas tomem decisões como seres humanos, ou seja, que robôs ou sistemas possam aprender e solucionar problemas com base em dados e protocolos de comunicação padrão (CARUSO, 2018) foi mundialmente difundida sob a Pandemia.

Nesse contexto, as teses sobre o fim do trabalho mediante o avanço tecnológico e da intelectualização do trabalho (GORZ, 1982; MALLETT, 1975; SCHAFF, 1991) parecem não se

964



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



confirmar. Contrariamente, verifica-se hoje a ampliação da classe trabalhadora no mundo, marcada pelas diferenças de gênero, raça/etnia, idade e qualificação, ainda mais explorada pelo capital e com possibilidades reduzidas de uma vida plena fora do trabalho. As argumentações de Braverman (1981) mostram-se, portanto, mais próximas da realidade atual. Para o autor (p. 28), “a tecnologia é produzida pelas relações sociais representadas pelo capital” e sua utilização, enquanto mercadoria pertencente ao capital, implica tendencialmente, na proletarização, desqualificação e precarização da classe trabalhadora. Conforme Previtali e Fagiani (2014, p. 760), “a cada passo dado para a introdução da automação contemporânea, baseada na microeletrônica, há uma oportunidade para a destruição de formas de resistência ao controle do trabalho e à exploração”.

Os/as profissionais da docência na Educação Básica se inserem nesse contexto forma particular, pois são os/as principais responsáveis pela formação da classe trabalhadora. Assim, não são apenas mediadores do conhecimento, mas sujeitos ativos de um processo educacional que é a própria produção do ser social (SAVIANI, 2007). Diante disso, o controle do trabalho docente, em seus aspectos objetivos e subjetivos, torna-se peça fundamental para a reestruturação neoliberal da educação básica.

O corpo docente da Educação Básica no Brasil é majoritariamente feminino, correspondendo a mais de 80% da força de trabalho (INEP, 2020). Em 2017, 63% da força de trabalho na carreira docente, com idade até 29 anos, era feminina no Brasil, sendo que na região Sudeste, a qual concentra os estados mais populosos e economicamente importantes do país, essa porcentagem era de 79% (PREVITALI e FAGIANI, 2020b). O teletrabalho afetou particularmente as professoras que, submetidas a dupla exploração de gênero e de classe (BHATTACHARYA, 2017) foram impactadas pelo aumento da jornada de trabalho e pela maior indeterminação entre o tempo do trabalho e o tempo do não-trabalho, dada a responsabilidade sobre trabalho na esfera doméstica, do cuidado da família, portanto, na esfera de reprodução do capital.

965

Discurso e trabalho docente das professoras: o que dizem as reportagens em tempos de Covid 19?

As mulheres, principalmente as mães/professoras que trabalharam em seus respectivos lares foram desproporcionalmente afetadas pelas consequências adversas decorrentes da pandemia. As tarefas adicionais atribuídas às mães trabalhadoras, como o aumento das responsabilidades domésticas e de cuidados infantis, impõem ainda mais restrições ao tempo das mães. As descobertas desses estudos sugerem que foi colocada pressão sobre o bem-estar psicológico das mães, talvez mais do que elas poderiam controlar psicologicamente.

Para além destas pressões colocadas sobre a saúde mental das mães trabalhadoras, estas também devem gerir o bem-estar psicológico dos seus filhos, que também foram afetados pela COVID-19. Eles vivenciaram medo e incertezas no isolamento social e físico; as mães estão conscientes disso e cuidam do bem-estar mental dos filhos. Quase todas as mães afirmaram que tinham de ajudar a gerir o bem-estar dos seus filhos e ajudá-los a lidar com a situação.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Um quadro complementar é oferecido pelas feministas que chamaram a atenção para a relação entre o trabalho assalariado e o trabalho doméstico não remunerado, historicamente realizado em casa pelas mulheres (BHATTACHARYA, 2017). Análises de classe anteriores, argumentam os reproducionistas sociais, geralmente negligenciam a importância da “esfera privada” na criação e sustentação do sistema econômico capitalista (FEDERICI, 2019). Deste ponto de vista, a mais-valia não é apenas extraída pelos capitalistas nos locais de trabalho, mas também nas casas onde as tarefas domésticas são cruciais para a reprodução da própria força de trabalho (BRAVERMAN, 2005).

Como explica Bhattacharya, “os trabalhadores não nascem da terra para chegar ao mercado, frescos e prontos para vender a sua força de trabalho ao capitalista” (2017, pág. 2). Dado que esse trabalho não remunerado tem sido historicamente – e continua a ser – realizado em grande parte por mulheres, as teorias da reprodução social chamam a atenção para a importância de tais visões do trabalho doméstico e das dimensões de gênero da produção capitalista nas experiências das mulheres dentro e fora de casa.

Fraser (2016) descreve como diferentes configurações capitalistas fizeram com que o processo de reprodução social assumisse características diferentes. No período “liberal-capitalista”, a reprodução social foi “privatizada” à medida que os novos estados em desenvolvimento incorporaram os trabalhadores no sistema capitalista. Neste cenário, o trabalho reprodutivo era visto como totalmente separado da esfera produtiva para a reprodução da força de trabalho (FRASER, 2016).

O século XX assistiu ao desenvolvimento de uma versão “gerida pelo Estado” do capitalismo onde, sob a pressão dos movimentos laborais e das crises da configuração anterior, os trabalhadores pressionaram por um “salário familiar” que garantisse que os trabalhadores (em grande parte homens brancos) ganhassem salários que poderiam sustentar uma família inteira, permitindo assim que as mulheres se dedicassem plenamente ao trabalho socialmente reprodutivo. No período atual, Fraser (2016, p.56) discute que é caracterizado pelo capitalismo financeiro ou neoliberal. O ideal do “salário familiar” agora descartado, o Estado voltou a afastar-se, em grande parte, da responsabilidade de apoiar as famílias através de programas e provisões sociais e, em seu lugar, surgiu a nova norma da “família com dois rendimentos”. Durante este período caracterizado por um retrocesso nos programas patrocinados pelo Estado, pela estagnação dos salários e por mercados de trabalho cada vez mais precários e assalariados, famílias imensas com pouco capital financeiro para a subsistência da vida e do cuidado.

O resultado é uma “crise de cuidados”, uma situação em que um número crescente de pais se vê incapaz de pagar os cuidados dos seus filhos enquanto continuam a trabalhar. Os efeitos adversos da pandemia sobre os pais trabalhadores têm o potencial de aumentar a gravidade da crise de cuidados e aprofundar os conflitos entre o trabalho e a casa.

A mudança repentina para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à situação de pandemia, impôs mais estresse e cargas de trabalho aos professores da Educação e demais profissionais da Educação escolar que tentaram manter um equilíbrio entre vida profissional e pessoal, além das

966



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



obrigações de ensino, pesquisa e serviço. Esta situação imediata impacta professores de todas as origens e idades, pois tiveram que se preparar para o ensino virtual, o que acarreta desafios técnicos e ausência de suporte técnico. O âmbito mais afetado foi a Educação Básica, a qual sofreu com a escassez de conhecimento do conteúdo pedagógico, incluindo plataformas online, ferramentas e organização de fluxos de trabalho que enriquecem o impacto do ensino online. Em todo o mundo, foi relatado aos professores/as um aumento no nível de estresse e ansiedade em razão da mudança do ensino presencial para o ensino remoto.

Os principais fatores que afetam a insatisfação das professoras incluem desconforto, sentimento de perda, dúvidas e preocupações. Outros fatores que afetam a resistência do professor em aceitar a mudança incluem o stress do professor, a fadiga, a exaustão mental que afeta o desempenho e o nível de satisfação. Para além destes desafios, a responsabilidade do trabalho doméstico e do cuidado dos filhos foi definida como trabalho das mulheres, o que gera a necessidade de equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

Portanto, objetivamos analisar como as reportagens veiculadas na mídia, através de jornais online, retratam as visões e narrativas das mulheres que passaram pela intensificação do trabalho docente na pandemia da COVID-19, bem como a temática do trabalho em si. Partimos da premissa de que o processo de mediação, ou seja, a maneira como os meios de comunicação abordam o assunto, envolve recontextualização, que é a adaptação de elementos do contexto social para o contexto midiático (FAIRCLOUGH, 2013, p. 78). Nesse sentido, os textos jornalísticos sobre o trabalho de mulheres professoras reconfiguram aspectos da prática docente e a intensificação como fenômeno social, e essa reconfiguração influencia a construção de diferentes representações e identificações tanto da qualificação do trabalho em si quanto dos atores sociais envolvidos nesse contexto.

Essas representações e identificações emergem nos textos por meio de escolhas linguísticas e imagéticas, por exemplo. Para a análise dessas representações e identificações, de acordo com nossos objetivos, seguimos os princípios teórico-metodológicos da Abordagem da Análise do Discurso Crítica (ADC). Nesse processo, trabalharemos com conceitos como intertextualidade, que diz respeito às referências a outros textos; interdiscursividade, que envolve a incorporação de diferentes discursos; e vocabulário, entre outras categorias propostas por Fairclough (2003) para investigar os significados tanto em termos de ação quanto de representação.

A análise crítica do discurso (ADC) é uma abordagem analítica qualitativa para descrever, interpretar e explicar criticamente as maneiras pelas quais os discursos constroem, mantêm e legitimam as desigualdades sociais. A ADC baseia-se na noção de que a forma como usamos a linguagem é proposital, independentemente de as escolhas discursivas serem conscientes ou inconscientes. A ADC adota diversas abordagens diferentes e incorpora uma variedade de métodos que dependem dos objetivos da pesquisa e das perspectivas teóricas. Este guia metodológico apresenta um quadro analítico geral de ADC e ilustra a aplicação desse quadro a uma revisão sistemática da literatura de estudos de ADC na educação. Os estudos de investigação da ADC não têm menos probabilidade do que outras formas de investigação académica de

967



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



reproduzir pressupostos ideológicos; o rigor qualitativo e a confiabilidade são discutidos. (FAIRCLOUGH, 2003)

Os procedimentos de análise utilizados na ADC são geralmente hermenêuticos ou interpretativos e produzem significados. Em geral, a maioria das abordagens à ADC são caracterizadas por (a) enfoque orientado para o problema; (b) análise de dados semióticos; (c) a visão de que as relações de poder são discursivas até certo ponto; (d) a visão de que os discursos estão situados no tempo e no lugar; (e) a ideia de que as expressões da linguagem nunca são neutras; (f) análise sistemática, interpretativa, descritiva e explicativa; e (g) metodologias interdisciplinares e ecléticas. (FAIRCLOUGH, 2003)

O discurso consiste em fala, texto e mídia que expressam formas de conhecer, experimentar e valorizar o mundo. O discurso pode assumir muitas formas ou gêneros, não se limitando a políticas, narrativas, textos escritos como cartas ou livros didáticos, conversas, discursos, reuniões ou aulas em sala de aula, comunicação não-verbal, imagens visuais, multimídia e filmes.

Na ADC, o discurso é um componente integral dos processos sociais (FAIRCLOUGH, 2003). A ADC vê o discurso como constitutivo, ou seja, o discurso sustenta e reproduz o status quo. As práticas discursivas têm efeitos ideológicos na medida em que produzem e mantêm relações de poder desiguais entre grupos de pessoas. A relação entre discurso e dominância se enquadra em duas dimensões principais: o exercício direto de dominância no texto e na fala em contextos específicos, e o uso indireto do discurso para influenciar as mentes dos outros. Os discursos também são usados para justificar a desigualdade através de estratégias complementares combinadas: representações positivas do próprio grupo e representações negativas dos “outros”. Estas estratégias são expressas no discurso como estruturas persuasivas; por exemplo, através de ênfase estrutural (manchetes dos jornais).

Assim, o conjunto de textos examinados é constituído por cinco reportagens que tratam do papel das professoras durante a pandemia, veiculadas em diversas publicações, como jornais, revistas e plataformas online, abrangendo o período de 2020 a 2022. Essas reportagens foram reunidas para fins de análise em junho de 2023, utilizando os recursos de pesquisa disponibilizados pelo Google Notícias e empregando as seguintes palavras-chave: professor, mulher, mãe, intensificação e desqualificação do trabalho.

Inicialmente, procedemos à leitura das reportagens selecionadas, com o intuito de obter uma compreensão geral dos textos. Com base nessa primeira avaliação, delimitamos um recorte temporal, concentrando nossa atenção nas matérias publicadas nos anos mais recentes, que eram de maior interesse para o estudo. Feito o recorte temporal, priorizamos as matérias jornalísticas que no corpo do texto exploram conceitos, características e debates relacionados à experiência das mulheres e ao trabalho durante a pandemia.

Em um segundo momento, examinamos as matérias buscando identificar os diversos textos, vozes e discursos empregados pelos jornalistas na construção de suas reportagens. O objetivo aqui foi compreender as representações que estavam sendo elaboradas e identificar os recursos linguístico-discursivos que as evidenciam. Após essa fase, selecionamos as sequências discursivas mais

968



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



pertinentes para a análise. Por fim, analisamos as representações identificadas, discorrendo sobre elas de maneira mais detalhada. No processo de análise, estabelecemos uma identificação única para cada reportagem, que é apresentada no Quadro 1 (mãe, mulher e professora- reportagens) juntamente com o título, autor e data de publicação correspondentes.

Código	Título	Veículo Midiático	Data de publicação
R01	Professores relatam mais trabalho em nova rotina de ensino pela internet durante pandemia	G1	08 de Junho de 2020
R02	Relatos de sobrecarga: a dura vida de professor na pandemia	Brasil de Fato	21 de Setembro de 2020
R03	Professora esgotada viraliza ao dar lição de moral em quem 'pensa que ela não trabalha' na pandemia	Costa Norte	10 de Março de 2021
R04	"Tem sido mais trabalhos": Professora muda rotina em casa e no trabalho para se adaptar a ensino à distância durante a pandemia	Gmais Notícias	05 de Julho de /2021
R05	O desafio de ser mulher, mãe e professora durante uma pandemia	Porvir	8 de março de 2021

Quadro 1 (mãe, mulher e professora- reportagens): Elaborado pelas autoras.

O trabalho docente triplicou para as professoras, o que foi proposto como solução posta pelos governos para não cortar o vínculo pedagógico. Houve uma sobrecarga de trabalho reconhecida a que se soma a sobrecarga no trabalho, sendo este, essencial para sustentar a vida. Durante a pandemia, esta intensificação caiu em mulheres, incluindo professoras, que também assumiram a responsabilidade dentro de casa. A pandemia aumentou o fenômeno da familiarização do cuidado. Como aponta a SD1:

Ela acorda todos os dias às 6 da manhã e ainda tem os cuidados com a casa e o filho pequeno. Mas diz que o pior é a perda do vínculo com o aluno. “Com o relacionamento virtual, não temos o vínculo afetivo. E isso tem dificultado o progresso deles.” (R02)

Dessa forma, os estudos de gênero e feministas centram-se na gestão e utilização do tempo por mulheres dentro de uma perspectiva interseccional. Louro (2020) defende que a gestão e a





disponibilidade do tempo refletem as desigualdades de gênero e fazem parte de uma doutrinação imposta pelo sistema patriarcal. Vários pesquisadores como Hooks (2020) apontaram que as mulheres se sentiam sobrecarregadas durante a pandemia.

As desigualdades de gênero relacionadas com o fato de as mulheres serem responsáveis pelo trabalho de cuidados (crianças, casa, pessoas dependentes) são sociais e historicamente reconhecidas, tornando isto um fardo para as mulheres que devem agir como “malabaristas”, como aponta Louro (2021). Durante o bloqueio imposto pela pandemia e nos meses seguintes, muitas mulheres tiveram que fazer home office enquanto acompanhavam os filhos em idade escolar, adaptando seu tempo para realizar diversas tarefas de cuidado.

No entanto, Hooks (2012) considera que estas realidades são um produto das desigualdades de gênero que existiam antes da pandemia. Dedicar mais tempo para si pode indicar um afastamento do que se espera delas na posição de eu-mãe-cuidadora para o bem-estar de todos, incluindo a obrigação de cuidar da limpeza e organização de suas casas. Esse valor já existia antes da pandemia e se materializa de forma ambivalente, referindo-se ao que a narradora da entrevista imagina como seu papel e pensa que o outro espera de si (subjetividade) e de seu movimento como professora, mãe e trabalhadora, SD2:

“Eu tinha duas aulas para preparar durante o dia, no período da manhã e da tarde, e o meu filho muitas vezes tinha que lidar com a minha condição de estar fisicamente em casa e, ao mesmo tempo, estar longe”, conta. Entre os sentimentos e impulsos de uma criança de três anos de idade, ela recorda do dia em que o filho, furioso, entrou no meio de uma conversa com seus alunos para deixar um recado em alto e bom som: ‘A mamãe é minha!’. (R05)

970

Estas dinâmicas temporais indicam o impacto e a reverberação da promulgação da pandemia, o confinamento inicial imposto por governos com diferentes forças autoritárias, indicando que o evento que transforma o cenário educacional aumenta a intensificação e desqualificação do trabalho. O espaço das casas e os diferentes horários e momentos de convivência das famílias tornaram-se centrais para a organização e reorganização de sua rotina de mãe e trabalho, como trata a articulação do discurso da precarização na SD3

“conta que a rotina tem sido bem diferente tanto no trabalho quanto em casa. “Minha rotina está muito louca, nunca imaginei trabalhar assim, ligada no 220 o tempo todo, não existe final de semana, não existe feriado, não existe depois do trabalho... ‘A professora, mas porque você não se organiza? Cadê a gestão do tempo? Porque você não coloca limites...’ Sim, tentei tudo isso, de várias maneiras, esbravejei, surtei, chorei, adoeci. Engordei mais de 10 kg desde março de 2020 até agora, a ansiedade toma conta, tento fazer o meu melhor em meio a tantas diversidades” (R04)

As polifonias das reportagens focaram na mudança de rotinas em casa, na família, no ensino remoto e no trabalho docente e a relação com as TICs. As famílias tornaram-se polos de quase



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



todas as atividades, indicando mudanças de valores no uso compartilhado e combinado dos espaços de convivência e na posição do eu-como cuidadora das mulheres de suas famílias, uma vez que se tornaram gestoras e organizadoras desses espaços e das atividades desenvolvidas neles. A convencionalização ocorreu com maior força nos vetores das posições eu-mãe e eu-trabalhadora.

Os conceitos de organização, responsabilidade, compartilhamento e revezamento marcaram as narrativas. Compartilham o espaço de casa com suas famílias, com as demandas cotidianas e a utilização do lugar de descanso para o trabalho aumenta a intensificação do trabalho e a pressão e controle do labor. “A preparação das aulas leva um tempo maior. Hoje, com sistema remoto, o professor trabalha três vezes mais. Temos que fazer slides e criar mais exercícios, porque a aula online rende mais, é mais rápida”. (R01). Na pandemia, a grande pressão por parte da gestão sobre as professoras foi no ato de criar atividades que envolvesse os alunos, trazendo a ludicidade a prática de jogos online como forma de “encantar” os alunos e assim desenvolver o seu processo de ensino aprendizagem, essa busca por metodologias diferentes no modelo remoto aumenta o tempo de trabalho das professoras, gerando uma pressão sobre o labor, o que gera doenças que prejudicam a si mesmos, como aponta a professora na SD4 “O ano mal iniciou e parece que já estou com estafa mental” (R04)

Nas reportagens também observamos o discurso do compartilhamento dos dispositivos, sendo que alguns participantes utilizam celulares principalmente para assistir vídeos e participar de aulas virtuais, computadores e notebooks para atividades de leitura, escrita e postagem. A ampliação e a reorganização das tarefas realizadas nos diferentes dispositivos resultaram da urgência de atividades remotas e virtuais, muitas vezes impostas como única possibilidade de aprendizagem, com mudanças na rotina, dada a necessidade de compartilhamento do espaço-tempo em diferentes condições de adaptação às novas práticas diárias. Como aponta a SD5:

“São planejamentos, registros, postagens, reuniões, atendimentos, casa pra cuidar, filha para orientar nas tarefas. 734 alunos para dar atendimento remoto. Aí, ainda vem uns Zé manés da vida pra me dizer que professor tá em casa sem fazer nada.” (R03)

Importante notar que a grande maioria das professoras nas narrativas apontam que a carga de trabalho e doméstica aumentou. De acordo com suas falas ou ainda em seus depoimentos, pode-se destacar que em maior medida consideram que a implementação do trabalho remoto gerou diversas mudanças, pois tiveram que passar da realidade presencial para a realidade virtual, mesmo sem serem questionados se sabiam utilizar as TICs (tecnologias de informação e comunicação) ou como os alunos aprenderiam, reinventou e precarizou. Conforme SD6 “O papel do professor é fundamental. Ele é quem media a aprendizagem, buscando técnicas, ações para que o aluno avance em seu conhecimento. Se fôssemos colocar em uma balança, o EAD não suprirá todas as demandas pedagógicas, por mais que tenham se reinventado quanto à educação acadêmica.” (R01)



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Desta forma, na pandemia as mulheres professoras intensificaram o seu trabalho, criando conteúdos e atividades para os alunos no modelo remoto e também para aqueles que não têm acesso aos meios tecnológicos, ou seja, um trabalho dobrado que intensificou e precarizou mais. A reportagem aponta na SD7 “Segundo a psicopedagoga, a dica para os alunos que não possuem acesso a computadores e internet, realidade de milhares de estudantes brasileiros, a saída seria o estudo com ajuda de livros e apostilas, seguindo um cronograma de matérias.” (R01), o professor precisa inovar sem recursos e o aluno aprender sem um apoio econômico, social e político de aprendizagem.

Portanto, entende-se que a pandemia, estruturada pela quarentena e o ensino remoto, significaram para as professoras uma sobrecarga no trabalho doméstico, o que implicou no investimento de tempo e esforço. E ainda mais quando são elas os responsáveis pela execução de todas as atividades e às vezes não recebem qualquer tipo de apoio dos restantes membros do seu agregado familiar. Dessa forma, o capitalismo mostrou sua estrutura e as novas configurações do mercado de trabalho, estendendo a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, substituindo assim trabalhadores homens centrais melhor remunerados e menos facilmente demissíveis pelo trabalho feminino mal pago, como o retorno dos sistemas de trabalho doméstico (HARVEY, 2007, p. 147).

Antunes (2020) discute que o capitalismo depende da classe que vive do trabalho para produzir mercadorias que são depois vendidas para obter lucros e, portanto, só pode sobreviver se as vidas dos trabalhadores forem reproduzidas de forma contínua e fiável, ao mesmo tempo que são substituídas geracionalmente. Alimentação, habitação, transportes públicos, escolas públicas e hospitais são todos ingredientes da criação de vida que reproduzem socialmente as trabalhadoras e as suas famílias. O nível de acesso a estes processos determina muitas vezes o destino dos trabalhadores como um todo, enquanto as mulheres ainda desempenham a maior parte da vida trabalhando a nível mundial. Apesar de sua dependência da vida, o capitalismo reluta em gastar qualquer parte dos seus lucros naquilo que o sustenta e mantém. O trabalho de prestação de cuidados é desvalorizado, mal remunerado ou não remunerado, enquanto instituições, incluindo escolas e hospitais, são privatizados.

O mundo antes da COVID-19 já estava devastado no que diz respeito ao gênero. As profissões que incorporam o espírito do trabalho de cuidados, incluindo o ensino e aprendizagem, empregam um grande número de mulheres e fornecem serviços e infra-estruturas que não são apenas vitais para a produção da vida, mas também não desenvolvem capacidades e atributos essenciais à condição humana. Como aponta uma professora na SD8:

“Que a gente possa continuar tendo essa força que a mulher tem. Muitas vezes queremos desabar, mas não sabemos explicar de onde vem o fôlego para continuar, mesmo quando já estamos esgotadas. O nosso trabalho é fundamental para a sociedade. Por trás de uma boa aula ou de um vídeo legal também tem a história de um professora” (R02)



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Considerações Finais

Dessa forma, discutimos, qual o sentido do trabalho dessas mulheres professoras em meio a tantas demandas? O discurso das mulheres nas entrevistas nos meios midiáticos já explicitou a precarização e a reestruturação do trabalho docente sob a nova lógica capitalista destrutiva, dando voz à intensificação e negando o labor criativo e participativo, no qual os sujeitos exercem sua cidadania e criticidade.

Na história e mesmo nos nossos tempos, as mulheres têm sido aquelas que assumiram o papel reprodutivo, consistindo no tarefas domésticas de cuidar dos filhos. Nessa mesma ordem de ideias, desenvolve-se a dupla jornada de trabalho à qual as mulheres são frequentemente expostas, não apenas pelo acesso a empregos mal remunerados, mas também continuam a carregar a responsabilidade de cumprir seu papel como mães, esposas e filhas dentro de casa, o que leva a uma sobrecarga de trabalho que, em sua maioria, produz efeitos sobre sua saúde, o que implica pensar e repensar possíveis soluções para este problema dentro dos estudos feministas e marxistas.

Referências

ARRUZZA, Cinzia; BATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy (2019). **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo.

BERNARDO, K.A.S.; MAIA, F.L.; BRIDI, M.A. **As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid-19**. NORUS, vol. 8 n° 14, pp. 8-39. Ago/Dez, 2020.

BRASIL. **Portaria 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. Brasília: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria n. 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC no 343, de 17 de março de 2020. Brasília: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 17 ago. 2023.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens de mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2007.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FAGIANI, C. C. **Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador no século XXI?** Uberlândia: Navegando, 2018.

FARIAS, R.C.; SILVA D.M.P. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Open Edition Journal**, 2021. Disponível em: www.journals.openedition.org/geografares/1838. Acesso em: 21 ago. 2023.

PREVITALI, F. S. FAGIANI, C. C. **Diskiling and Degradation of labor in Contemporary Capitalism: the continuing relevance of Braverman**. *Work Organization, Labor and Globalization*, v. 9, n. 1, p. 76-89, 2015. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.13169/workorgalaboglob.9.1.0076?seq=1>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ROSENFELD, C. L. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, V. 23, n.01, p.247-268. São Paulo, jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12660>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SAVIANI, D. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p.286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15xxR0AMcHZkeq1K6Ga94rfaUWoTLQtG8/view>. Acesso em: 22 ago. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

974





A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA: ENTRE A COLONIALIDADE E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Luciana Nagel Simin Cogo¹

Introdução

O presente texto apresenta resultados iniciais da pesquisa Educação Escolar Indígena em Santa Catarina: Entre a Colonialidade e a Interculturalidade Crítica que expressa a intencionalidade de investigar como a Educação Escolar Indígena está sendo oferecida às Comunidade Indígenas que vivem no Estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil. Apresenta elementos da configuração da Educação Escolar Indígena oferecida pela rede de ensino do Estado de Santa Catarina que se pretende intercultural e bilingue, conforme enunciado na legislação e diretrizes educacionais que a normatizam. A rede de ensino do Estado de Santa Catarina referente a Educação Escolar Indígena atendo as Comunidades Indígenas Guarani, Laklaño-Xokleng e Kaingang, em um universo de 21.541 indígenas, 3.091 matrículas de alunos e alunas indígenas e 419 profissionais de educação atuando nas 39 Escolas Indígenas localizadas em 27 territórios indígenas. A pesquisa trata da elaboração de uma reflexão crítica sobre a categoria da interculturalidade enquanto um dos direitos legitimados dos povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988 e sua incorporação no sistema estadual de educação. Neste sentido, questionamos: como a categoria da interculturalidade está incorporada da elaboração da Educação Escolar Indígena, oferecida na rede de ensino do Estado de Santa Catarina? Para responder à pergunta de pesquisa, traçamos como objetivo geral analisar se de fato se efetiva a demanda e o protagonismo dos povos indígenas na construção da perspectiva intercultural no processo de implementação da Educação Escolar Indígena na rede de ensino de Santa Catarina. Para o alcance dos objetivos da pesquisa, utilizamos a base teórica metodológica do pensamento decolonial (QUIJANO, 2005a; MIGNOLO, 2017; DUSSEL, 1993, WALSH, 2009), destacando a hierarquização dos povos com base na ideia de raça e o desenrolar do processo de expansão dos projetos globais da modernidade, bem como seus impactos no território catarinense. Os resultados da pesquisa indicam inicialmente que, por se tratarem de escolas diferenciadas, como o próprio nome sinaliza, não se pode falar da construção de uma escola indígena de modo genérico, mas sim, de escolas indígenas diferenciadas, no plural, levando em consideração suas diversidades. Entre as constatações parciais do presente estudo, destacamos que Educação Escolar Indígena de Santa Catarina apresenta contraditoriamente características de colonialidade e interculturalidade crítica, em um contexto de interculturalidade funcional.

O presente trabalho que ora apresentamos sobre como se configurou a Educação Escolar Indígena Intercultural oferecida às populações indígenas pela rede de ensino do Estado de Santa Catarina,

¹ Acadêmica do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. E-mail: luciana814@gmail.com



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



expressa nas políticas governamentais a partir da Constituição Federal de 1988, e implementada no decorrer dos anos 1990. No primeiro momento, apresentamos um panorama da população indígena do Brasil e delinearemos o atendimento regional em termos educacionais das escolas indígenas da rede estadual de ensino de Santa Catarina. No segundo momento, apresentaremos um cenário das principais políticas indigenistas no Brasil, buscando explicitar os desafios postos na implementação das políticas públicas da educação escolar indígena no Brasil. Em seguida, abordaremos as reformas educativas e interculturalidade na educação dos povos indígenas no Brasil e o que mudou a partir da Constituição Federal de 1988 que possibilitou aos povos originários os direitos a uma educação própria que poderia ser realizada pelos próprios indígenas em seus territórios estabelecidos. Assim a Educação Escolar Indígena, estabelece um diálogo fecundo com as categorias de Interculturalidade, Modernidade/Colonialidade. Procuramos refletir sobre a inferiorização e subalternidade indígena no contexto do mundo moderno/colonial e as tendências atuais nos modos de relacionamento do Estado com os povos indígenas na perspectiva de políticas interculturais críticas no âmbito educacional.

Concepção teórico metodológica

As opções teórico-metodológicas que elegemos para responder ao problema da pesquisa, ou seja, qual a configuração da Educação Escolar Indígena Intercultural oferecida na rede de ensino do Estado de Santa Catarina. Também apresentamos as etapas da pesquisa e as atividades relacionadas, assim como os principais instrumentos de coleta de dados utilizados em cada etapa da pesquisa. E, ainda caracterizamos a área de estudos da Interculturalidade implantada e/ou implementada no Estado. Esta pesquisa está concebida em consonância com o pensamento decolonial, especialmente no que trata da hierarquização dos povos com base na ideia de raça e no desenrolar do processo de expansão dos projetos globais da modernidade, bem como seus impactos no território catarinense, tal como Quijano (2007 pg 117) concebe a ideia de raça:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 227-278).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Ao conceber a raça como o eixo determinante das relações sociais e de dominação, a colonialidade estrutura uma nova lógica moderno/colonial que define os regimes de produção e a disseminação de conhecimentos considerados legítimos, culturalmente válidos e socialmente valorizados e assim, funda a modernidade (QUIJANO, 2005).

Segundo Lakatos e Marconi (2003) a metodologia exerce um papel primordial no processo de investigação científica, pois a mesma nos permite alcançar o objetivo da pesquisa e da produção de conhecimentos válidos e verdadeiros, ao traçar caminho a ser seguido, além de detectar erros e auxiliar nas tomadas de decisões do cientista (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 83).

Esta pesquisa tem como abordagem a metodologia qualitativa que busca a compreensão e a interpretação dos fatos. Segundo os autores Gatti e André (2011) a pesquisa qualitativa “[...] busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados” (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30), não sendo possível uma postura neutra do pesquisador. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de 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. A autora ainda acrescenta que a pesquisa qualitativa “[...] responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2001, p. 22). Nesse sentido Marconi & Lakatos (2008) concebem que a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano que fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento (MARCONI & LAKATOS, 2001, p. 269).

Em consonância aos pressupostos dos autores acima citados ressaltamos que a pesquisa qualitativa, de uma forma geral, consiste na tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e das características situacionais apresentados, ou seja, que muitas informações sobre a vida dos povos indígenas não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, optou-se pela pesquisa de campo exploratória, para atender aos objetivos propostos. Para Marconi e Lakatos,

[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 188).

Utilizamos nesta pesquisa a metodologia exploratória que segundo Gil (2007, p. 43) aborda a identificação de fatores que determinam ou contribuem com um fenômeno e este esteja suficientemente descrito e detalhado. Dentre as finalidades desta pesquisa exploratória, está o estudo e a descrição das políticas e ações governamentais após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) no campo da educação, primeiro a nível nacional e depois como esse



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



aparato legal se desdobrou na Educação Escolar Indígena em Santa Catarina verificando qual a perspectiva de interculturalidade que está sendo desenhada na sua implementação que pode contribuir e legitimar os direitos e o fortalecimento da cultura indígena.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, é feita a partir do levantamento de referências teóricas, em relação ao tema de estudo que, já foram analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, incluindo os meios de comunicação orais. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto (MARCONI & LAKATOS, 2003. p. 182).

O trabalho científico que inicia com uma pesquisa bibliográfica, permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado e produzido sobre determinada temática e tem como objetivo permitir ao pesquisador que inicia o seu percurso científico um montante ampliado de conhecimentos relacionados ao seu objeto de pesquisa, e conforme Marconie Lakatos (2003) não é uma mera repetição do que já foi produzido sobre determinado assunto, e propicia o exame de uma temática sob novo enfoque ou abordagem, de modo a chegar em produções científicas inovadoras. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica com o procedimento metodológico pretende contribuir para a qualificação deste estudo o que significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica (LIMA e MIOTO, 2007)

Ainda é importante destacar segundo Lima e Miotto que a pesquisa bibliográfica

[...] é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA e MIOTO, 2007, p. 44).

Já a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa de caracterização bibliográfica, de modo a não ser fácil por vezes distingui-las. Para Marconi e Lakatos (2003), a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina por fontes primárias (MARCONI e LAKATOS, 2003. p. 173).

Todavia a pesquisa documental apresenta-se como um tipo de pesquisa que

[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem a utilização de um tratamento analítico, como a apresentação de: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para a realização da pesquisa sobre as legislações da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, é necessário conhecer o processo histórico em que a educação escolar indígena foi imposta aos povos originários da colonização até a atualidade. Esse processo histórico da Educação Escolar



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Indígena será analisado com base no referencial teórico da colonialidade/modernidade e decolonialidade. A análise da Educação Escolar Indígena tem como base teórica de análise os conceitos da colonialidade do poder, colonialidade do saber colonialidade do ser e colonialidade da natureza, decolonialidade e interculturalidade. Conceitos-chaves para a análise do tema central da pesquisa, a Educação Escolar Indígena, que realizamos mediante a análise da documentação e produções de estudos realizados na área.

O extenso período de Colonização do Brasil foi um período dos mais violentos da humanidade que deixou um rastro de marcas indeléveis. O processo de colonização da América Latina inicia com a chegada dos europeus, em 1492, ano que representa o momento em que se estabeleceu o “outro” como continente americano identificado e como lugar de exploração. O estudo desse processo histórico requer uma análise cuidadosa, valendo-se da aplicação de categorias específicas que permitirão uma compreensão mais aprofundada. Dentre elas destacam-se a colonialidade/modernidade e a decolonialidade, que são categorias analíticas que nos ajudam a entender como se construiu a Educação Escolar Indígena e de quais condições foram submetidos os povos indígenas do Brasil, mais especificamente em Santa Catarina, a partir da colonização, destacado que a pesquisa está baseada na Perspectiva Teórica Decolonial.

A Colonialidade do Poder

A perspectiva da colonialidade do poder destacada por Mignolo (2017) destaca a forma como a estrutura global de poder foi moldada e é mantida. Para alcançar esse entendimento, o autor estabelece uma distinção crucial entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo é marcado pela dominação política administrativa e econômica de populações localizadas em jurisdições territoriais e distintas. Essa dinâmica configura uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra. Através de um sistema de dominação sobre os povos colonizados, estabeleceu-se a categoria de raça, resultando na naturalização das diferenças e na subsequente interiorização e subalternização dos dominados. A predominância e superioridade da raça branca europeia exerceram uma colonização abrangente nas diversas dimensões da existência humana, moldando as relações culturais, sociais, econômica, de trabalho, os padrões de pensamento e, crucialmente, a educação. A instauração da colonialidade marcou a dominação dos povos colonizados pelos colonizadores. Essa condição é percebida em todas as esferas e organismos sociais e marcada por relações intersubjetivas de poder, conhecimento e identidade, as quais se entrelaçam por meio do sistema capitalista. Essas distinções constituíram de acordo com Mignolo (2017) uma lógica operante da colonialidade em que:

[...] imprimiram diversos marcadores e hierarquias que estruturam a condição humana na sua história através da diferenciação e da distinção, seja por meio da raça, sexo, da etnia, da religião e espiritualidade, da estética, do trabalho, do Estado, da economia, bem como do sujeito moderno, da linguística e da dimensão epistêmica (MIGNOLO, 2017, p. 2).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Os elementos de classificação e identificação social não surgiram como ferramentas de um conflito imediato, mas sim como um padrão de relações historicamente essenciais e duradouras. Nesta ótica, os colonizadores estabeleceram a nova identidade das populações originárias colonizadas. Assim fundamentada conforme Quijano (2005) a ideia de:

[...] raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e (QUIJANO, 2005, p. 117).

Nessa ótica, os colonizadores definiram a nova identidade, baseada em uma hierarquia racial e sexual, das populações originárias colonizadas como índios, (negros, mestiços, brancos) despojando-os de suas identidades étnicas e se colocando na centralidade do contexto mundial. Esse processo resultou, a longo prazo, na ideia de supremacia europeia que estabeleceu suas crenças e valores como universais, dessa forma impondo aos colonizados por meio de violências o pagamento seus modos de vida, suas línguas, seus saberes e valores.

980

Panorama da população indígena do Brasil: delineamentos e o atendimento educacional em Santa Catarina

A População Indígena no Brasil

No Brasil hoje existem cerca de 1,7 milhão de indígenas, segundo dados do Censo 2022 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2022, e esse contingente populacional representa 0,83% do total da população brasileira. Houve um aumento expressivo da População Indígena no Brasil em relação aos dados do último Censo de 2010 do IBGE, que apresentou o quadro dessa população com cerca de 897 mil indígenas e representava 0,47% do total da população brasileira. No entanto, cerca de 63% dos indígenas vivem hoje fora dos territórios oficialmente limitados. A maior parte da população indígena do Brasil (44,48%) está concentrada na Região Norte, com 753.357 pessoas; em segundo lugar em termos de contingente populacional indígena está a Região Nordeste com 528,8 mil pessoas, num percentual de 31,22% do total da população do Brasil.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Juntas, as Regiões Norte e Nordeste correspondem ao percentual de 75,71% do montante da população brasileira. As demais regiões brasileiras apresentam os seguintes percentuais de população indígena: Região Centro-Oeste com 199.912 indígenas, correspondente ao percentual de 11,80%; Região Sudeste com 123.369 indígenas, correspondente ao percentual de 7,28%; Região Sul com 88.097 indígenas, correspondente ao percentual de 5,20% (IBGE, 2022).

A População Indígena em Santa Catarina

Segundo o último Censo IBGE realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, a população indígena no Estado de Santa Catarina está constituída de 21.541 indivíduos, sendo o Estado de Santa Catarina o décimo sétimo estado da federação em termos de população indígena com o percentual de 1,27% do total da População Indígena no Brasil, o que equivale ao posto de terceiro lugar da Região Sul em termos de contingente populacional indígena. Quanto à questão da territorialidade e local de domicílio, o Censo IBGE 2022 aponta o Estado de Santa Catarina como o estado da Região Sul com a maior índice proporcional com 49,04%, cerca de 10.563 indígenas que estão vivendo dentro das terras indígenas (TIs), e com 50,96% correspondente a 10.978 indígenas que vivem fora das terras indígenas (TIs). O Censo IBGE 2022 ainda indica que houve um aumento no índice populacional do Estado de Santa Catarina de cerca de 18,2%, passando de 16.041 indígenas em 2010 para 21.541 indígenas em 2022.

981

Atendimento da Educação Escolar Indígena no Estado de Santa Catarina

As Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) atendem regionalmente em termos educacionais as escolas indígenas distribuídas em 27 territórios. A Etnia Kaingang é a mais populosa no Estado de Santa Catarina e localizam-se predominantemente na Região Oeste do Estado, atendidos CREs de: Chapecó, Xanxerê e Seara. A segunda maior população Indígena no Estado de Santa Catarina é apresentada pela Etnia Guarani e estão em sua maioria localizados na Região Litorânea do Estado, atendidos pelas CREs de: Joinville, Laguna, Florianópolis e Brusque. A População Indígena Guarani também está presente nos municípios de Entre Rios e José Boiteux, pertencem as CREs de: Ibirama e Xanxerê. Por último a População Indígena Laklaño-Xokleng, que vivem na Região do Vale do Itajaí, atendidos pela CRE Ibirama, mais precisamente localizados nos municípios de Victor Meireles e José Boiteux.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2023), o número de matrículas de alunos indígenas no Estado de Santa Catarina, somados nos atendimentos nos níveis do Ensino Regular: Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos, totalizam 3.091 matrículas e contam com 419 professores ocupantes dos seguintes cargos: 17 efetivos; 274 ACT Hab 100 (Ensino Médio) e 128 ACT Hab 300 (Graduação). (conforme apresentado na Tabela II) destes professores 350 são indígenas e 69 não indígenas.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Educação Escolar Indígena no Estado de Santa Catarina

O termo Educação Escolar Indígena (EEI) foi estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e é utilizado para diferenciar a educação formal oferecida nas escolas indígenas, da educação informal, caracterizada pelo processo de socialização tradicional e ancestral específica de cada etnia. Enquanto direito, a EEI é originária do Movimento Indígena, em que pesem os problemas enfrentados pelas diversas comunidades no processo de escolarização, diante de questões que passam pelo respeito ao conhecimento ancestral, à cultura, a língua e a garantia de formação para os professores indígenas. A EEI legalmente garantida pela constituição Federal de 1988 deverá ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, desta forma, caracteriza-se pela afirmação das identidades étnicas e o respeito aos projetos societários de cada povo indígena, e que propõe o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimentos na perspectiva intercultural.

A Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) assumiu a gestão educacional da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina a partir do ano de 1993, mediante a Portaria N° 16.207/1993. Em 1994 foi instituído o Núcleo de Educação Indígena (NEI), que se tornou responsável por propor diretrizes educacionais para a Educação Escolar Indígena, bem como de executar ações que tivessem “[...] a finalidade de efetivar uma proposta de educação que contemple os princípios da especificidade e diferença, interculturalidade e diferença” (PC/SC, 1998). Ferri (2000) concebeu que em 1999 existiam 26 escolas indígenas em Santa Catarina, das quais 24 trabalhavam mediante o regime de classes multisseriadas. Atualmente a Educação Escolar Indígena da rede pública estadual de ensino, é constituída de 27 escolas de Ensino Fundamental e 06 escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Estado de Santa Catarina conta com 39 escolas indígenas, sendo estas distribuídas em 33 estabelecimentos da rede pública estadual de ensino e 6 escolas das redes municipais. A rede pública estadual de ensino de Santa Catarina oferece Educação Escolar Indígena junto às três etnias que vivem no Estado: Guarani, Kaingang e Xokleng/ Laklãnõ. As escolas se encontram em 27 terras indígenas e estão vinculadas à Secretaria Estadual de Educação (SED/SC), segundo dados da FUNAI. Ao todo são 37 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) em Santa Catarina, sendo que as escolas indígenas estão presentes em 9 CREs: Laguna, Brusque, Joinville, Ibirama, Canoinhas, Seara, Chapecó, Xanxerê e Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis.

Embora o atendimento educacional oferecido pela rede pública estadual de ensino às populações indígenas tenha iniciado em 1993, somente em 2002 foi criada a categoria “Escola Indígena”, mediante a Lei 12.449/2002, de 10 de dezembro de 2002. Além desta lei, as orientações operacionais para o funcionamento das escolas indígenas, obedecem os marcos legais nacionais, observando o princípio hierárquico posto entre a União e os Entes Federados no Estado Brasileiro, compreendendo que, mesmo tendo delimitado como objeto de estudo a política educacional em estadual, a mesma não poderia ser abordada em movimento desconexo com a política educacional mais ampliada, de esfera nacional. Portanto, estabelecido como objetivo dessa pesquisa analisar como configurou-se a interculturalidade nas políticas governamentais a partir da

982



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Constituição Federal de 1988 implementada a partir dos anos 1990 na Educação Escolar Indígena oferecida na rede de ensino do Estado de Santa Catarina, segundo os documentos legais: Proposta Curricular de Santa Catarina (1998/2014), do Parecer CEE/SC N° 282/2005, do Plano Estadual de Educação - 2015/2023 e na Resolução CEE/SC n° 068/2018.

Um cenário das principais políticas indigenistas no Brasil

Durante todo o processo de invasão/colonização do Brasil podemos destacar que as políticas indigenistas que foram estabelecidas, estiveram presentes de forma arbitrária e integracionistas, não valorizando os conhecimentos ancestrais e modos de vida dos povos indígenas. Entendemos por política indigenista a ação política tomada pelos governos que tivessem as populações indígenas como objeto. Nesse sentido, seriam os não indígenas pensando, representando e organizando as ações para os indígenas, enquanto que na política indígena os agentes principais de suas demandas são os próprios povos originários. Segundo Ferreira (2001) podemos identificar quatro principais fases nas políticas indigenistas aplicadas durante os períodos Colônia, Império e República até Constituição Federal de 1988.

A primeira e mais longa fase em que se desenvolveram as políticas indigenistas foi a do período colonial, com a chegada e intervenção dos missionários jesuítas que focalizaram suas ações ao processo de catequização e de evangelização dos indígenas, com o seguinte entendimento: “[...] ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional” (FERREIRA, 2001, p. 73). Nesse período a educação para os povos originários ficou a cargo dos religiosos que vieram junto com os invasores/colonizadores que conforme concebe Ferreira (2001) “[...] os jesuítas usaram a educação escolar para promover a assimilação dos índios à civilização cristã. Sendo assim, o modelo de atuação cristã [...] concentravam esforços para destruir instituições nativas” (FERREIRA, 2001, p. 73), posto que essa era a percepção e o intuito dos religiosos colonizadores que concebem o “outro” como hostil, selvagem, exótico, primitivo e incivilizado, todavia com a condição de poderem se transformar em bons cristãos. Um dos fundamentos do processo de colonização do território brasileiro foi a negação dos saberes e das culturas indígenas, que também se materializava na negação do “outro”, conforme o entendimento de Candau (2010), isso se caracterizada como “[...] uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas. Eliminar o “outro” foi a tônica do período colonial, e essa prática de eliminação se materializou em uma prática muito corrente de extermínio, que é o processo de assimilação cultural. Alias o processo de assimilação constitui-se na base de construção da homogeneidade cultural, requerida e estabelecida pelos estados nacionais modernos.

A segunda fase de desenvolvimento das políticas indigenistas teve como princípio a integração do índio à sociedade nacional e no mercado de trabalho é marcada pela criação do Serviço de Proteção do Índio (SPI), em 1910, que atuou nas aldeias indígenas até 1967 e, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Assim surgem as primeiras escolas bilíngues, criadas e implementadas por uma das agências de maior influência para o estabelecimento do bilinguismo

983



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



de transição na América Latina foi a organização estadunidense Summer Institute of Linguistics - SIL. Com o propósito de integração dos povos indígenas à sociedade nacional o processo educacional oferecido aos povos indígenas seguiam o modelo das escolas rurais, mas com acentuada desconexão à realidade dos povos originários, e com o discurso que isso estaria trazendo melhorias às condições de vida dos povos indígenas, conforme destaca Ferreira (2001) essas eram escolas de brancos que estavam sendo “[...] adaptadas para os índios submetendo esta população a escolarização que contribuía para a dominação cultural” (FERREIRA, 2001, p. 81) ou seja, era um processo escolar que tinha como primazia o oferecimento de alfabetização, como vista à integrar com maior facilidade os povos indígenas ao convívio da população brasileira de espaço rural ou urbano mediante o trabalho. Nesse sentido Candau afirma:

[...] uma percepção comum sobre as “diferentes etapas” necessárias para a “transição” do índio à categoria de “trabalhador rural” ou “campesino”. Nessa proposta, a escola era vista como um “motor de desenvolvimento comunitário” onde, através de explicações dadas na língua materna, a criança conseguiria entender muito melhor e transmitir para os pais os conceitos e valores da cultura nacional (CANDAU, 2010, p. 156).

Nesta tentativa de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais, o governo estabelece uma legislação direcionada ao atendimento da educação indígena em 20 de junho de 1910, mediante o Decreto 8.072/2010, Esse Decreto estabeleceu a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/TN) e tinha como princípio a implantação da política integracionista aos povos indígenas mediante a alegação de “[...] uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas [...] atribuindo um peso menor ao ensino religioso [...] com maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico” (FERREIRA, 2001 p. 74-75). A educação escolar para aos indígenas tinha como objetivo principal transformar o indígena em cidadão brasileiro, ou seja, moldá-lo aos padrões da nova classe hegemônica e os mesmos deveriam tomar para si os papéis sociais que a sociedade brasileira teria estabelecido. Com essa determinação os indígenas eram formados nas escolas para exercerem ofícios de trabalhos agrícolas manuais. O SPI atuava principalmente na tentativa de pacificação de grupos indígenas, visto que seus territórios tradicionais estariam sem colocados pelo governo ao dispor de povos imigrantes. Essa instituição criada buscava garantir instalação aos recém chegados ao país, e ao mesmo tempo tentava retirar as populações indígenas “pacificamente” de suas terras. As políticas indigenistas que iniciaram com o processo de evangelização dos indígenas em vista à realização da salvação de suas almas posteriormente direcionam-se a incluir-lhes ao processo de formação da população nacional, incutindo o uso de vestimentas, a realização de práticas de higiene pessoal e a observância aos cívicos. Porém esse processo de escolarização dos indígenas para se enquadrarem aos moldes da população nacional, com vistas ao enquadramento aos padrões coloniais e da nação brasileira, não foi plenamente alcançado, posto que houveram grandes resistências da parte dos próprios indígenas contra esse projeto de acultramento e integração nacional.

984



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Na terceira fase de desenvolvimento das políticas indigenistas que acontece entre as décadas de 1960 e 1980, as Organizações Governamentais (OG) e as Organizações não Governamentais (ONG) que estão voltadas para a defesa da causa indígena começaram a emergir no cenário internacional. Destaca-se que com o surgimento e atuação dessas diferentes organizações indigenistas que a princípio estão voltadas para a defesa dos direitos humanos das minorias étnicas, a educação escolar aos povos indígenas passa a ser de responsabilidade definitiva do Estado brasileiro. Foi neste período que as lideranças indígenas se articularam em mobilizações e começaram a organizar-se em seus próprios movimentos com a participação efetiva dos indígenas. Segundo Candau (2001) neste novo período histórico de políticas indigenistas houveram alguns avanços:

[...] foram produzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue que, apesar de ainda buscarem uma melhor “integração” dos grupos às sociedades nacionais, reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter a cultura local. O bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários (CANDAU, 2001, p.156-157).

A quarta fase das políticas indigenistas foi desenvolvida nos anos de 1980 até o ano 1990. Essa é a fase pró-constituente e se destaca pela intensa articulação indígena nas diversas regiões do país e com entidades pró-indígenas atuando com o objetivo da reestruturação da política indigenista oficial de modo a transformá-la em Política Indígena. Com a atuação efetiva da comunidade indígena houveram avanços no reconhecimento de direitos, como no de demarcação de terras e na institucionalização da educação indígena. Esses avanços foram resultado de muitas lutas por parte do movimento indígena, inclusive na conquista da Educação Escolar Indígena, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada na legislação. Isso representou a transformação da escola colonizadora e branqueadora em uma escola capaz de promover os direitos, identidade e culturas indígenas. Conforme Candau (2001) essa nova configuração da Educação Escolar Indígena contou com o protagonismo indígena que lutou para:

[...] o bilinguismo deixar de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas (CANDAU, 2001, p. 157).

O resultado dessa mobilização, principalmente no que concerne à participação dos povos indígenas no processo de elaboração da Constituição Brasileira 1988, e essa foi uma luta para assegurar direitos e ir contra as iniciativas de eliminação dos povos originários, seja por meio do aculturamento ou por inanição devido a tomada de seus territórios que lhes garantem identidade e permanência.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Com este trabalho buscamos evidenciar que no processo de colonização a educação escolar indígena reflete a presença marcante da colonialidade do poder. A instituição educacional foi integrada às tradições indígenas impregnadas pela colonialidade, suprimindo todo conhecimento tradicional ancestral e local. As obras e recurso instrucionais utilizados nas instituições educativas atuavam como meios de fortalecimento do pensamento colonial, difundindo valores, ideias e estereótipos que desvalorizavam as culturas originárias e o estilo de vidas das comunidades indígenas. Contudo, com o avanço do processo colonizador os primeiros religiosos chegaram, iniciando práticas educacionais concebidas como um meio de transmissão unidirecional de conhecimento, com o propósito de civilizar e cristianizar as populações originárias. Posteriormente, com o advento da República foram estabelecidas leis educacionais fundamentadas no eurocentrismo direcionadas para os povos indígenas como um modelo de educação formal, hegemônico e impositivo que representam sistematicamente a educação colonizadora num claro exemplo da colonialidade.

De acordo com a perspectiva do grupo modernidade/colonialidade, a lógica colonial penetrou profundamente nas estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal forma que persiste e configura as sociedades latino-americanas. Mesmo após a obtenção da independência política, os resquícios da colonialidade continuam a influenciar diversos aspectos dessas sociedades, indicando a complexidade e a durabilidade dessas dinâmicas ao longo do tempo.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. *Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa*. In: **Diálogo Educacional**. Paraná: PUCPR, 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil*. In WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**. Brasília: INEP, 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso e MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. In: **Revista Katal**. Florianópolis: UFSC, 2007.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MIGNOLO, D. Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Rio de Janeiro: PEC-Rio, 2017.

MIGNOLO, D. Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação*. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, 2006.

987





PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA, POR QUE NÃO ADERIR?

Edson Manoel dos Santos¹
Rosemary Roggero²

Introdução

Um dos primeiros registros da entrada da saúde na escola, inicialmente conhecido como higiene escolar foi realizado pelo médico alemão Johann Peter Frank (1745-1821), considerado o “pai da saúde escolar” entre o final do século XVIII e início do século XIX, quando elaborou o *System einer Vollständigen Medicinischen Politizei*, conhecido como Sistema Frank, publicado em 1792, que entre outras questões tratava da ação de médicos nas escolas (LIMA, 1985).

Desde então, as parcerias entre os setores de educação e saúde, especialmente no que diz respeito à implementação de programas de assistência à saúde dos estudantes, tem se consolidando ao longo do século XX. Os estudos que discutem tais políticas e ações têm indicado muitas fragilidades e desafios na implementação de ações intersetoriais, tais como ausência de comprometimento igualitário entre os setores, fragmentação das ações e predomínio de abordagens setorializadas e biomédicas (Sousa; Esperidião; Medina, 2017).

Com o passar dos anos, a saúde escolar foi deixando de ser um tema discutido somente nos âmbitos exclusivos de educação e de saúde, e virou tema de organismos internacionais que têm seu foco principal em outras áreas como, por exemplo, o Grupo Banco Mundial (GBM) que tem buscado apresentar relações entre o cuidado com a saúde dos estudantes e suas principais áreas de atuação.

Assim, na década de 1980, o foco dos programas de saúde e de nutrição escolar em países de baixa renda começou a mudar quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio de uma série de workshops, recomendou o fim de uma abordagem médica que favorecia escolas de elite em centros urbanos para programas baseados em escolas que buscavam melhorar o acesso e a conclusão do ensino, particularmente para estudantes mais pobres, melhorando sua saúde e combatendo a fome (Bundy, 2011). Esses programas tinham a vantagem adicional de otimizar os benefícios que a educação já oferecida às crianças pobres e geralmente por um custo notavelmente baixo (WBG, 2016).

Além do GBM e UNESCO, a saúde escolar é tema de discussões de outros organismos internacionais, como Organização Mundial da Saúde, Organização Pan-Americana de Saúde, Fundo das Nações Unidas para Infância, entre outros, com uma preocupação que vai além do cuidado com a saúde do estudante para melhor aproveitamento acadêmico, mas com a preocupação de minimizar custos dos sistemas de saúde com o cuidado à saúde do futuro trabalhador.

¹ Doutorando em Educação. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, bioedsonm@uni9.edu.br

² Doutora em Educação. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, rosemaryr@uni9.pro.br



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No Brasil, as primeiras ações de saúde escolar datam de 1850, quando médicos visitavam escolas da capital do império para conter uma epidemia de cólera (Lima, 1985). Atualmente e com base nos preceitos da saúde coletiva, a saúde escolar no Brasil, enquanto política pública de Estado, é realizado pelo Programa Saúde na Escola (PSE).

O PSE, lançado em 2007, é uma iniciativa do Estado brasileiro como uma estratégia para integração e articulação permanente entre as políticas de educação e de saúde. Seu propósito é ampliar as ações de saúde dirigidas aos estudantes da rede pública de ensino, contribuindo para a formação integral dos educandos desenvolvendo ações de prevenção, promoção e assistência à saúde (Brasil, 2007). Além dos serviços de educação e saúde, o PSE prevê a participação de outros setores e atores, conforme a organização de cada território. A integralidade, a territorialidade e a intersetorialidade são princípios que fundamentam o Programa (Brasil, 2007; Sousa; Esperidião; Medina, 2017). O PSE visa contribuir para o fortalecimento das ações, o desenvolvimento integral e a participação da comunidade escolar em programas e projetos articulados entre educação e saúde.

Sendo uma política pública federal executada pela parceria dos profissionais das Unidades Básicas de Saúde com as escolas dos territórios, sob gestão dos municípios e respeitando a autonomia federativa, cada cidade pode optar por aderir ou não ao PSE, o que resultou na adesão de quase 99% dos municípios brasileiros no Ciclo 2023/2024.

Considerando o alto percentual de adesão dos municípios ao Programa, está pesquisa buscou identificar quais cidades e por que, não realizaram adesão ao PSE no Ciclo 2023/2024.

Para tanto, este artigo está organizado em seções. Após está breve introdução, é realizado uma apresentação do Programa Saúde na Escola, sua criação e objetivos da principal política pública de saúde escolar brasileira. Em seguida, é apresentado a forma de financiamento e monitoramento do Programa, aspectos importantes na decisão dos municípios pela adesão ou não ao PSE.

Em seguida é apresentado o Serviço de Informação ao Cidadão, meio pelo qual, órgãos públicos como ministérios, secretarias estaduais e municipais, autarquias, devem fornecer informações públicas a todo e qualquer cidadão que as solicitar. Através deste serviço, foram obtidas as informações sobre o histórico de adesão ao PSE, bem como outras informações relevantes sobre o Programa.

Após, é apresentado o histórico de adesão dos municípios brasileiros ao PSE desde 2013, com destaque para o Ciclo 2023/2024, com foco nas cidades que não realizaram a adesão ao Programa e por quê.

O artigo é finalizado com a seção Considerações Finais, que traz reflexões sobre a importância do Programa e o respeito a autonomia federativa na decisão dos municípios sobre aderir ou não ao PSE.

Programa Saúde na Escola

O Programa Saúde na Escola (PSE) é a principal política pública de saúde escolar brasileira que surge a partir do Decreto nº 6.286 de 5 de dezembro de 2007 como uma estratégia para integração e articulação permanente entre as políticas e ações dos serviços de educação e de saúde e tem como objetivo:



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



- I - Promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;
- II - Articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis;
- III - Contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos;
- IV - Contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos;
- V - Fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar;
- VI - Promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes;
- VII - Fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde, nos três níveis de governo (Brasil, 2007).

Inicialmente, para ser implantado, os municípios aderiam ao Programa e o planejamento de suas ações considerava o contexto escolar e social, o diagnóstico local em saúde do escolar e a capacidade operativa do sistema de saúde local, o que permitiu que dos 5570 municípios brasileiros, 2.495 estivessem aptos a aderir ao PSE até 2012. A partir de 2013, todos os municípios se tornaram aptos a aderir ao Programa (Brasil, 2013), conforme decisão do poder executivo municipal. De 2014 em diante, a adesão passou a ser por ciclos de dois anos cada. Para o Ciclo 2023/2024, 98,8% (5.506) dos municípios brasileiros realizaram a adesão ao PSE, pactuando ações para 25.206.180 estudantes em 102.199 escolas³. Para efetivar a adesão, o município deve inserir como requisito obrigatório no sistema e-Gestor, a identificação dos servidores das secretarias municipais de educação e de saúde que irão compor o Grupo de Trabalho Intersetorial Municipal (GTI-M). Em cada município, os GTI-M definem quais escolas e Unidades Básicas de Saúde serão cadastradas ao Programa. De acordo com o Caderno do Gestor do PSE (Ministério da Saúde, 2022), todos os municípios devem pactuar pelo menos uma creche e algumas escolas são consideradas prioritárias, como as creches públicas e conveniadas do município; as escolas rurais; as escolas com estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas; e escolas que tenham, pelo menos, 50% dos estudantes matriculados pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.

990

A partir de 2013 o PSE foi ampliado e todos os municípios estavam aptos à adesão ao Programa, e os critérios foram modificados para 50% das escolas de um grupo de escolas com perfil vulnerável, até os dias atuais, sendo creches e pré-escolas, escolas localizadas em área rural, escolas com alunos em medida socioeducativas, e permanecendo escolas em quem pelo menos 50% dos alunos matriculados pertencem às famílias beneficiárias do Programa Auxílio Brasil [Programa Bolsa Família].

³ Conforme informações recebidas do Ministério da Saúde pela plataforma Fala.Br via Lei de Acesso à Informação em 30 de junho de 2023.





A justificativa para a adesão de creches e pré-escolas se refere ao fato que historicamente as escolas do ensino fundamental são mais selecionadas no ato da adesão, assim, torna-se uma medida de garantir uma maior cobertura de todos os níveis da educação básica. As escolas localizadas em área rural são priorizadas pela maior vulnerabilidade social, indicado pelo menor IDEB se comparado às escolas urbanas, além disso, é nesse grupo de escolas que são incluídas escolas em terras indígenas e/ou quilombolas, um público que pode enfrentar dificuldade de acesso à direitos. Já as escolas com alunos em medida socioeducativas são priorizadas como medida de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, prevenindo as exclusões vivenciadas por esses sujeitos, uma vez que ações governamentais direcionadas a esse público buscam reintegrar o indivíduo à sociedade⁴.

O PSE, que se materializa na realização de parcerias intersetoriais entre as Equipes de Saúde da Família (ESF) das Unidades Básicas de Saúde com as escolas públicas de educação básica dos territórios nas cidades pactuadas, prevê a realização de 12 ações de prevenção e promoção à saúde dos estudantes. As 12 ações são:

- I. Ações de combate ao mosquito *Aedes aegypti*;
- II. Promoção das práticas corporais, da atividade física e do lazer nas escolas;
- III. Prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas;
- IV. Promoção da cultura de paz, cidadania e direitos humanos;
- V. Prevenção das violências e dos acidentes;
- VI. Identificação de educandos com possíveis sinais de agravos de doenças em eliminação;
- VII. Promoção e avaliação de saúde bucal e aplicação tópica de flúor;
- VIII. Verificação e atualização da situação vacinal;
- IX. Promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil;
- X. Promoção da saúde auditiva e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração;
- XI. Direito sexual e reprodutivo e prevenção de DST/AIDS;
- XII. Promoção da saúde ocular e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração (Brasil, 2017).
- XIII. Prevenção à Covid-19 nas Escolas⁵.

991

A prevenção à Covid-19 foi inserida nas ações do PSE em decorrência da pandemia de Covid-19, mesmo após o término da situação de emergência, a ação permanece no rol de atividades do Programa.

A execução das 13 ações deve considerar o contexto escolar e social, o diagnóstico local de saúde e a capacidade operativa das equipes das escolas e da ESF, sendo que, as ações realizadas pela equipe de saúde na escola deverão estar alinhadas ao currículo escolar e à política de educação integral (Brasil, 2017).

⁴ Conforme informações da NOTA TÉCNICA Nº 60/2022-DEPROS/SAPS/MS do Ministério da Saúde em resposta a pedido de informação realizado na Plataforma Fala.BR via Lei de Acesso à Informação em 22 de agosto de 2022.

⁵ Ação acrescentada ao rol de atividades do PSE pela Portaria SAPS/MS nº 564, de 8 de julho de 2020.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Financiamento e monitoramento do Programa Saúde na Escola

O repasse de recursos financeiros do PSE é regulamentado pela Portaria Interministerial nº 1.055/2017 que normatiza os valores repassados pelo Ministério da Saúde para as Secretarias Municipais de Saúde e Secretaria de Saúde do Distrito Federal via Piso da Atenção Básica (PAB) Variável no valor de R\$ 5.676,00 (cinco mil seiscientos e setenta e seis reais), para 1 (um) a 600 (seiscientos) educandos inscritos. A este valor é acrescido R\$1.000,00 (mil reais) a cada intervalo entre 1 (um) e 800 (oitocentos) educandos inscritos que superarem o número de 600 (seiscientos). Cabe ao Ministério da Saúde, a qualquer tempo, acrescentar recursos financeiros ao PSE, observando as demandas sanitárias e epidemiológicas do país e indicadores de saúde do Distrito Federal e municípios que possam colocá-los em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2017). O valor máximo de recursos financeiros obtidos fará jus a quantidade de estudantes pactuados. Pesquisa realizada por Sousa, Espiridião e Medina (2017), com membros do GTI-M e Secretários de Educação e de Saúde em um município de uma região metropolitana do Nordeste que adere ao PSE desde 2008, indicam que os recursos financeiros são considerados insuficientes, além da falta de materiais o que dificulta a realização de algumas atividades do Programa.

Durante o período de vigência da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em razão da pandemia de Covid-19, com base na Portaria nº 1.857/2020 o Ministério da Saúde enviou a todos os municípios brasileiros, o incentivo financeiro no valor total de R\$ 454.331.202,00 (quatrocentos e cinquenta e quatro milhões, trezentos e trinta e um mil duzentos e dois reais) destinados a todas as escolas da rede básica pública de ensino, municipais, estaduais ou federais, contemplando desde a educação infantil ao ensino médio e a educação de jovens e adultos, independente de terem aderidos ao atual ciclo de vigência do PSE, considerando na base de cálculo a metade dos alunos matriculados no Censo Escolar 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O incentivo financeiro de que trata a Portaria nº 1.857/2020 foi destinado à compra de materiais que garantissem a segurança sanitária dos estudantes e profissionais de educação como produtos de higienização, material de limpeza, álcool em gel ou líquido 70%, máscaras, termômetros infravermelho, adesivos de marcação para distanciamento social, materiais educativos para a realização das ações de promoção da saúde e prevenção à Covid-19, entre outros.

O repasse regular dos incentivos financeiros de custeio das ações do Programa ocorre via fundo a fundo no PAB Variável, anualmente e em parcela única, com valor calculado a partir do número de educandos pactuados, e recalculado no segundo ano do ciclo pelo mesmo fator (Ministério da Saúde, 2022). Caso as metas pactuadas não sejam atingidas, o município deverá devolver ao Ministério da Saúde os recursos recebidos e não executados (Brasil, 2017).

As ações do PSE referentes às metas pactuadas no momento da adesão dos municípios são acompanhadas e validadas pelo Ministério da Saúde por meio do registro das atividades pelos profissionais de saúde no e-SUS, por meio do registro, envio e validação das informações no Sistema de Informação em Saúde para a Atenção Básica (SISAB) (Ministério da Saúde, 2022).



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



O financiamento e/ou fornecimento de material didático-pedagógico e clínico (balanças, estadiômetros, kit para saúde bucal, trena antropométrica, manual de orientação para triagem de acuidade visual, álbuns seriados, entre outros) será realizado pelo Ministério da Educação ao Distrito Federal e a todos os municípios aderidos após a assinatura do Termo de Compromisso pelos Secretários Municipais de Educação e de Saúde (Brasil, 2015). É importante destacar que o “recurso do PSE é um incentivo que deve ser empenhado para efetivar as ações do programa: a gestão de seu uso deve ser intersetorial de responsabilidade do GTI-M” (Brasil, 2015, p. 11).

Sendo um Programa interministerial é conflitante que os recursos financeiros para a execução das ações do PSE sejam ofertados somente pelo Ministério da Saúde, o Ministério da Educação (MEC) aporta o Programa somente com recursos materiais que não são explicitados nas portarias que o regulamentam (Ferreira et al., 2012).

Questionado quanto ao aporte ao Programa, o MEC informou que o PSE está contemplado na abordagem sobre saúde presente nos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora a temática da saúde esteja contemplada nos TCT (Ministério da Educação, 2019) e na própria BNCC (Santos; Adinolfi, 2022a), em ambos os documentos não há indicação explícita ao PSE. Somente no período de 2008 a 2011, quando o PSE ainda não estava disponível para todos os municípios, o MEC disponibilizou materiais pedagógicos ou clínicos as cidades aderidas. Nos anos de 2015 e 2016, o MEC em parceria com o Ministério da Saúde elaborou os Cadernos Temáticos do PSE, atualizados em 2022.

Entretanto, cabe destacar que, de acordo com o decreto de criação do PSE “caberá ao Ministério da Educação fornecer material para implementação das ações do PSE, em quantidade previamente fixada com o Ministério da Saúde, observadas as disponibilidades orçamentárias” (Brasil, 2007).

De maneira geral, deve-se considerar que, conforme a Portaria nº 1.055/2017, o repasse financeiro pelo PAB Variável do segundo ano do ciclo do PSE, é realizado conforme a realização das ações pactuadas e monitoradas pela gestão federal. Este monitoramento é realizado por meio do registro das ações realizadas pelos profissionais de saúde no SISAB.

É importante destacar que os recursos financeiros do PSE repassados aos municípios não são “carimbados” para a contratação de equipes específicas para a realização de ações do Programa, necessidade identificada por Gomes e Viegas (2019), ao constatar que as equipes de saúde da família não tem tempo reservado na agenda de atendimentos para a realização das ações, além da necessidade de capacitação para profissionais de educação e de saúde.

Ainda, segundo o Ministério da Saúde, os recursos do PSE são destinados ao custeio das atividades desenvolvidas durante o ciclo de adesão. Dessa forma, não é permitido a contratação permanente de recursos humanos, exceto a contratação de serviços e recursos humanos relacionados às atividades, pontualmente. É permitida a compra de material de consumo ou de uso específico para atividades escolares. Da mesma forma, contratação de serviços e aluguel de equipamentos que sejam necessários para a execução de ações do Programa também são permitidos.

O monitoramento, avaliação, indicadores e metas das ações desenvolvidas no PSE são revisados e atualizados a cada novo ciclo de adesão. No Ciclo 2023-2024 todas as ações realizadas pelos



profissionais de saúde ou de educação no âmbito do PSE devem ser registradas na Ficha de Atividade Coletiva no mesmo dia em que a atividade foi realizada, por um profissional de saúde ou de educação. Após o preenchimento da ficha, a mesma deve ser cadastrada por um profissional de saúde no SISAB. O SISAB foi definido com o objetivo de simplificar o processo de registro; garantir que todas as ações do PSE sejam registradas no banco do sistema nacional para monitoramento da Atenção Primária à Saúde; e para permitir o acompanhamento dos encaminhamentos, diminuindo as chances de não acompanhamento do estudante que foi atendido no âmbito do PSE (Ministério da Saúde, 2022).

Sistemas de Informação ao Cidadão

Com base nos Serviços de Informação ao Cidadão (e-SIC), fundamentado na Lei de Acesso à Informação (Lei Federal nº 12.527/2011) que visa garantir o acesso de qualquer cidadão a informações públicas de qualquer órgão público, como por exemplo, ministérios, secretarias municipais, estaduais e autarquias, foram solicitados ao Ministério da Saúde, a relação de todos os municípios que aderiram ao PSE desde 2013, para a conferência Ciclo a Ciclo (2013, 2014/2015, 2017/2018, 2019/2020, 2021/2022 e 2023/2024) de quais dos 5570 municípios não haviam realizado a adesão ao PSE em cada Ciclo.

Identificados os municípios que não realizaram a adesão ao PSE no Ciclo 2023/2024, novos questionamentos foram realizados diretamente as cidades via e-SIC, para identificar os motivos da não adesão ao Programa.

994

Adesão ao Programa Saúde na Escola

Por tratar de uma política pública que demonstra uma perspectiva de fortalecimento do federalismo cooperativo, a adesão facultativa ao PSE fortalece o pacto federativo e o regime de colaboração preconizado na Constituição Federal de 1988, evocados no âmbito dos ministérios e secretarias estaduais, distrital e municipais, da educação e da saúde.

No contexto da adesão, o Caderno do Gestor do PSE (Ministério da Saúde, 2022) estabelece a forma de colaboração entre os entes federados, uma vez que, inicialmente, o interesse pode estar vinculado ao financiamento e descentralização de recursos, mas o que estabelece um regime de colaboração é o processo de tomada de decisões em conjunto, assim como a execução.

Nesse sentido, educação e saúde, federal, estadual, distrital e municipal, regulamentam competências comuns e específicas para o desenvolvimento da política por meios legais, tais como, leis, decretos e portarias intersetoriais, para a gestão do PSE.

Desde 2013, quando todos os municípios brasileiros estão aptos à aderir ao Programa, respeitando a autonomia e decisão de cada cidade, o percentual de adesão passou de 87,2% no Ciclo 2013 para 98,8% no Ciclo 2023/2024, conforme observado na Tabela 1.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Tabela 3 Adesão ao PSE do Ciclo 2013 a 2023/2024.

Ciclo de adesão	Total de municípios aderidos	Cobertura
2013	4858	87,2%
2014/2015	4785	85,9%
2017/2018	5040	90,4%
2019/2020	5289	94,9%
2021/2022	5422	97,3%
2023/2024	5506	98,8%

Fonte: os autores.

Realizada a análise Ciclo a Ciclo da adesão ao PSE, se observa que os estados de Alagoas, Amapá, Ceará, o Distrito Federal, Maranhão e Rio Grande do Norte, tiveram todos os seus municípios aderidos em todos os Ciclos de 2013 a 2023/2024. Por outro lado, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo, não tiveram 100% de adesão em nenhum dos Ciclos, conforme observado no Quadro 1. No mesmo Quadro, também é possível identificar que o menor percentual de adesão foi registrado no Ciclo 2014/2015 pelo Rio Grande do Sul com somente 52,7%. No atual Ciclo 2023/2024, a menor taxa de adesão é do Estado de São Paulo, com 99,1% dos municípios aderidos.



Quadro 1 Percentual e total de municípios que aderiram ao Programa Saúde na Escola desde o Ciclo 2013.

UF (total de municípios)	2013		2014-2015		2017-2018		2019-2020		2021-2022		2023-2024	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Acre (22)	100	22	90,9	20	95,4	21	95,4	21	100	22	100	22
Alagoas (102)	100	102	100	102	100	102	100	102	100	102	100	102
Amapá (16)	100	16	100	16	100	16	100	16	100	16	100	16
Amazonas (62)	100	62	88,7	55	100	62	100	62	100	62	100	62
Bahia (417)	96,6	413	95,6	399	100	417	100	417	100	417	100	417
Ceará (184)	100	184	100	184	100	184	100	184	100	184	100	184
Distrito Federal (1)	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1
Espírito Santo (78)	78,2	61	66,6	52	67,9	53	89,7	70	92,3	72	100	78
Goiás (246)	94,7	233	97,9	241	100	246	100	246	100	246	100	246
Maranhão (217)	100	217	100	217	100	217	100	217	100	217	100	217
Mato Grosso (141)	97,8	138	93,6	132	96,4	136	98,5	139	100	141	100	141
Mato Grosso do Sul (79)	84,8	67	81	6	70,8	56	82,2	65	89,8	71	100	79
Minas Gerais (853)	85,1	726	81,2	693	94,1	803	98,7	842	99,2	847	99,7	851
Pará (144)	92,3	133	97,9	141	96,5	139	100	144	100	144	100	144
Paraíba (223)	98,6	220	99,5	222	99,1	221	99,5	222	100	223	100	223
Paraná (399)	86,7	346	90,2	369	84,7	338	93,2	372	98,2	392	99,2	396
Pernambuco (185)	98,3	182	97,8	181	100	185	100	185	100	185	100	185
Piauí (224)	95,5	214	97,3	218	99,1	222	100	224	100	224	100	224
Rio de Janeiro (92)	88	81	93,4	86	94,5	87	100	92	100	92	100	92
Rio Grande do Norte (167)	100	167	100	167	100	167	100	167	100	167	100	167
Rio Grande do Sul (497)	70	348	52,7	262	70,4	350	87,5	435	98,1	488	99,5	495
Rondônia (52)	55,7	29	67,3	35	100	52	100	52	100	52	100	52
Roraima (15)	100	15	100	15	99,3	14	100	15	100	15	100	15
São Paulo (645)	67,1	433	70,2	453	67,9	438	75	484	82,6	533	99,1	588
Santa Catarina (295)	85	251	88,4	261	98,6	291	99,6	294	99,6	294	100	295
Sergipe (75)	97,3	73	100	75	100	75	100	75	100	75	100	75
Tocantins (139)	96,4	134	95,6	133	99,2	138	100	139	100	139	100	139

Fonte: os autores.

Considerando o último ciclo de adesão em que quase 99% dos municípios brasileiros aderiram ao PSE, observa-se que somente 64 cidades não aderiram ao Programa, sendo duas de Minas Gerais, três do Paraná, duas no Rio Grande do Sul e 57 no Estado de São Paulo. Destas, 12 nunca aderiram ao Programa, três aderiram somente em 2013 e três aderiram ao PSE de 2013 a 2021/2022, mas não o fizeram em 2023/2024, conforme observado



Quadro 2.

997



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Quadro 2 Municípios que NÃO aderiram ao PSE no Ciclo 2023/2024.

	UF	Município	2013	2014-2015	2017-2018	2019-2020	2021-2022	2023-2024
1	MG	Itamonte	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO
2	MG	Matozinhos	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
3	PR	Arapuã	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
4	PR	Guairaçá	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
5	PR	Itaúna do Sul	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO
6	RS	Capela de Santana	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
7	RS	Estrela Velha	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
8	SP	Águas da Prata	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
9	SP	Águas de Santa Bárbara	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
10	SP	Alumínio	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
11	SP	Americana	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
12	SP	Barra Bonita	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
13	SP	Bocaina	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
14	SP	Brotas	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
15	SP	Buritizal	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
16	SP	Cananéia	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
17	SP	Capela do Alto	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
18	SP	Cesário Lange	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
19	SP	Cotia	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO
20	SP	Cravinhos	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
21	SP	Cristais Paulista	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
22	SP	Dirce Reis	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
23	SP	Dolcinópolis	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
24	SP	Duartina	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
25	SP	Espírito Santo do Pinhal	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
26	SP	Guararema	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
27	SP	Guareí	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
28	SP	Hortolândia	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
29	SP	Ibaté	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
30	SP	Ibiúna	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
31	SP	Igarapu do Tietê	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
32	SP	Iporanga	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO
33	SP	Itaí	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
34	SP	Itapeçerica da Serra	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
35	SP	Itapevi	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
36	SP	Itápolis	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
37	SP	Jaú	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
38	SP	Luís Antônio	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO
39	SP	Mirassol	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
40	SP	Neves Paulista	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
41	SP	Óleo	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
42	SP	Orlândia	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
43	SP	Paranapanema	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO

44	SP	Patrocínio Paulista	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
45	SP	Paulínia	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
46	SP	Pedregulho	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
47	SP	Piacatu	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
48	SP	Pirapora do Bom Jesus	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
49	SP	Pontalinda	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
50	SP	Redenção da Serra	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
51	SP	Ribeirão Corrente	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
52	SP	Rifaina	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
53	SP	Salto de Pirapora	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
54	SP	Santa Rita do Passa Quatro	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
55	SP	São João da Boa Vista	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
56	SP	São Joaquim da Barra	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
57	SP	São Lourenço da Serra	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
58	SP	Socorro	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
59	SP	Taboão da Serra	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
60	SP	Tejupá	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
61	SP	Urânia	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
62	SP	Vargem Grande do Sul	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
63	SP	Vargem Grande Paulista	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
64	SP	Vitória Brasil	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Municípios que nunca aderiram ao PSE.								
Municípios que aderiram ao PSE SOMENTE em 2013.								
Municípios que SEMPRE aderiram ao PSE, mas não fizeram em 2023/2024.								

Fonte: os autores.

Entre as 12 cidades que nunca realizaram a adesão ao PSE, ao entrar em contato com cada uma delas sobre os motivos da não adesão via e-SIC, oito cidades não responderam ao pedido de informação dos pesquisadores, o que contraria a Lei de Acesso à Informação. Das quatro cidades que responderam ao motivo da não adesão ao PSE em nenhum dos ciclos, suas justificativas se referem a falta de recursos humanos para a realização das ações do Programa nas escolas parceiras, repasse financeiro do Governo Federal insuficiente para a manutenção das ações, complexidade para a realização das atividades do PSE, além das ações do Programa já serem realizadas pelas ESF do município nas escolas dos territórios das Unidades Básicas de Saúde.

Das três cidades que aderiram ao PSE entre 2013 e 2021/2022, mas não o fizeram no Ciclo 2023/2024, nenhuma cidade respondeu aos questionamentos realizados e das três cidades que aderiram ao PSE em 2013, mas não aderiram nos Ciclos seguintes, uma não respondeu aos pesquisadores, e duas alegaram que os recursos financeiros repassados pelo Ministério da Saúde para as ações do Programa são insuficientes.

Também chamou a atenção dos pesquisadores, um grupo de 27 cidades que não realizaram a adesão ao PSE entre 2013 e 2021/2022, mas o fizeram no Ciclo 2023/2024, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 Municípios que aderiram ao PSE somente no Ciclo 2023/2024.

	UF	Município	2013	2014-2015	2017-2018	2019-2020	2021-2022	2023-2024
1	ES	Governador Lindenberg	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
2	MS	Anaurilândia	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
3	MS	Paraíso das Águas	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
4	PR	São Jorge do Ivaí	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
5	RS	Dois Irmãos	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
6	RS	Estância Velha	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
7	RS	Igrejinha	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
8	RS	Ivoti	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
9	RS	Linha Nova	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
10	RS	Nova Roma do Sul	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
11	RS	Presidente Lucena	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
12	SP	Analândia	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
13	SP	Bofete	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
14	SP	Conchal	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
15	SP	Jardinópolis	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
16	SP	Magda	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
17	SP	Mariápolis	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
18	SP	Monte Mor	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
19	SP	Nhandeara	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
20	SP	Novo Horizonte	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
21	SP	Pilar do Sul	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
22	SP	Pindorama	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
23	SP	Presidente Alves	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
24	SP	Santo Antônio do Pinhal	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
25	SP	São Bento do Sapucaí	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
26	SP	São João das Duas Pontes	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
27	SP	Votorantim	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM

Fonte: os autores.

Ao serem questionadas, 15 cidades não responderam aos pesquisadores via e-SIC, nas demais, a atual gestão não soube informar os motivos da não adesão por gestões anteriores, alegação de falta de equipes para a realização das ações do Programa ou por considerarem os recursos financeiros repassados nos anos anteriores insuficientes.

Uma das hipóteses para esta adesão no Ciclo 2023/2024, se refere a transferência de recursos anunciada na Portaria GM/MS nº 1.004/2023 que determina que todos os municípios aderidos estão habilitados a receber 100% do valor pactuado conforme Portaria Interministerial nº 1.055/2017, e considerando às necessidades de saúde e educação dos



estudantes da educação básica, os valores repassados aos municípios e ao Distrito Federal serão acrescidos de R\$ 1.000,00 (mil reais) a cada intervalo entre 1 e 800 estudantes das escolas prioritárias. Também será atribuído à soma dos estudantes das escolas prioritárias um Índice de Vulnerabilidade do PSE que considera fatores como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, o Coeficiente de Gini do Município, a Taxa de Abandono Escolar do ensino fundamental e médio do município, a Prevalência de Má Nutrição em crianças e adolescentes, e a Prevalência de Gravidez na Adolescência.

Os recursos adicionais de que tratam a Portaria GM/MS nº 1.004/2023, talvez seja, uma das explicações para que o PSE atingisse a marca de 98,8% de adesão dos municípios ao Ciclo 2023/2024, o que inclui as 27 cidades que nunca haviam aderido ao Programa, pois alguns municípios mais que dobraram o valor a ser repassado, se se considerasse apenas a Portaria Interministerial nº 1.055/2017.

Também, é importante destacar que quase todas as respostas recebidas dos pedidos de informação sobre a adesão ao PSE via e-SIC, foram respondidos por representantes de Secretarias Municipais de Saúde, explicando a adesão ou não ao Programa. O que reforça a tese do poder simbólico exercido pelo setor saúde em relação a educação no que se refere ao PSE (Santos; Adinolfi, 2022b), que segundo seu decreto de criação (Brasil, 2007), deve ter suas decisões tomadas em conjunto, por educação e saúde.

Considerações finais

Nos últimos anos, o PSE tem se consolidado como a principal política pública de saúde escolar brasileira, alcançando quase 99% dos municípios. O repasse financeiro para a realização das ações do Programa, pode ser o principal incentivo para que gestores municipais optem (ou não) por sua participação.

Para além do respeito à autonomia federativa, a não participação dos municípios no PSE pode ser devido a possível perda no prazo da adesão, mudanças na gestão municipal, recursos humanos e financeiros insuficientes para a realização das ações do Programa, desconhecimento do PSE pela gestão municipal, falta de equipe técnica para realização da adesão e até divergências políticas da gestão municipal com a gestão federal.

Mesmo presente em quase 99% das cidades brasileiras, ainda não é possível realizar afirmações quanto a efetividade das ações do Programa em âmbito nacional, como por exemplo, quanto as ações do PSE contribuíram para o aumento da cobertura vacinal de crianças e adolescentes? Ações do PSE contribuíram para reduzir os índices de gravidez na adolescência ou o consumo de drogas entre os estudantes? Como o PSE colabora com a melhora do rendimento acadêmico dos educandos? O Ministério da Saúde ainda não possui estas respostas, mas um projeto em parceria com a UNESCO, pretende dar estas e outras respostas quanto a efetividade das ações do PSE.

1001



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Mesmo assim, não há dúvidas de que as ações de saúde escolar, realizadas em parcerias pelos serviços de saúde e de educação do território, executadas no âmbito do PSE ou não, são de fundamental importância para contribuir com a formação integral dos estudantes, promovendo saúde e prevenindo doenças e agravos, enfrentando as vulnerabilidades que possam comprometer o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino, contribuindo assim, com a melhora em seu rendimento acadêmico.

Referências

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. 2007.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria Interministerial nº 1.055, de 25 de abril de 2017. Redefine as regras e os critérios para adesão ao Programa Saúde na Escola – PSE por estados, Distrito Federal e municípios e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações. 2017.

BRASIL; MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria Interministerial nº 1.413, de 10 de julho de 2013. Redefine as regras e critérios para adesão ao Programa Saúde na Escola (PSE) por Estados, Distrito Federal e Municípios e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações. 2013.

BRASIL; MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Caderno do gestor do Programa Saúde na Escola**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BUNDY, Donald. **Rethinking School Health: a key component of education for all**. Washington DC: The World Bank, 2011.

FERREIRA, Izabel do Rocio Costa; et al. Diplomas Normativos do Programa Saúde na Escola: análise de conteúdo associada à ferramenta ATLAS TI. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 12, p. 3385–3398, 2012.

GOMES, Andreza Lagramanti; VIEGAS, Moacir Fernando. Organização do trabalho e formação dos trabalhadores numa microárea do Programa Saúde na Escola. **HOLOS**, v. 5, n. 7136, p. 1–15, 2019.

LIMA, Gerson Zanetta. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

1002



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos.** Brasília: Ministério da Educação, 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Caderno do Gestor do PSE.** Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

SANTOS, Edson Manoel dos.; ADINOLFI, Valéria Trigueiro Santos. O Programa Saúde na Escola e suas relações com a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Reflexão e Ação**, v. 30, n. 1, p. 217–234, 2022a.

SANTOS, Edson Manoel dos.; ADINOLFI, Valéria Trigueiro Santos. O poder do jaleco branco: reflexões sobre o poder simbólico dos profissionais de saúde nas práticas de ensino. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 15, n. 3, p. 626–645, 2022b.

SOUSA, Marta Caires de; ESPERIDIÃO, Monique Azevedo; MEDINA, Maria Guadalupe. A intersetorialidade no Programa Saúde na Escola: avaliação do processo político-gerencial e das práticas de trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 6, p. 1781–1790, 2017.

WBG. WORLD BANK GROUP. **Education Global Practice: smarter education systems for brighter futures.** The World Bank, 2016. Disponível em: <worldbank.org/education>. Acesso em: 6 jan. 2023.

1003





ECOLOGIA DAS PRODUTIVIDADES E O MOVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO DA COOPERATIVA DO MEL NA COMUNIDADE INDÍGENA DE PAU-BRASIL/ARACRUZ

Leonardo Bis dos Santos¹
Aldieris Braz Amorim Caprini²
Janneyde Pascoal da Silva³
Célio Moacir dos Santos⁴

Introdução

Será possível construir um futuro sem os estigmas e estereótipos produzidos por aqueles que ficaram conhecidos historicamente por terem sido os responsáveis por conduzir a América à civilização e a modernidade?

Acreditando-se que o desejo se manifesta na resistência, na crença e na luta como frente de combate a toda forma de exclusão e indiferença o presente artigo pretende buscar um diálogo com a proposta da cooperativa do mel, Coopyguá, dos povos indígenas de Aracruz, com as proposições teóricas de Boaventura de Sousa Santos acerca de Ecologia das produtividades, a análise dos efeitos da aventura colonial sobre o Brasil e sua herança por meio dos conceitos de modernidade de Sousa (2020), Dussel (2005), Grosfoguel (2008), Quijano (2005), Santos (2007) e Mignolo (2005)

Para além do referencial teórico que sustenta esse artigo, será apresentada uma compilação de alguns depoimentos dos cooperados e a relação da atividade de criação de abelhas e produção de mel com o meio ambiente, a cultura, bem como a importância econômica para a renda familiar.

1004

¹ Doutor em História pela UFES, Mestre em Políticas Sociais pela UENF, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela UFES. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). E-mail: leonardo.bis@ifes.edu.br.

² Pós-Doutor em Educação pela USP, Doutor em Educação pela PUC-SP, Mestre em História pela UFES e Licenciado em História pela Faculdade São Camilo - ES. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). E-mail: aldieris.ifes@gmail.com

³ Mestranda em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Professora de História, Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, SEDU - ES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: janneyde35@gmail.com.

⁴ Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Professor de Matemática, Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, SEDU - ES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: moacircelio@gmail.com.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Pretende-se tornar público esse artigo por meio do debate e diálogo com educadores das escolas públicas de Aracruz e estudantes do Ensino Médio como estratégia de trazer visibilidades a uma das inúmeras atividades realizadas nas comunidades indígenas do nosso município como uma estratégia de reconhecimento e valorização.

Para que um trabalho acadêmico atinja a sua finalidade ele deve ultrapassar o nível intelectual e de distanciamento da realidade para fazer frente aos desafios postos e que, por meio do conhecimento e diálogo, possa estar contribuindo para o enfrentamento de uma herança tão fortemente marcada pela violência, desrespeito e intolerância com os povos originários.

Uma aventura teórica em busca da visibilidade

Se aventurar em uma experiência contra-hegemônica requer uma postura de desconstrução no sentido de se desprender das heranças coloniais. Tais heranças podem ser percebidas em vários aspectos tais como: vida social, intelectual e política. Nossa maneira de julgar e subjugar os povos originários em seus conhecimentos, cultura, pautas de lutas e reivindicações e até mesmo na negação da nossa própria constituição, que inegavelmente, tem uma forte ligação com os mesmos.

A essa postura de enfrentamento do legado da colonização, cabe o entendimento de todo o processo de construção do que somos e o que foi feito durante mais de 300 anos de exploração das nossas terras. Somos, ainda, o que o colonizador desejou que fôssemos. Romper, pois com essa herança é uma atitude que requer muitos esforços, porém, não há outro caminho a não ser o de enfrentamento.

Desta forma, o percurso a ser percorrido nesse artigo é o de apresentar inicialmente a base conceitual que nos ajuda a compreender a colonização por um via crítica e reflexiva mediado pelos seguintes termos: modernidade e colonialidade.

Por modernidade discorre Sousa (2020, p.66-67)

A modernidade é vista como sinônimo de desenvolvimento, racionalidade e principalmente como uma ruptura com o passado arcaico e primitivo da humanidade, através do seu modelo econômico, social e político. **Assim, com a ideia de progresso foi estabelecida uma linha temporal onde a Europa é tida como superior, legitimada pela própria ciência, através da universalização do conhecimento. (Grifo dos autores.)**

Fica implícito nessa afirmativa que o conceito de modernidade vem atrelado a progresso e a tudo que é próprio da Europa, como se fosse inadmissível a possibilidade de transgressão ao estágio da barbárie e incivilização sem a ação do colonizador sobre os povos relegados a um estágio inferior.

Desse conceito, fica explicitamente compreensível o sentimento etnocêntrico europeu de subjugar os povos por eles explorados como portadores de algo útil e válido, seja no campo



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



político, econômico, cultural e dos saberes. Daí a importância da compreensão do que fora o projeto colonizador europeu vinculado à ideia de construção da modernidade na América. Para ficar ainda mais claro a pretensão do colonizador e sua ação ideológica em seu processo exploratório sobre as Américas, Dussel (2005) contribui afirmando que:

“(…) pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera” (DUSSEL, 2005, p.29)

Nessa perspectiva a modernidade é intrínseca ao colonizador que justifica todas as suas ações em prol de um benefício maior, que é o de conduzir os povos subjugados e classificados pelos mesmos como bárbaros, atrasados e inferiores a um nível elevado de civilização. Nota-se a justificativa para mortes, estupros, escravidão como um mal necessário a condução a modernidade.

A compreensão desse processo fica ainda mais evidente quando se compreende a ideia da colonialidade do poder, termo que fora criado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano em 1989. Para apresentar inicialmente, e ainda que de uma forma simplista, a colonialidade constitui a herança colonial, resultado de um processo temporal de longa duração conforme afirma Braudel.⁵

Sobre colonialidade do poder, afirma Grosfoguel (2008, p.126):

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. **As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (Grifo dos autores)**

O grifo acima apresenta a ideia de permanência, ou seja, a ideia de legado, de um processo que não teve uma ruptura real. Aqui na América, o processo de colonização, contou além da exploração econômica, com a imposição do trabalho forçado, mediado pela subjugação alimentada pelo preconceito, inferiorização e violências físicas e simbólicas a tal ponto, que

⁵ “O entendimento útil deveria fazer-se (digo-o e repito-o insistindo) sobre a longa duração, essa estrada essencial da história, não a única mas que coloca por si só todos os grandes problemas das estruturas sociais, presentes e passadas.” (BRAUDEL, 1978,p.8)





os indivíduos descendentes desse processo ainda possuem dificuldade de se libertarem ou mesmo de se verem como fruto desse dinamismo de aproveitamento.

Constituinte de um pilar que enraizou outras formas de domínio, exclusão e violência, a colonialidade do poder se manifesta em sua forma de subjugação do ser e seu saber. Apresentada inicialmente por Quijano (2005), Walter Dignolo (2005) também apresenta denúncia a não existência da outra parte, aquela que foi conduzida ao apagamento e à negação sistemática de si mesma, de seu ser, por meio da subalternização epistêmica do outro não europeu.

Convergem com as proposições da colonialidade do ser e do saber os seguintes autores:

Pontos de convergência entre Gramsci X Freire X Quijano X Boaventura (2007)			
Gramsci <i>apud</i> Roio (2007)	Freire (2005)	Quijano (2005)	Boaventura (2007)
Conceito de subalterno ⁶	Estrutura opressiva sobre características dos oprimidos	Colonialidade do ser	Ecologia dos saberes Ecologia do reconhecimento Ecologia das produtividades

Fonte: próprios autores

1007

Os autores acima citados partem do princípio da necessidade de reconhecimento da nossa trajetória histórica enquanto povo colonizado que esteve submetido aos interesses mercantilistas e europeus, e que como resultado desse processo há várias heranças que nos prendem a esse passado de exploração, violência, apagamento cultural e negação da nossa humanidade.

Nesse contexto, Boaventura (2007) nos provoca a refletir sobre as condições que precisamos urgentemente superar para que de fato estejamos trilhando um caminho de ruptura com o nosso passado colonial. Para esse propósito ele traz a reflexão sobre as ecologias:

(...)a ecologia dos saberes, que postula um diálogo do saber científico com o saber popular e laico; a ecologia das temporalidades, que considera diferentes e contraditórios tempos históricos; a ecologia do reconhecimento, que pressupõe a superação das hierarquias; a ecologia da "transescala", que possibilita articular projetos locais, nacionais e globais; e, por fim, a ecologia das produtividades, centrada na valorização dos sistemas alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária.(BOAVENTURA, 2007, P.9).(Grifo dos autores).

⁶ O termo subalterno em Gramsci é apontado por Roio (2007) em seu sentido etimológico apenas como o outro inferior ou inferiorizado.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Diretamente relacionada a colonialidade do saber se encontra em oposição e resistência a ecologia dos saberes como uma necessidade de superação da negação e negligência dos saberes e práticas dos povos originários, porém, nesse artigo daremos ênfase a ecologia das produtividades, uma vez que a proposta é analisar a cooperativa do mel das aldeias indígenas de Aracruz enquanto um movimento contra-hegemônico e um sistema alternativo de produção.

Boaventura de Sousa Santos destaca a importância de repensar os modelos de desenvolvimento convencionais, que muitas vezes negligenciam as dimensões ecológicas e sociais da produtividade. Ele argumenta que a ecologia da produtividade deve ir além da noção capitalista de crescimento econômico e incorporar uma perspectiva mais holística que considere a interdependência entre as esferas social, econômica e ambiental.

Sobre a ecologia das produtividades, Boaventura (2007) estabelece uma relação com a Sociologia das Ausências. Sobre isso ele afirma:

A Sociologia das Ausências trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização, além **da produtividade mercantil do trabalho e da natureza.** (SANTOS, 2007, P.9).

A Sociologia das Ausências **é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente**, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. Como se produzem as ausências? Não existe uma maneira única, mas cinco modos de produção de ausências em nossa racionalidade ocidental que nossas ciências sociais compartilham. (SANTOS, 2007, p.28-29) **(Grifos dos autores)**

1008

Por meio das citações acima fica claro que, a Sociologia das Ausências pretende, ao ser um movimento transgressivo, trazer para o centro saberes, práticas e seres invisibilizados pelos processos de colonização. Desta forma, para uma prática que possibilite essa ação de desconstrução do que se denominou saber universal, conhecimento científico e práticas de economia não capitalistas se faz necessário tomar ciência de um dos equívocos históricos sobre os indígenas, bem como as proposições feitas em relação a Lei 11645/2008.

As proposições desta legislação tornam obrigatório o estudo da cultura indígena nas instituições de ensino fundamental e médio, sendo fundamental uma escolha criteriosa de materiais que visem desconstruir estereótipos em relação a esse grupo étnico. Um exemplo de materiais com este propósito é o projeto “Cineastas Indígenas: um outro olhar” de Araújo (2010) em parceria com o Ministério da Cultura e a Petrobrás que conta com riquíssimos materiais audiovisuais e um livro que contribui como ponto de reflexão e desconstrução de estereótipos que contribuem para desmerecer a cultura indígena.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Dos cinco equívocos acerca da cultura indígena o que se relaciona com esse artigo é o do equívoco de culturas atrasadas. Esse equívoco está intrinsecamente ligado ao pensamento eurocêntrico do colonizador, e permanece enraizado na maneira de ver e julgar tudo que seja ligado ao indígena.

Relacionando esse equívoco com a lei 11645/2008 e o posicionamento de Silva (2013):

A efetivação da Lei 11.645 possibilitará estudar, conhecer e compreender a temática indígena. Superar desinformações, equívocos e a ignorância que resultam em estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, reconhecendo, respeitando e apoiando os povos indígenas nas reivindicações, conquistas e garantias de seus direitos e em suas diversas expressões socioculturais. (SILVA,2013, p.220).

Portanto, o objetivo desse artigo é contribuir para a superação das desinformações, quando ainda se vê os povos indígenas sendo acusados de preguiçosos e de viverem às custas da empresa de celulose do município de Aracruz, e das indenizações realizadas pela empresa Samarco. Outro objetivo é o da desconstrução de estereótipos e valorização de iniciativas que culminam na preservação do meio ambiente através de uma prática econômica que não é pautada no individualismo e na livre concorrência como propõe o capitalismo. Um projeto que envolve: coletividade, sustentabilidade e ancestralidade

1009

Coopyguá: resistência, rentabilidade e sustentabilidade unem povos tupiniquins e guaranis em Aracruz

A cooperativa do mel, Coopyguá, fundada em 2018, reúne indígenas Tupiniquins e Guaranis das aldeias do município de Aracruz. Esse projeto tem a pretensão de ampliar a área de atuação, expandindo para a produção de farinhas de mandioca, urucum, pimenta do reino, conforme as informações presentes no site da própria cooperativa e em conversa com membros integrantes da mesma.

Relacionando esse projeto a epistemologia da ecologia da produtividade defendida por Boaventura de Sousa Santos, pretende-se apresentar alguns aspectos que convergem para uma análise comparativa e reflexiva sobre o modelo econômico capitalista. Desta forma, o que se pretende é apresentar a cooperativa do mel enquanto um movimento contra-hegemônico e, portanto, dentro da proposta da ecologia das produtividades.

Enquanto uma ecologia que defende uma produtividade que não prioriza o crescimento econômico em detrimento das dimensões sociais e ambientais da produtividade, a Coopyguá, reúne interesses sociais, culturais e ambientais, uma vez que, além de fonte de renda, a construção e o cuidado com as abelhas contribuem para o fortalecimento de práticas ancestrais de diálogo e cooperação, além de favorecer o meio ambiente por meio do processo de polinização realizada pelas aldeias.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

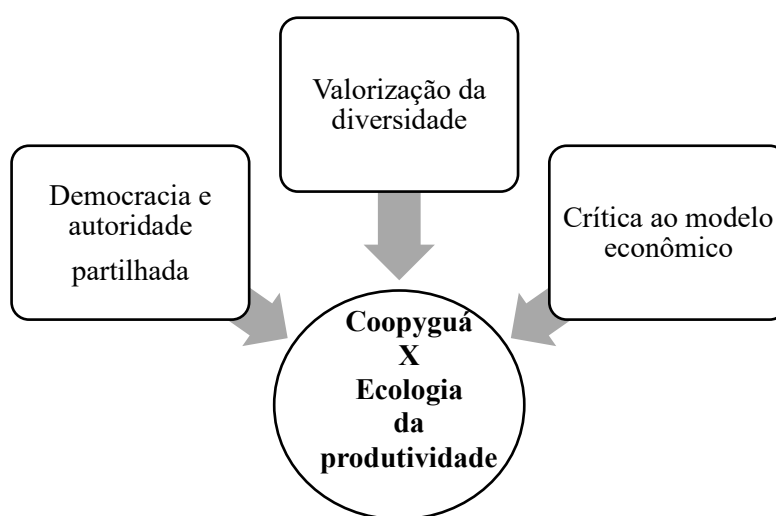
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Sabe-se que muitas práticas de comunidades tradicionais são marginalizadas, portanto, em meio aos efeitos nefastos do capitalismo, seja em seus aspectos sociais e ambientais, se faz necessário admitir os conhecimentos e práticas indígenas por meio do reconhecimento e valorização dos seus saberes, como formas sustentáveis de interação com o meio ambiente, baseadas em saberes ancestrais e no respeito à natureza.

O esquema abaixo representa, de maneira concisa, a relação existente entre a proposta da cooperativa Coopyguá com a ecologia das produtividades.



Fonte: próprios autores

1010

No que se refere à democracia enquanto autoridade compartilhada definida por Santos (2007), a organização do Conselho Administrativo da cooperativa do mel ocorre a cada dois anos, o que favorece uma rotatividade que oportuniza a vários membros ocuparem cargos de liderança da mesma. Outro aspecto que liga a cooperativa a um modelo de democracia e participação são os diálogos existentes entre os cooperados em relação a construção de soluções e a busca por alternativas que promovam a justiça social e ambiental.

Em relação a valorização da diversidade, Santos (2007) defende que diferentes formas de conhecimento devem coexistir e serem respeitadas, pois cada contexto socioambiental requer abordagens específicas. Portanto a experiência dessa cooperativa transcende seu aspecto meramente econômico, se tornando, essencialmente, um movimento de ativismo ambiental e resistência na manutenção de saberes e práticas dos povos originários.

Santos (2007, p.61) apresenta uma crítica direta ao marxismo, quando identifica outros espaços estruturais e poder as formas distintas de poder. O espaço-tempo da produção, por exemplo, o modo de poder é a exploração. Contrariamente a proposta da Coopyguá reside em apresentar às comunidades indígenas de Aracruz, uma forma de subsistência que dialogue

diretamente com sustentabilidade ambiental e resgate de valores e tradições dos povos originários.

O rompimento do silêncio e da subalternidade: relatos dos produtores de mel de Aracruz

Por meio de um questionário respondido e de conversa informal com alguns produtores de mel, foi organizado as respostas com base na importância econômica, cultural e ambiental desta atividade.

Tomar conhecimento e ter a oportunidade de vivenciar a experiência vivenciada e produzida por esse grupo faz desse processo algo vívido e transformador.

Conhecimentos, emoções, determinação e formas de organização e confiança são compartilhados e com eles pode-se visualizar uma forma de produção e organização econômica que transcende as relações de exploração do indivíduo e do meio ambiente, abrindo caminho para outras práticas que sejam baseadas na sustentabilidade, na coletividade e manutenção de prática culturais.

A sistematização do questionário foi organizada em três questões básicas: importância econômica, benefício ecológico e prática cultural.

Importância econômica	Benefício ecológico	Prática cultural
“(…) ajuda na renda da casa(…)”	“as abelhas têm um papel muito importante para a natureza e isso traz benefícios para nós”	“(…) o envolvimento de famílias Tupiniquins e Guaranis
“(…) além de ser uma terapia, (…) a produção do mel e do própolis que são de grande valor comercial (…)”	“As abelhas contribuem fortemente para a produção de alimentos, uma vez que são responsáveis pela polinização. (…)”	“é uma prática que fortalece a parceria entre as famílias indígenas (…)”
“Ajuda na renda de casa”	“Na polinização das flores trazendo os frutos”	“está relacionado também ao artesanato”
“tem uma importância muito grande, por meio dela venho tendo estabilidade financeira(…)”	“(…) é importante para o meio ambiente ajudando de maneira direta no ecossistema, (…) outra forma é a propagação da espécie, por estar sendo raro encontrar na natureza.”	“o trabalho em harmonia com a natureza e vivendo do extrativismo (….) e por meio do trabalho familiar”

Fonte: próprios autores

1011

Num segundo momento para dar mais legitimidade a pesquisa foi solicitado a um membro integrante da cooperativa o contato de outros produtores de mel indígenas localizados entre os guaranis e tupiniquins. A coleta seguiu um formato um pouco diferente, onde, por meio de mensagens de áudio⁷, os produtores indígenas responderam às mesmas questões propostas no formulário anterior.

Com a tentativa de alcançar um número maior de produtores, que estão distribuídos entre as 12 comunidades indígenas, o meio de coleta foi o mais adequado dado a agilidade na coleta dos dados. Desta forma a transcrição das informações será de forma livre, pois os depoimentos não estão no formato formulário.

E também tem uma coisa que eu esqueci de falar também que elas (as abelhas) pro meio ambiente.. elas também é importante porque ela faz a floração das fruta... Aqui na minha casa antigamente as frutas era toda né? Não dava nada... ficava ruinzinho pra botar fruto né? e hoje não, hoje elas produz muita fruta de laranja deu acerola, muito. Então elas elas também tem essa importância no meio ambiente pra ajudar na floração das frutíferas. (mulher indígena tupinikin)

Então, pra gente a importância da criação, do mel, né? Das abelhas né.. é importante porque faz parte da nossa cultura, do conhecimento milenar dos povos indígenas tem, né? E como a gente realmente se interessou também por esse projeto de tá criando também, não só pelo mel, mas também pelas abelhas que já tinha desaparecido da mata né... aqui no município e sempre a minha minha vó falava dessas abelhas, né? Com isso a importância da gente abraçar mesmo esse projeto, né? E o mel serve pra remédio, pra gente, pras crianças, pra fazer o xarope, né? Mas também na alimentação pro nosso povo guarani também a gente usa também o mel, né a cera também que é importante pra gente né? Que é usado pra fazer vela também algumas cerimônias sagradas que a gente tem também, né? Por isso a importância da criação dessas abelhas. (indígena guarani)

A importância do mel que a gente tem dentro da aldeia é bem significativa né ..não só por questões econômicas, né? Mas também uma recuperação ancestral de um hábito que era usar esse mel em remédios, né? Em rezas né, que nos ligam muito a nossa cultura..quanto a criação de abelha ela era bem significativa no passado, né? Mas com o aumento do desmatamento a gente, com o passar do tempo foi perdendo o convívio, a rotina de praticar a colheita do mel natureza, né? Extrair esse mel....isso foi muito importante quando surgiu esse projeto... e o primeiro passo foi recuperar essa espécie..(indígena tupinikin)

As imagens abaixo foram tiradas pelo fotógrafo Rogério de Souza Rocha em uma visita à comunidade indígena de Pau Brasil, Aracruz/ES.

⁷ Na transcrição das falas dos produtores, manteve-se a linguagem coloquial, sem alteração da norma ortográfica e de concordância nominal e verbal.



Fonte: próprios autores

É impossível desvincular os depoimentos do processo empreendido pelo colonizador em nosso país e todo processo de ocupação das terras indígenas que trouxe severos impactos e muitos desafios para a sobrevivência dos povos indígenas de todo território. Desta forma, a cooperativa do mel atende a vários propósitos, sendo o pilar de todos eles, o fortalecimento da identidade desse grupo étnico, bem como a integração de dois povos de culturas tão diferentes, como os guaranis e tupiniquins, que hoje somam esforços na realização de atividades econômicas sustentáveis.

Tais esforços têm produzido efeitos incalculáveis nos aspectos ambientais, culturais e econômicos. Por meio dos depoimentos e das respostas em formulário é possível comprovar a dimensão desse projeto enquanto movimento contra-hegemônico e de resistência.

Perceber o envolvimento da comunidade indígena sendo, inclusive, apoiado por grupos não indígenas que passaram a ver a produção do mel não apenas como fonte de recursos econômicos, mas essencialmente de benefício ambiental é muito importante enquanto uma prática de consciência coletiva para o bem do nosso planeta.

Da mesma forma, entender esse processo, como uma das possibilidades de resgate histórico e de resistência a tudo que foi herdado da colonização, seja a colonialidade do ser, quanto do saber, nos coloca frente a frente com uma grande ressignificação dos saberes e práticas ancestrais dos povos originários.

Estar com os produtores de mel é voltar a ter esperança na construção de um planeta mais sustentável, é crer que é possível gerir uma economia desvinculada do lucro e do controle do trabalhador e questionar o capitalismo como modo de produção. Enfim, é estar retornando ao passado vivendo os enfrentamentos do presente.

Referências

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1978



DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

GROSGOUEL, Ramón (2008). **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147.

QUIJANO, Aníbal (2005). **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>>. Acessado em 15 mar. 2013.

ROIO, Marcos Del. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 29, p. 63-78, nov. 2007.

SILVA, E. (2013). **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008**. *Revista História Hoje*, 1(2), 213–223. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.48>

SOUSA, Devaneide Barbosa de. **A formação docente na licenciatura em matemática da UFG: a colonização/decolonização do conhecimento no currículo na perspectiva das relações étnico-raciais**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa . **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo Editorial, 2007.

1014





PROFESSORES(AS) INICIANTE(S) EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O PERÍODO PANDÊMICO

Maria Eduarda Sutil de Lima¹
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira²

Introdução

Esta pesquisa é resultante de um trabalho de iniciação científica realizado com uma estudante matriculada no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica no Brasil. Considera-se, neste caso, a primeira aproximação com a pesquisa científica e a aprendizagem do passo a passo da metodologia, com a observância dos critérios acadêmicos na busca de fundamentação teórica, na coleta, análise e interpretação dos dados. O trabalho integra um projeto maior, denominado “Fatores que interferem na ação pedagógica: a percepção de professores iniciantes de escolas de Educação Infantil da rede pública” e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

O futuro professor, no decorrer de sua formação inicial, se apropria de inúmeras teorias a serem operacionalizadas na prática docente. A formação inicial de professores, portanto, corresponde à instrumentalização para o exercício da atividade pedagógica. Contudo, ao se deparar com seu objeto de trabalho, o docente é submetido a inúmeras tensões relacionadas ao cotidiano e deve adaptar o que foi aprendido às necessidades do seu trabalho no dia a dia. O início da carreira docente é uma fase turbulenta na vida profissional de um professor, pois é nela que ele aprende na prática a como se tornar um educador, estando em constante aprendizado em diferentes dimensões.

Vale lembrar que, de acordo com Huberman (2013, p. 39), a etapa inicial da carreira docente envolve dois conceitos: “sobrevivência” e “descoberta”. O estágio denominado “sobrevivência” é marcado pelo choque de realidade, o qual a maioria dos professores iniciantes encara durante a primeira fase de suas carreiras e durante o qual ele percebe que a teoria aprendida nos cursos de formação se distingue da prática profissional docente. O segundo estágio, denominado “descoberta”, consiste no entusiasmo inicial em liderar uma classe pela primeira vez e sentirem que fazem parte de um determinado corpo profissional oficialmente. Desta forma, a fase inicial da carreira é complexa e demanda dedicação e força de vontade para que seja bem-sucedida.

Nesse processo, diversas situações podem impactar a constituição do docente como profissional, como a falta de apoio no processo de transição de estudante a professor, as

1015

¹ Estudante de nível médio no Colégio Abraham Lincoln, em Colombo, Paraná, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq, na PUCPR. E-mail: mariaeduardasutil09@gmail.com

² Mestre e Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: alboni@alboni.com





necessidades particulares do docente, o conteúdo, o emprego da tecnologia, a precarização das condições de trabalho, entre outras.

Embora haja um número significativo de pesquisas na área de professores iniciantes, há interesse em se identificar quais fatores interferiram na ação pedagógica do professor iniciante que atua em escolas de Educação Infantil em Colombo, a partir de sua percepção, em especial durante o período pandêmico.

A pesquisa, de caráter bibliográfico e de campo, com abordagem qualitativa, busca desvendar os fatores que facilitaram ou dificultaram a ação pedagógica no dia a dia da escola, em sala de aula, durante a pandemia. Sendo assim, o estudo trata da percepção de professores(as) iniciantes de escolas de Educação Infantil, em Colombo, cidade da Região Metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná, Brasil, sobre sua prática docente, com ênfase no período da pandemia de Covid-19. O objetivo geral foi investigar os fatores que interferiram na ação pedagógica desses professores, naquele período.

Como objetivos específicos, tem-se: a) contextualizar a Educação Infantil no município de Colombo; b) investigar o que as pesquisas acadêmicas apontam sobre os fatores que interferiram na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil durante a pandemia; c) conhecer as percepções de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil no município de Colombo, sobre os fatores que interferiram na ação pedagógica, com ênfase no período pandêmico.

Para isso, realizou-se o levantamento de estudos sobre o tema e foram entrevistados professores acerca de suas percepções sobre a sua prática no período. A pesquisa teve caráter bibliográfico e de campo, com abordagem qualitativa. O estado do conhecimento sobre o tema foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, localizando-se dissertações, teses e artigos por meio dos descritores “professores iniciantes”, “educação infantil” e “pandemia”. Para a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas presenciais com professoras. Seguiram-se a organização e a análise dos dados coletados, dos quais emergiram as subcategorias: dificuldades encontradas em relação à Instituição e ao uso de novas tecnologias, dificuldades encontradas em relação aos colegas de profissão, dificuldades encontradas em relação aos alunos, às famílias e à comunidade, bem como formas para superá-las.

Esta comunicação apresenta, no primeiro tópico, a revisão de literatura realizada. Em seguida, a pesquisa de campo, seus resultados e discussão. Por último, as considerações finais.

Revisão de literatura

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atende crianças de zero a cinco anos, com o intuito de promover o desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social dessas crianças. Ela é, possivelmente, o período mais frágil e importante do aluno dentro da escola. É nesse período que ocorrem as primeiras interações fora do espaço

1016



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



familiar e é quando as crianças fazem grandes descobertas em diferentes áreas do conhecimento.

No município de Colombo, a Educação Infantil apresenta certa defasagem em números de vagas ofertadas. Dados apresentados pelo IBGE (2010) já revelavam que das 20.511 crianças que residiam no município apenas 8.285 estavam matriculadas na Educação Infantil, sendo que destas 4.720 na pré-escola, onde o atendimento é feito prioritariamente nas escolas regulares. Isso, de maneira tímida, vem mudando, conforme o crescimento de instituições privadas e com a adoção de projetos federais que investem na Educação Infantil. (Lima, 2015).

Para que os professores cheguem até o status de expertos adaptativos é preciso que acumulem mais de cinco anos de carreira, ou seja, até esse período, são considerados iniciantes. Sendo assim, para este estudo, consideramos como professor iniciante aquele que possui até cinco anos de docência (Huberman, 2013).

Sabe-se que a aflição ao iniciar uma nova carreira atormenta diversas profissões, mas, ao se tratar da docência, essa preocupação vem ainda mais sólida por ser uma função de extrema responsabilidade, visto que é necessário ser muito mais do que um professor que apenas ensina os assuntos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), legislação obrigatória para a Educação Básica no Brasil (Brasil, 2017).

Ao se deparar com um ambiente diferente daquele que era esperado, ou então se decepcionar com seu cargo, os recém-formados precisam redefinir tudo que aprenderam no curso superior, para se adaptar às necessidades do seu trabalho e isso, no entanto, é uma tarefa complexa.

Garcia (2010) explica que os principais contratempos que permeiam o início da carreira docente são: a imitação acrítica de condutas realizadas por outros professores, a cultura escolar do isolamento entre os colegas de profissão, a dificuldade de aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial no cotidiano da sala de aula, como também o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino (Garcia, 2010 *apud* Silva, 2021).

E no que se refere ao período pandêmico, esse período está diretamente relacionado a uma grande defasagem escolar, defasagem essa que atingiu os estudantes e os professores. Afinal, os iniciantes da profissão que já tinham a necessidade de se adequar a algo novo, se viram em um mundo completamente desconhecido até mesmo pelos colegas mais experientes de sua profissão. Por isso, muito se comenta sobre o atraso educacional causado pela pandemia. Ao dar início a um estudo sobre os fatores que interferiram na ação pedagógica de professores iniciantes que atuaram em escolas de Educação Infantil em Colombo durante a pandemia, é essencial tomar conhecimento daquilo que já foi publicado por outros pesquisadores em relação ao assunto.

Portanto, realizaram-se estudos por meio do levantamento de teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além da leitura de artigos localizados no Portal de Periódicos da CAPES. Em ambos, os descritores utilizados foram: “Professores Iniciantes”, que entregou um abundante resultado de

1017



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

pesquisas (cerca de 7 mil), que diminuíram ao acrescentar os descritores “Educação Infantil” e “Pandemia”. Após a leitura de títulos e resumos dos trabalhos encontrados, foram selecionadas 2 dissertações, 2 teses e 1 artigo para agregarem ao processo da pesquisa, uma vez que expõem as dificuldades encontradas por Professores Iniciais sobre sua prática docente, com ênfase no período pandêmico.

Quadro 4 - Teses e dissertações referentes ao tema

D / T	Título	Ano	Nº de p.	Autor(a)/Orientador(a)	IES	Palavras-chave
D	Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência	2013	157	Solange Cardoso Orientadora: Prof. ^a Célia Maria Fernandes Nunes	Universidade Federal de Ouro Preto	Professor iniciante. Educação Infantil. Desenvolvimento Profissional.
D	Professores iniciantes na educação infantil: desafios e possibilidades de enfrentamento em uma rede municipal de ensino	2021	99	Silvana Saraíd da Silva Orientadora: Prof. ^a Laurizete Ferragut Passos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Desafios. Professores iniciantes. Educação Infantil. Enfrentamento de desafios.
T	Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de Professores iniciantes em uma rede municipal de educação	2017	234	Lisandra Marisa Príncipe Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Professor iniciante. Condições de trabalho. Desenvolvimento profissional.
T	Mentoras de professoras iniciantes da Educação Infantil: Enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar	2022	286	Bruna Cury de Barros Orientadora: Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	Universidade Federal de São Carlos	Professores iniciantes. Mentoria. Tensões. Aprendizagem e desenvolvimento profissional. Educação Infantil.

Fonte: organizado pelas autoras, com base nos dados constantes da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2023).

No artigo selecionado da busca no Portal de Periódicos da CAPES, de autoria de Perondi e Feldkercher (2021), as autoras enfatizam as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes ao se referirem a uma rede municipal de ensino, pois, diante os desafios citados



pelos demais autores consultados, que englobam desde a passagem por diversas turmas, o receio de encarar uma grande responsabilidade desconhecida até a percepção de que não era tudo aquilo que eles esperavam, estar em uma rede municipal de ensino agrava ainda mais a situação e faz com que esses profissionais precisem se desdobrar para cumprirem seus papéis.

Materiais e métodos

A pesquisa em questão, de caráter bibliográfico e de campo, foi iniciada a partir da busca de fontes teóricas e de autores que possibilitassem a compreensão do conceito de professor iniciante, o papel da docência, a constituição da identidade do professor e os fatores que interferiram na prática pedagógica de professores(as) iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil. Foram lidos livros, artigos, teses e dissertações em plataformas online para um referencial teórico.

Em seguida, partiu-se para a pesquisa de campo. Iniciou-se o convite a professores iniciantes que atuam na Educação Infantil, em escolas públicas, interrogando-os sobre o interesse em participar da pesquisa. Foram visitados cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), mas apenas três professores se disponibilizaram para a participação, todos da Educação Infantil e de escolas públicas. Antes da realização das entrevistas, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso dos dados coletados. Após a entrevista, procedeu-se à degravação do conteúdo obtido durante o diálogo. O critério utilizado para a escolha dos professores foi o tempo de atuação de cada um e sua localidade, devendo possuir até cinco anos de atividade e atuar em uma escola pública do município de Colombo – PR. É válido ressaltar que os entrevistados foram identificados por meio de classificações fictícias para garantir o anonimato da pesquisa.

A quarta etapa consistiu na categorização, discussão e análise dos depoimentos coletados, buscando se estabelecer relação entre os dados empíricos e a base teórica para a elaboração do relatório final.

Resultados

As respostas foram analisadas e categorizadas, conforme demonstrado no Quadro 2. Essa análise originou uma categoria e dez subcategorias, as quais possibilitam compreender os fatores que interferem na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil em Colombo.

1019



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Quadro 2 – Categoria de análise, subcategorias e incidências

Categoria	Subcategoria	Incidência
Fatores que interferiram na ação pedagógica de professores(as) iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil em Colombo	Motivação para a escolha da profissão	Gosto por crianças e paixão por ensinar (1) Sonho da infância (1) Não foi a primeira opção (1)
	Dificuldades encontradas em relação a Instituição	Falta de recursos, principalmente a falta de profissionais (2) Lidar com as crianças sem apoio (1)
	Dificuldades encontradas em relação aos colegas de profissão	Nenhuma (3)
	Dificuldades encontradas em relação aos alunos	Nenhuma (1) Dificuldades comuns, afinal, crianças são crianças (1) As crianças saem prejudicadas pela falta de recursos (1)
	Dificuldades encontradas em relação às famílias e comunidades	As famílias têm jogado toda a responsabilidade em cima dos professores (1) Pouco tempo para definir, mas no geral são pouco participativas (2)
	Maneiras encontradas para superar as dificuldades relacionadas a Instituição	Estudando e procurando conversar com os mais experientes (2) Ainda em adaptação (1)
	Maneiras encontradas para superar as dificuldades relacionadas aos colegas de profissão	Nenhuma dificuldade (3)
	Maneiras encontradas para superar as dificuldades relacionadas aos alunos	Nenhuma dificuldade (1) Ainda em adaptação (1) Crianças são crianças, busco sempre oferecer o meu melhor (1)
	Maneiras encontradas para superar as dificuldades relacionadas às famílias e comunidades	Cobrando responsabilidade juntamente com a escola através de reuniões (1) Nada a dizer (1) Ainda não houve um impacto tão grotesco para que fosse necessário a tomada de alguma atitude (1)
	Como a superação dessas dificuldades vem te constituindo como profissional da educação	Inicialmente era bem mais difícil, hoje as dificuldades geraram mais experiência (1) Tempo de serviço ainda é curto, período de adaptação (1) Trazem grande experiência e formam grandes profissionais (1)

1020

Fonte: as autoras (2023), com base nos dados obtidos nas entrevistas.



Ao analisar a categoria "Fatores que interferiram na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil em Colombo", foi possível perceber que os entrevistados, na subcategoria motivação para a escolha da profissão, em sua maioria sempre tiveram o sonho de trabalhar com a profissão e de transmitir conhecimento. Podemos notar isso na fala de P1: "Sempre gostei muito de criança, além de gostar de ensinar e transmitir conhecimento".

As possibilidades encontradas foram determinantes para o interesse de um dos entrevistados. P2 diz: "As possibilidades me encaminharam até aqui. Minha primeira opção era o curso de agronomia, mas como o tempo de estudo era maior, acabei optando pelo meu plano B, que era a pedagogia. Eu também consegui uma bolsa de estudos, o que me encaminhou mais ainda para o curso."

Tendo em vista a subcategoria dificuldades encontradas em relação à Instituição, nota-se que a falta de recursos é a principal queixa dos entrevistados. P3 diz que a falta de profissionais dificulta o trabalho dos professores, e, se relacionada à fala de P1, essa defasagem gera dificuldade no cuidado com as crianças.

Atentando para as dificuldades encontradas em relação aos colegas de profissão, os entrevistados relataram não ter nenhuma adversidade com eles.

Direcionando-se para a subcategoria dificuldades encontradas em relação aos alunos, P3 diz que as objeções encontradas se relacionam à falta de recursos, pois os alunos saem prejudicados porque muitas vezes não recebem a atenção necessária. Em contraste, P2 relata que são: "Dificuldades comuns, afinal, crianças são crianças".

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas em relação às famílias e comunidades, os entrevistados relatam que as famílias são pouco participativas. Notamos isso na fala de P2 e P3, que dizem que apesar de terem pouco tempo na profissão, já percebem que as famílias são pouco participativas. P1 também diz: "As famílias têm jogado toda a responsabilidade em cima dos pais".

Partindo para as maneiras encontradas para superar as dificuldades relacionadas a Instituição, os entrevistados contam que estudam e buscam conversar com profissionais mais experientes para lidar com as adversidades encontradas. P2 também afirma que ainda está em período de adaptação e tenta se ajustar todos os dias para lidar com a defasagem de recursos.

Em relação às maneiras encontradas para superar as dificuldades relacionadas aos alunos, os professores expõem que, ainda em fase de adaptação, buscam oferecer o melhor de si todos os dias, para que as crianças não saiam prejudicadas por algo que não são culpadas.

Quando citadas as famílias e a comunidade, para P1 a superação das dificuldades se dá por meio da cobrança de responsabilidade juntamente com a escola, por meio de reuniões e conversas com os pais/responsáveis. Em contrapartida, P3 afirma que: "Ainda não houve um impacto tão grotesco para que fosse necessário a tomada de alguma atitude".

Por fim, a subcategoria final se deu pela dúvida de como a superação dessas dificuldades constituiu cada um dos entrevistados como profissionais da educação. A fala de P1 e P3 nos

1021



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



revela que toda a trajetória e as tribulações enfrentadas geram no fim uma grande bagagem de experiência profissional.

Foi possível perceber que, durante o período pandêmico, essas dificuldades se agravaram em todos os aspectos, pela dificuldade de acesso aos colegas, gestores, familiares e alunos da escola.

Discussão

Diante do exposto, constata-se a pertinência do texto de Marisete Maihack Perondi e Nadiane Feldkercher (2021) quando se referem às dificuldades encontradas na rede municipal de ensino, visto que há concordância entre os entrevistados quando afirmam que a falta de recursos encontrada nos CMEI's é o que desencadeia a maior parte das outras objeções. Quanto a isso, fica comprovado que, nas redes municipais de ensino, há um grande desfalque de meios facilitadores que auxiliam o trabalho do professor iniciante.

Uma vez dito que os fatores que interferem na ação pedagógica dos professores iniciantes refletem muito no restante de suas carreiras, é notório que os resultados apontam que, apesar de enfrentarem desafios diariamente, os professores reconhecem a relevância de situações que os exigem ao máximo para que obtenham êxito em suas carreiras profissionais.

Considerações finais

Como resultado da pesquisa, foi possível compreender quais os fatores que interferiram na ação pedagógica dos professores iniciantes que atuavam em escolas de Educação Infantil em Colombo, durante a pandemia, e associá-los às pesquisas realizadas pelos demais autores.

Da análise do material coletado, emergiu uma categoria principal, denominada Fatores que interferiram na ação pedagógica de professores(as) iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil em Colombo, que abrangeu as seguintes subcategorias: motivação para a escolha da profissão, dificuldades encontradas em relação a Instituição, dificuldades encontradas em relação aos colegas de profissão, dificuldades encontradas em relação aos alunos, dificuldades encontradas em relação às famílias e comunidades, maneiras encontradas para superar as dificuldades relacionadas a Instituição, maneiras encontradas para superar as dificuldades relacionadas aos colegas de profissão, maneiras encontradas para superar as dificuldades relacionadas aos alunos, maneiras encontradas para superar as dificuldades relacionadas às famílias e comunidades, e por fim, como a superação dessas dificuldades vem se constituindo como profissional da educação. Nessas subcategorias foram identificadas incidências, permitindo considerar que, durante o período pandêmico, houve um agravamento das dificuldades em todos os aspectos, em que pese o emprego de tecnologias, como saída de emergência.

Ao analisar as entrevistas realizadas, foi possível compreender quais são os fatores que interferem na ação pedagógica dos professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil em

1022



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Colombo e associá-los às pesquisas realizadas por ademais autores. Foi permitido reforçar hipóteses anteriormente consideradas sobre prováveis adversidades encaradas pelos docentes. No entanto, os achados coincidiram, em diversos aspectos, com o que está presente na produção acadêmica sobre a temática

Referências

BARROS, Bruna Cury de. **Mentoras de professoras iniciantes da educação infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17216>. Acesso em: 27 abr.2023

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 06 mar.2023

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CARDOSO, S. **Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2013, p. 31–62.

LIMA, Luciana Cristiele de Castro. **A Educação Infantil no município Colombo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal do Paraná. Matinhos, 17 f, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/42586> Acesso em: 27 abr.2023

PERONDI, Marisete Maihack; FELDKERCHER, Nadiane. Desafios da iniciação profissional de professoras na educação infantil. **Educação, Ciência e Cultura**. Unilasalle, Canoas, Rio Grande do Sul, v. 26, n.1, p. 01-15, março 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7594>. Acesso em: 05 mar.2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PORTAL DE PERÍODICOS CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 05 mar.2023.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. 234 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Silvana Saraíd da. **Professores iniciantes na educação infantil: desafios e possibilidades de enfrentamento em uma rede municipal de ensino**. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

1024



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PROGRAMA PARLAMENTO JOVEM CATARINENSE: A PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS EDIÇÕES 2014 A 2022

Luciano Daudt da Rocha¹
Bruna Baggio Crocetta²

Introdução

O crescimento da extrema-direita e a visibilidade que ela ganhou na última década não é apenas um fenômeno brasileiro e/ou catarinense. Os sistemas democráticos liberais têm sido questionados e atacados em diferentes partes do Ocidente. Em diversos casos, as instituições da democracia liberal têm sido corroídas por dentro, especialmente quando as pessoas responsáveis pelas instituições deixam de agir no sentido de preservá-las. Mais ainda, lideranças autoritárias têm sido eleitas pelas populações de seus países ou regiões, assumindo como plataformas políticas medidas que visam desestruturar sistemas políticos e instituições. Especialmente no caso do Brasil, a década de 2010 revelou o pulsante caráter autoritário da sociedade brasileira e catarinense. Emergiram discursos que atacaram os poderes instituídos, questionaram a capacidade da escola e dos docentes em educar as pessoas, defenderam a adoção de práticas violentas e autoritárias para calar os discursos e movimentos em prol da igualdade de raça, gênero e classe no Brasil.

Para que possamos compreender o cenário nacional, cabe destacar que as primeiras décadas do século 21 podem ser descritas, segundo Fraser (2019), como uma conjuntura global de crise geral. Dentre as características desta crise generalizada, destacamos com interesse para esta pesquisa aquilo que Fraser e outros intelectuais indicam como crise das democracias liberais (LEVITSKY, ZIBLATT, 2018; CASTELLS, 2017; IHU, 2019; DEMOCRACIA EM RISCO?, 2019). O aumento da desigualdade social e a dificuldade dos Estados nacionais em oferecer soluções para sua superação se tornaram cada vez mais evidentes no mundo globalizado, provocando uma profunda crise de representatividade política, aumentando o fosso entre governantes e sociedades. Soma-se a isso o fato de que a crise política é apenas uma das facetas de uma crise generalizada, que se apresenta também como uma crise ambiental, social e econômica. Para os autores, na intersecção destas crises fica evidente o esgotamento do modelo neoliberal, estando as sociedades e os Estados nacionais diante de um cenário de ruptura: ou se constroem alternativas progressistas que combatam as causas dessa crise generalizada ou se avança rumo aos autoritarismos para que, através deles, se

1025

¹ Doutor em História (UFSC). Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE/UNISUL). lucianocoordenacao@gmail.com

² Mestra em Direitos Humanos (UNESC). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE/UNISUL). brunacrocetta@hotmail.com





possa perpetuar um sistema que se baseia nos privilégios de classe, raça, gênero e nacionalidade.

A esta conjuntura global de crise geral podemos incluir uma profunda ruptura na tradicional credibilidade das correntes epistemológicas oriundas do Norte global. Mignolo (2020) apresenta que a emergência do pensamento liminar consiste em interpretar os fenômenos das sociedades a partir do que o autor chama de diferença colonial, ou seja, a síntese resultante dos contatos entre a modernidade europeia e as regiões colonizadas. Para ele, dessas sínteses emergem diversos conhecimentos e epistemologias que orientam a reflexão sobre as histórias locais e, dessa forma, são capazes de auxiliar na descolonização do pensamento, do poder e do saber eurocentrado.

Neste sentido, é preciso pensarmos educação para a democracia a partir dos problemas e questões da sociedade brasileira, ultrapassando os limites das análises que centram seus pressupostos e modelos de conduta, em realidades exteriores, especialmente em um momento em que a escola e as instituições perderam grande parte de sua capacidade de influência sobre a educação política da juventude.

É bastante necessário refletirmos sobre o papel social da educação em uma conjuntura em que se percebe a escalada de discursos, políticas e práticas autoritárias em nível global e local. A conjuntura atual exige que pensemos na educação para a democracia é uma prioridade e deve ser um esforço de toda a sociedade e responsabilidade não só nas escolas. As ações de educação política não devem estar apenas a cargo das escolas. Outras instituições públicas ou de interesse público devem estar envolvidas na promoção de uma sociedade em que o conceito de democracia esteja para além na participação em eleições, mas sim na promoção de uma participação democrática que combata as desigualdades de gênero raça e classe no Brasil.

O Poder Legislativo e suas ações educativas são ilustrações dessa necessária ação da sociedade, de educar-se a si e preparar novas lideranças políticas. A pouca presença de estudos sobre os pressupostos dessas ações bem como suas práticas ofusca a riqueza destas importantes ações de educação. Desde a redemocratização, cada vez mais instituições do Poder Legislativo vem se destacando na promoção de programas com vistas a educar para a democracia. O poder legislativo é conhecido por ser o poder do povo, os espaços onde pessoas de diferentes procedências, classes, raças e gêneros convivem e travam embates que ditam os rumos da sociedade brasileira.

A Escola do Legislativo Deputado Lício Mauro da Silveira, mantida pela Assembleia Legislativa do estado de Santa Catarina/Brasil (ALESC) existe desde 2000, atuando na formação continuada dos profissionais do parlamento catarinense e na concepção, elaboração e execução de programas de formação política para a sociedade. Segundo o site da escola, os programas têm como temas a educação para a democracia e equidade, respeito à diversidade, transformação política e social, valorização das pessoas, independência dos atores e transparência da atuação.



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



No organograma da Escola da ALESC, o “Núcleo de Educação para a Democracia” é o setor responsável pela atuação junto às escolas de Educação Básica de Santa Catarina. Em seu âmbito destaca-se um dos programas de maior visibilidade da Escola, o “Parlamento Jovem Catarinense” (PJC). Voltado exclusivamente para estudantes do Ensino Médio, o programa envolve a formação técnica e política de 40 jovens, que atuam como parlamentares por um período determinado. As formações acontecem antecipadamente nas unidades escolares e culminam na vivência de uma semana como jovem parlamentar na sede do legislativo estadual, na capital Florianópolis. Nesta semana, além de vivenciar o cotidiano parlamentar, os jovens participam de minicursos e palestras que envolvem temáticas ligadas à atuação legislativa, formação político-filosófica e capacidade argumentativa.

O PJC não se restringe à formação dos 40 estudantes eleitos parlamentares. Tem uma capilaridade ainda maior pelo fato de, nas unidades escolares de Educação básica sorteadas para o Programa em 8 regiões de Santa Catarina, além do trabalho direto com os parlamentares eleitos, o “Núcleo de Educação para a Democracia” desenvolve atividades com os demais estudantes. Arelado ao PJC está a “Caravana da Educação para a Democracia”, que desenvolve atividades com as turmas dos ensinos Fundamental e Médio, com temas ligados à educação para a democracia, ao debate sobre a organização e o funcionamento do Estado brasileiro, em especial do Poder Legislativo, usando como base a Constituição Federal de 1988.

O PJC ocorre semestralmente, com exceção dos anos de 2020, quando não houve nenhuma edição e 2021, quando ocorreu somente a edição do segundo semestre. Ou seja, nos últimos anos o PJC tem atingido milhares de estudantes a cada edição e tem sido uma importante ferramenta para a formação de novas lideranças políticas no estado de Santa Catarina. O Programa tem potencial para impulsionar o desenvolvimento regional e para promover a inovação na forma de fazer política e de garantir do desenvolvimento sustentável do estado. A partir de 2013, a atuação do Prof. Luciano Daudt da Rocha, docente da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), como um dos palestrantes dos programas desenvolvidos pela Escola da ALESC, fez com que as duas instituições se aproximassem. Esta aproximação resultou na construção de um projeto de pesquisa, em 2021, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISUL que vem investigando as ações da Escola da ALESC no sentido de oportunizar o letramento político e realizar educação para a democracia em Santa Catarina.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade da ampliação dos estudos sobre importantes ações de educação para a democracia exercidas por instituições parlamentares. Apesar da consolidação do Programa e sua forte presença em todas as regiões do estado, estudos sobre a atuação da Escola da ALESC são poucos, assim como estudos sobre educação para a democracia a partir do poder legislativo no Brasil. Há, no cenário nacional, um debate ainda tímido, porém em crescimento, sobre a atuação do Poder Legislativo no letramento político da sociedade. Destacam-se os estudos de Cosson (2015), que discute o conceito de

1027



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



letramento político e investiga as possibilidades dessa formação em programas advindos do poder legislativo; Martins e Barros (2018) analisam os relatos dos egressos do Programa Parlamento Jovem brasileiro sobre o impacto do programa em sua formações políticas; Coelho e Melo (2019), resgatam o pioneirismo da Escola do Legislativo de Minas Gerais no contexto das escolas legislativas estaduais no Brasil; Trindade, Lázaro Júnior e Silame (2021), que investigam o Parlamento Jovem do município de Alfenas (MG) como um importante espaço para educação em direitos humanos. Cabe destacar também o estudo Almeida e outros (2020), que analisa duas experiências de participação política no Parlamento, o Projeto Parlamento Jovem de Minas, desenvolvido pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, no Brasil e o Parlamento dos Jovens promovido pela Assembleia da República de Portugal. Sobre Santa Catarina, especificamente, foram encontrados apenas estudos realizados por servidoras da casa, no sentido do registro e da preservação da memória da instituição. Correa e outros (2020; 2021) apresentam a atuação da escola na formação de lideranças políticas femininas durante a pandemia e discorrem sobre a história da tecnologia na escola.

A Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, tem sido pioneira na pesquisa sobre a atuação da Escola da ALESC junto à Educação Básica e à juventude catarinense.

Os resultados comunicados neste texto são parciais e dizem respeito a um projeto de pesquisa intitulado: Parlamento Jovem Catarinense (PJC): letramento político e educação para a democracia em Santa Catarina. O objetivo geral é analisar os impactos do PJC no letramento político da juventude catarinense e na formação de novas lideranças. Os resultados que apresentamos aqui são da pesquisa exploratória feita sobre as últimas 13 edições (2014-2022) do PJC. Neste texto, nos comprometemos a cumprir os seguintes objetivos: (a) mensurar o alcance do PJC nas suas últimas 13 edições (2014-2022) e; (b) analisar as diferenças regionais e de gênero na composição de cada uma das edições do PJC. Nossos esforços no texto abaixo foram no sentido de mapear as cidades, as escolas sorteadas e a composição das legislaturas nas edições do período selecionado. Os resultados indicam que o PJC se distribuiu de forma equânime pelas 8 regiões do estado, atendendo grande número de estudantes. A participação feminina é significativa na composição das legislaturas. Nas considerações finais, destacamos a importância de ações de educação para a democracia como o PJC e de pesquisas sobre educação legislativa. Chamamos a atenção para a necessária reflexão sobre o que acontece no caminho destas meninas, que as afasta da política, a exemplo do parlamento adulto.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória sobre o histórico do PJC, bem como o levantamento dos dados sobre as escolas e os jovens atendidos pelo programa em suas 13 últimas edições.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A pesquisa se iniciou com a realização de uma revisão integrativa da literatura sobre educação legislativa no Brasil. Nesta etapa, constatamos a pouca ocorrência de estudos sobre a atuação da Escola da ALESC em promover letramento político a estudantes de educação básica. Constatamos também que, embora muitas câmaras municipais e assembleias legislativas por todo o país mantenham programas de educação política, poucos são os estudos que refletem sobre a concepção e a prática de importantes programas que impactam as comunidades e são financiados com verbas públicas.

Na sequência, acessamos o acervo de documentos sobre o Parlamento Jovem Catarinense, buscando: identificar as escolas e os municípios participantes de cada uma das últimas 13 edições do programa; quantificar a participação de meninas em cada uma das delegações, em cada uma das edições do programa; analisar feminina ao longo do tempo, por região do estado e no comparativo entre as regiões. Os dados obtidos na pesquisa documental foram sistematizados em uma planilha compartilhada entre os membros da equipe de pesquisa. Como próximos passos deste projeto de pesquisa, intentamos analisar as proposições legislativas de cada uma das delegações participantes das 13 últimas edições do PJC. O intuito desta próxima etapa é conhecer as demandas políticas da juventude catarinense e saber como essa mesma juventude raciocina sobre soluções para essas demandas nas diferentes regiões do Estado.

Resultados parciais e discussão

Para participar do PJC, as escolas devem se inscrever no site da ALESC. A cada edição, são sorteadas 8 escolas, uma por região. Cada uma dessas escolas organiza a eleição de 5 representantes entre os alunos do ensino médio, que recebem formação em temas como ciência política, processo legislativo estadual e valorização da democracia e da diversidade. Cada uma das escolas funda um partido e elabora, sob a orientação de profissionais da equipe do núcleo de educação para a democracia, uma proposição legislativa, a ser apresentada e discutida com os demais colegas parlamentares jovens durante uma experiência de uma semana pelos corredores do Palácio Barriga Verde, na capital catarinense. As proposições de jovens parlamentares podem ser apreciadas pelo plenário adulto, desde que assumidas por uma pessoa que esteja à frente de um mandato legislativo.

Sobre as escolas e os municípios atendidos ao longo das últimas 13 edições do programa, foi considerada a divisão do estado em 8 regiões, a saber: Oeste, meio Oeste, Planalto norte, Planalto serrano, sul, nordeste, vale do Itajaí e grande Florianópolis. O programa já atendeu escolas de 12 municípios na região Oeste, 10 no Meio-Oeste, 5 no Planalto Norte, 6 no Planalto Serrano, 8 na região Sul, 5 na região Nordeste, 13 no Vale do Itajaí e 8 na Grande Florianópolis, totalizando 67 municípios atendidos. Receberam o programa mais de uma vez os municípios de Chapecó (Oeste), Caçador, Curitibanos, e Lebon Régis (Meio-Oeste), Mafra, Porto União e Canoinhas (Planalto Norte), Rio Rufino, Correia Pinto, Bom Jardim



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



da Serra, Lages e São Joaquim (Planalto Serrano), Morro Grande e Criciúma (Sul), São Francisco do Sul, Joinville e Jaraguá do Sul (Nordeste), Florianópolis, Tijucas e Palhoça (Grande Florianópolis). Dos municípios citados, o programa esteve 3 ou mais vezes em Mafra, Porto União, Lages, Criciúma, Joinville e Florianópolis. Ao total, 97 escolas receberam o programa, sendo 7 delas em 2 ocasiões. As escolas particulares somam 14 instituições e as públicas estaduais 83.

Nas 13 edições analisadas, participaram 509 adolescentes, sendo 282 meninas. Ou seja, em relação à participação de estudantes em cada uma das edições do programa, constatou-se que, na série histórica de 2014 a 2022, as meninas ocuparam 55,4% dos assentos do parlamento jovem catarinense. Os índices mais altos de participação feminina nas edições do PJC estão nas regiões Oeste e Planalto Norte, onde o percentual de participação feminina chega a 61,5%. A região Meio-Oeste aparece na sequência, com 58,4% de participação feminina. O Planalto Serrano (55,3%), o Vale do Itajaí (54,7%), o Nordeste (52,3%) e o Sul (51,7%) também apresentaram ligeira maioria feminina na composição das legislaturas. Apenas a região da Grande Florianópolis (47%) a participação feminina esteve abaixo dos 50%.

Sobre a presença feminina no cargo de presidência em cada uma das legislaturas, observou-se que, na série histórica, as meninas ocuparam o cargo em 9 das 13 edições do Programa. Foram 3 meninas do Planalto Serrano, 2 do Planalto Norte, uma do Meio-Oeste, uma do Nordeste, uma do Oeste e uma do Vale do Itajaí. Meninas das regiões Sul e da Grande Florianópolis não ocuparam o cargo da presidência nas edições do período analisado.

Os dados em relação à participação feminina nas edições do parlamento jovem catarinense são um contraste bastante curioso com a realidade das legislaturas adultas vigentes durante o período selecionado para esta pesquisa. Na 17ª legislatura, entre os anos de 2011 e 2015, as mulheres ocupavam apenas 4 dos 40 assentos da casa. Na 18ª legislatura (2015-19), também 4 assentos. Na 19ª legislatura (2019-23), 5 assentos. Na atual 20ª legislatura (2023-27), apenas 3 assentos.

No fechamento deste texto, já estávamos na fase de sistematização das proposições legislativas apresentadas por cada uma das escolas participantes desde 2014. Os próximos passos constituem-se na leitura, categorização e análise destas proposições.

Considerações Finais

Até o momento, a análise dos dados indica que o PJC, bem como as atividades desenvolvidas a partir dele, tem conseguido atingir um número satisfatório de jovens a cada edição. Durante o período analisado, a maioria das instituições que participaram do programa eram públicas estaduais, localizadas em diferentes municípios do estado. Os dados sobre a participação de meninas nas últimas 13 edições é um dado bastante positivo quando pensamos na igualdade de gênero como pressuposto de uma sociedade plenamente democrática. Porém, a maior

1030



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



participação de meninas nas últimas 13 edições é um dado que deve ser problematizado quando fazemos a comparação com a participação feminina (adulta) na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. O que esses dados nos indicam? Que é a participação feminina na política catarinense tende a crescer? Ou que, apesar de atuarem como lideranças em suas escolas e destacarem-se ao ponto de serem escolhidas por seus pares para representá-los no PJC, os engendramentos da política oficial e do machismo estrutural obstaculizam essas lideranças juvenis de seguir sendo representantes de um coletivo.

Referências

ALMEIDA, Robson Souza De et al.. AÇÕES DE LETRAMENTO POLÍTICO NO PARLAMENTO: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E PORTUGAL.. In: VI Congresso Internacional do Grupo Unis. Anais...Varginha(MG) UNIS-MG, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vci2020/257278-ACOES-DE-LETRAMENTO-POLITICO-NO-PARLAMENTO--EXPERIENCIAS-NO-BRASIL-E-PORTUGAL>. Acesso em: 10/11/2023

CORREA, Laura Josani Andrade; RAVARA, Aline Covolo; TEODOSIO, Mariana Bernardes. Formação política para mulheres no contexto da pandemia: um relato da experiência do Parlamento Catarinense. **Revista Estudos Legislativos**, 2021.

CORREA, Laura Josani Andrade; RAVARA, Aline Covolo; CHAVES, Jussie Sedrez. Uma breve história da tecnologia na Escola da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2020.

COSSON, R. **Letramento político no legislativo: a experiência do programa Estágio-Visita**. Tese de Doutorado. Pós-Graduação Em Educação - Conhecimento e Inclusão Social (Universidade Federal de Minas Gerais), 2015.

FRASER, N. **O velho está morrendo e o novo ainda não nasceu**. Autonomia Literária, 2019, e-book.

MARTINS, L. M., & BARROS, A. T. Juventude e educação para a democracia: relatos de egressos do Parlamento Jovem Brasileiro. **Revista De Sociologia E Política**, 26(66), 49–78, 2018.

MELO, M; COELHO, F. Gênese das escolas do Legislativo no Brasil: apontamentos históricos sobre a criação da ELALMG. **Revista Do Serviço Público**, 70, 192-217, 2019.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MIGNOLO, W. **Histórias Locais / Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

TRINDADE, G., LÁZARO JÚNIOR, F., SILAME, T. Observatório da democracia de Alfenas/mg: possibilidades e desafios da educação em direitos humanos através do parlamento jovem. **Revista Conexão UEPG**. v. 17, e2117424. 2021.

1032



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A SÉRIE “SEX EDUCATION” COM UMA INDICADORA DE POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER TRABALHOS EM EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA

Ediane da Silva¹

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de doutorado em andamento e visa analisar as possibilidades de desenvolver trabalhos em Educação Sexual Emancipatória problematizadas na série “Sex Education”. Trata-se de uma pesquisa exploratória baseada na análise de conteúdo em Triviños (2012), Bardin (2014) e Moraes (2003). Serão analisadas as quatro temporadas da série com recorte em quatro grandes temáticas: Corpo e suas implicações; Relação sexual; Relação afetiva; Relação família – escola. Justifica-se pelos temas polêmicos, como: aborto, gravidez, abuso sexual, sexting, métodos preservativos, infecções sexualmente transmissíveis, currículo de Educação Sexual, relação sexual na meia, homofobia, violência doméstica.

Destaca-se que índices de gravidez, infecções sexualmente transmissíveis e violência se agravou nos últimos anos e na pandemia, 69,3 mil denúncias e 397 mil violações de direitos humanos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2023). Brasil ocupa o *ranking* de assassinatos à comunidade LGBTQI+ (ANTRA, 2022).

Desta forma, registra-se, portanto, a possibilidade de desenvolver trabalhos em Educação Sexual Emancipatória bem como, contribuições didáticas na formação continuada de professores. Almeja-se fortalecer a atuação docente, possibilitando aliar a educação ao cinema e assim promover a reflexão e o diálogo crítico dedicados as igualdades, respeito, dignidade e a garantia dos direitos sexuais entendidos como direitos humanos fundamentais e universais.

Acredita-se na possibilidade de produção de uma formação continuada para professoras e professoras possa ocorrer por meio da análise da série. Lançaremos como sugestão um exemplo formação continuada docente, neste modelo esboçaremos que as formações ocorram por meio de oficinas e encontros presenciais e também pelas plataformas de reunião *on line* visando a sensibilização e a maior participação de professoras e professores.

Portanto, sugere-se neste exemplo, que a formação possa ser realizada por Supervisores Escolares, com profissionais da área das Ciências Biológicas, Pedagogia, Professores do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. As análises para que esta possibilidade possa ocorrer serão pautadas nas reflexões em Freire (1987, 1996, 2005, 2013), Gadotti (1992); na Educação Sexual nas leituras na Declaração dos Direitos Sexuais (Was, 2014), Figueiró (2006, 2018), Melo (2001, 2004, 2011), Nunes (1996). Os resultados obtidos podem

1033

¹ Doutoranda em Educação (PPGE – UNISUL). E-mail: nane.prof@gmail.com





contribuir para a que novas formações continuadas de professores/as sejam realizadas por Supervisores/as Escolares.

Confia-se que é possível por meio das problematizações da série fortalecer a atuação docente, possibilitando aliar a educação ao cinema e assim promover a reflexão e o diálogo crítico dedicados as igualdades, respeito, dignidade e a garantia dos direitos sexuais entendidos como direitos humanos fundamentais e universais.

Justificativa: a importância da pesquisa

Após advento da pandemia da Covid-19, que convocou a população mundial a ser manter em casa para que o vírus circulasse menos, com isso o isolamento social. Desta forma as pessoas precisavam de um entretenimento visto que as relações sociais foram reduzidas. O que resultou em um aumento na visualização das séries, estas têm ganhado destaque nos últimos anos pelo aumento nas ofertas de serviços de *streaming*. Este serviço possibilita o acesso a diversos conteúdos via *internet* em qualquer dispositivo e sem obrigatoriedade de *download*. E a audiência pelo público jovem e adolescente vem crescendo, tanto pelos personagens protagonistas como pela busca da representatividade nas produções.

Somado a isto, compreende-se que uma das atribuições de cargo dos/as Supervisores/as Escolares é colaborar com a formação continuada dos docentes, especialmente no apoio pedagógico em abordagens da sexualidade – tema fundamental para o conhecimento do ser humano e saúde. Desta forma, a tecnologia nos permite atingir mais professores, que diante da pandemia da Covid-19, muitos meios eletrônicos foram realçados em prol da continuidade dos serviços de educação escolar e que ainda são utilizados mesmo com fim da pandemia decretado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em maio de 2023². Destaca-se que a modalidade híbrida seja um meio/instrumento/ferramenta didático pedagógica para trabalhar em formações continuadas de professores/as a temática da Sexualidade e em especial tendo os episódios da Série *Sex Education*, para se fazer as inferências.

Os últimos adventos mundiais ocasionados pela pandemia trouxeram mudanças para a sociedade, conseqüentemente na educação foram necessárias adaptações urgentes como o ensino remoto e híbrido para atender as demandas sanitárias entre os anos de pandemia³.

² Cinco de maio de dois mil e vinte e três. A data histórica que marcou “o fim da pandemia”, por meio do comunicado apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) após três anos e três meses desde a adoção da emergência global, em janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/o-fim-da-pandemia/#:~:text=Cinco%20de%20maio%20de%20dois,global%2C%20em%20janeiro%20de%202020>. Acesso em 09 de novembro de 2023.

³ Histórico da pandemia de COVID-19. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>, Acesso em: 06 de novembro de 2023.





A importância da temática desta pesquisa se evidencia diante de muitos dados expressivos da Organização Mundial da Saúde (OMS), da Organização das Nações Unidas (ONU), do Disque Direitos Humanos, da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Alguns exemplos: 22% dos adolescentes iniciaram atividade sexual aos 15 anos de idade; no Brasil a taxa de gravidez na adolescência não planejada está acima da média latino-americana, sendo a 2ª maior taxa de gravidez adolescente do mundo; de 2005 a 2016 o nº de adolescentes masculino infectados pelo HIV triplicou; jovens entre 15 e 24 anos representam 45% de todas as novas infecções pelo HIV; estes dados podem estar associados ao não uso ou uso inadequado de preservativos. Ainda, a violência agravou-se nos últimos anos e na pandemia: as violações aos direitos de crianças ou adolescentes aumentou em 14% comparados a 2018; dentre os casos de violência sexual, 73% ocorrem na casa da própria vítima, sendo cometido pelo próprio pai ou padrasto em 40% das denúncias; o Brasil ocupa o *ranking* de assassinatos à comunidade LGBTQI+ (ANTRA, 2022)⁴.

Portanto, é de extrema relevância problematizar e dialogar sobre sexualidade com jovens e adolescentes, com vistas ao respeito e tolerância às diversidades e a uma vida sexual responsável, potencializando a saúde e qualidade de vida. Acreditamos que as séries televisivas possam trazer no campo da didática, ou seja, na criação de metodologias de ensino discursões inovadoras e criativas para a Educação Básica. Especificamente, quando nos referimos ao desenvolvimento de estratégias didáticas sobre sexualidade, didáticas/procedimentos metodológicos estes que podem emergir na formação continuada que poderá ser empreendida aos professores participantes pelos Supervisores Escolares.

Partindo da minha vivência como Supervisora Escolar e também professora de Biologia, bem como, na possibilidade da continuidade dos estudos e pesquisa após o Mestrado em Educação é que dedico por meio do Doutorado em Educação investigar mais as temáticas da Educação Sexual Crítica e Emancipatória. Destaco diante das políticas de governos atuais, a importância da formação de professores crítica e emancipatória e que eu como formadora que também professora e Supervisora Escolar, pois “supervisionar é dinamizar. Instituição que não possui uma supervisão ou uma coordenação pedagógica, possui um nó cego. Os professores se sentem sem referências [...]” (MOREL, 2017, p. 31).

Objetivo Geral

Analisar as possibilidades de desenvolver trabalhos em Educação Sexual Emancipatória problematizadas na série “Sex Education”.

Objetivos específicos

⁴ ATUALIZAÇÃO DO TVT TMM • DIA DE LEMBRANÇA TRANS. Disponível em: <https://transrespect.org/en/tmm-update-tdor-2022/>. Acesso em: 06 de novembro de 2023.





1. Debater os papéis de supervisores escolares na formação continuada de professores das redes públicas de ensino;
2. Analisar possíveis contributos da série *Sex Education* em processos de Educação Sexual emancipatória na formação continuada de professores/as;
3. Verificar a potencialidade do *streaming* como estratégia didático-pedagógica na formação continuada de professores/as na modalidade híbrida sobre Educação Sexual emancipatória.

Referencial Teórico

O referencial teórico destina-se a apresentação de autores que irão contribuir como iluminadores teóricos. Desta forma, os autores que serão nossos pontos de partida estão definidos por meio das seguintes palavras chaves: Supervisores escolares, Educação Sexual Emancipatória, formação continuada de professores, série *Sex Education*, Mídia, e o streaming.

Desta forma, em relação aos caminhos trilhados optou-se por cúmplices teóricos que mais se harmonizavam a temática. Buscou-se contribuições de teóricos renomados, além do aporte na legislação vigente. Legislações que regem os direitos sexuais Universais a WAS (2014) a constituição federal (C/F. 1988). Leis ordinárias, que regem direitos ao aborto no Brasil DECRETO-LEI N° 2.848, DE 07 DE DEZEMBRO DE 1940. Ao casamento homoafetivo estabelecido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou a Resolução n°. 175/2013, que estabelece a validade do casamento homoafetivo nos cartórios de registro civis em todo o Brasil. A homofobia que se tornou crime julgado como crime de racismo partiu do Supremo Tribunal Federal (STF) manifestar –se em uma Ação Direta de Constitucionalidade por omissão decidindo que as práticas de homofobia e transfobia podem ser enquadradas nas hipóteses de crimes de preconceito - Lei n° 7.716, DE 5 de janeiro de 1989.

Também destacaremos LEI N° 14.540, DE 3 DE ABRIL DE 2023 - Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal. Cotejaremos como cúmplices aos índices de abuso sexual, os altos índices de aborto, violência sexual, gravidez na adolescência, dados da OMS, ONU, UNICEF, ANTRA, Childhood, fórum de segurança - anuário brasileiro de segurança pública.

Movimentos Metodológicos

Dedica-se este capítulo, ao que compreendemos como a base teórica e epistemológica, em que se procura justificar nossos conhecimentos por meio da ciência, dos princípios e



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

procedimentos que tomaremos a liberdade para aqui expressar de maneira metodológica nossa pesquisa. Primeiramente entende-se a importância de se pesquisar.

Desta forma, destaca-se a pesquisa como natureza qualitativa de dados e interpretações, fundamentadas em um primeiro momento pela pesquisa bibliográfica (quando buscamos a compreensão da importância, atuação e função da Supervisão Escolar diante da formação docente, como também da Educação Sexual Emancipatória para o entendimento das Temáticas da Série Sex Education) e a análise fílmica (para analisar a Série Sex Education suas contribuições para a Educação Sexual Emancipatória na formação de docentes por Supervisores Escolares) e conseqüentemente utilizaremos da análise de conteúdo seus passos e fases que seguem fundamentados em Trivinos (2012), Bardin (2014) e Rauem (2015). Os temas indicadores e que orientarão a pesquisa encontra-se na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014).

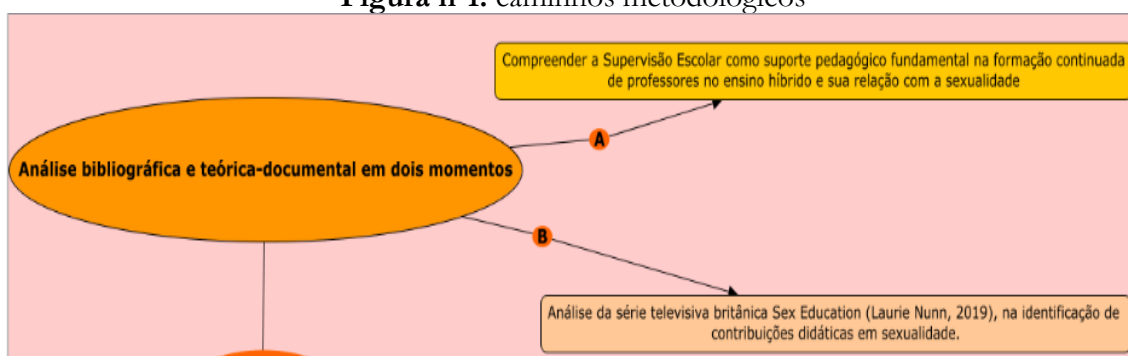
Define-se que a pesquisa científica ou investigação como um conjunto de ações sistemáticas, composto por fases de planejamento, que propõe ou esquematiza a delimitação do tema e a prospecção do problema, faz um desenho metodológico, com metas, ações, procedimentos, execução, onde se implantam o que foi planejado e relato produz textos sobre a pesquisa, os resultados obtidos. (RAUEN, 2018).

É por meio do planejamento que é possível propor as etapas da pesquisa inclusive a delimitação do tema e a problemáticas escolhas estas influenciadas por fatores que remetem ao próprio investigador e da realidade provenientes dos interesses sociais.

A investigação terá – Análise bibliográfica e teórica-documental em dois momentos: para compreender a Supervisão Escolar como suporte pedagógico fundamental na formação continuada de professores e sua relação com processos de Educação Sexual; b) para compreender a Educação Sexual Emancipatória e a formação de professores, na identificação de contribuições didáticas em sexualidade para o ensino de Ciências e Biologia.

1037

Figura nº1: caminhos metodológicos



Fonte: produção da autora, (2023).

Dialogar com recursos que ofereçam acesso para pessoas pois o ensino híbrido pode unir o presencial ao remoto, possibilitando que pessoas de diferentes localidades possam se encontrar mesmo estando distantes. O que contribui para a inovação ao acesso e divulgação de formações continuadas de professores para se realizar uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva. Possibilitando que a análise fílmica culmine em uma formação continuada de professores, diferente do que já estão habituados em seu cotidiano. As investigações das contribuições poderão alavancar avanços para o conhecimento científico, bem como para a ação docente na prática da sala de aula.

A Análise de Conteúdo

Utilizaremos a técnica de análise de conteúdo, que “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 2014, p. 45, grifo da autora). Destaco ainda ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, (TRIVIÑOS, 2012, p. 160). Desta forma, alicerçados em Bardin (2014) três etapas da análise de conteúdos que chamamos de: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial.

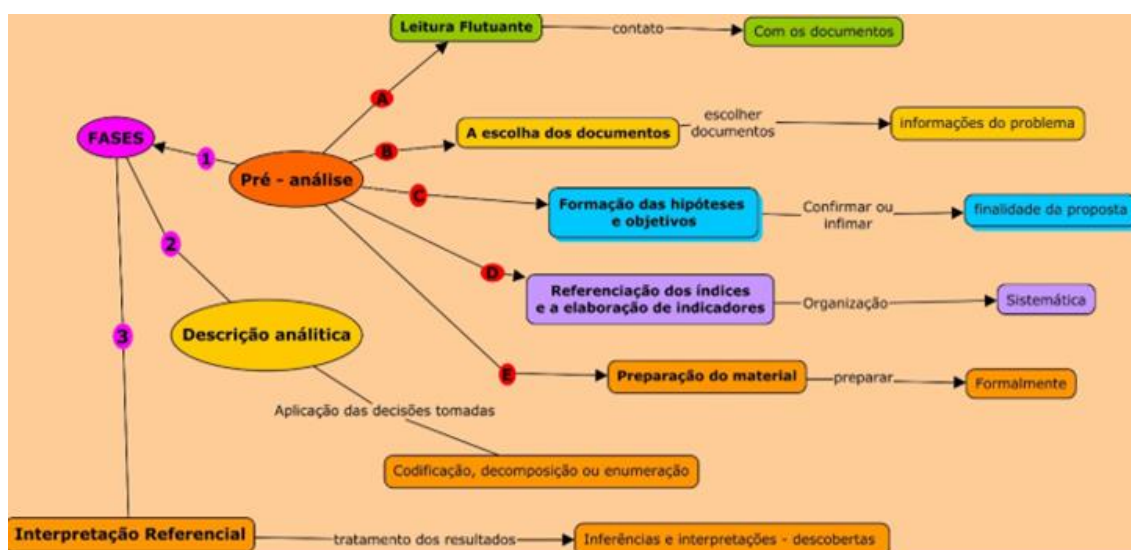


Figura nº 2: Análise de Conteúdos baseada em BARDIN, 2014.
Fonte: produção da autora, 2023.

Desta forma, Triviños (1987) comenta que “a reflexão, as intuições, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, no caso da pesquisa [...] aprofundando as



conexões das ideias, chegando, se é possível, a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Resultados Esperados

Considera-se que a pesquisa possa contribuir com o conhecimento científico compreendendo a importância da função do Supervisor/a Escolar diante da formação docente. Bem como, a possibilidade do Supervisor/a escolar por meio do ensino híbrido promover formações que fortaleçam a temática da Sexualidade e da Educação Sexual nas escolas. A abordagem analítica da série televisiva possa contribuir para formação continuada docente possa ocorrer de maneira inovadora, crítica e reflexiva. Espera-se a análise da série televisiva possa colaborar com a prática de docentes e a promoção de cursos de formação continuada ofertada por Supervisores Escolares, profissionais estes responsáveis pela formação docente nos ambientes escolares. Neste sentido, ressaltamos que esta série televisiva possa ser um rico e precioso recurso didático-metodológico que problematize a Educação Sexual com vistas à emancipação de sujeitos e sujeitas.

Acredita-se que os resultados reflitam que a série televisiva pode contribuir nesse cenário formativo, rompendo estereótipos, preconceitos, ampliando a repercussão de assuntos considerados tabus, que limitam a possibilidade de diálogos críticos e reflexivos. Espera-se também uma mudança de refletir a sexualidade nos envolvidos na pesquisa e que estes desenvolvam ações dinâmicas, críticas e conscientes em sua prática pedagógica. Portanto, pretende-se que Supervisores escolares sejam compreendidos na importância de sua função quanto a formação docente e que por meio da modalidade híbrida possam atingir mais docentes em suas formações e possam oportunizar formações continuadas que tracem um diálogo problematizador diante de abordagens da Educação Sexual Emancipatória e intencional.

1039

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, Lda., 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de dezembro. 2022.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 20 de dezembro. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 06 de novembro. 2022.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35> Acesso em: 06 de novembro. 2022.

1040

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: saberes essenciais para quem educa. Curitiba, PR: CRV, 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual:** como ensinar no espaço da escola. In. Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum/ Mary Neide Damico Figueiró (org.). – Londrina : UEL, 2009. 190p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Exemplar nº 1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

MELO, Sonia Maria Martins de. *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. 2001. 355f. Tese. (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001.

MELO, Sonia Maria Martins de *et al.* *Educação e sexualidade*. Design instrucional Carmen Maria Cipriani Pandini. 2.ed. rev. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MOREL, Yolanda Pereira. Supervisionar e orientar o que e quem? **Revista pedagógica espaço inovação**, nº 16, nov. 2017. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00018997898579f4f548a>. Acesso em: 12 set. 2018.

1041

NUNES, César Aparecido. *Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. 1996. 319f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WAS – Associação Mundial pela Saúde Sexual. *Declaração dos direitos sexuais*. 2014. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portuguese.pdf>



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A ESTÉTICA ESCOLAR E O ENSINO: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E MICHEL FOUCAULT

Marcus Vinicius Carnivali de Araujo¹

Introdução

O objetivo do presente texto é refletir sobre como o espaço escolar espelha e reforça perspectivas pedagógicas e conceitos sobre o que é e como se constrói o conhecimento escolar. Nossa intenção aqui não é pensar o processo educacional nos centrado somente na relação entre professor e aluno, ou em práticas pedagógicas isoladas, mas no espaço onde essas relações ocorrem. Dessa forma, a pergunta que nos é central aqui é: Como a estética escolar reflete, influencia e é influenciada pelas decisões pedagógicas? Estética aqui pensada no seu significado mais primordial, o de *aisthesis*, ou seja, aquilo que nos afeta o sensível. Não se trata portanto de uma pesquisa estilística pautada na arquitetura puramente, mas sim uma perspectiva que busca ver as relações construídas a partir desse espaço. A escola, em termos de sua estrutura, é o palco, o campo de relações entre os sujeitos que constituem a prática pedagógica. A estética escolar, portanto, molda e é moldada por essas relações e constrói dinâmicas de ensino entre os sujeitos possibilitadas pela organização desse espaço. Nosso objetivo será o de demonstrar que o ambiente, apesar de ser palco, não é inerte, mas um personagem ativo na construção dessas relações. Para fundamentar nossa pesquisa faremos uso principalmente de Michel Foucault e Paulo Freire. A partir de Foucault vamos buscar compreender como esse espaço é construído e fundamentado e a partir de Freire vamos compreender as relações construídas e as perspectivas educacionais formuladas nesse espaço. Além deles outros autores como T. Adorno e Merleau-Ponty também serão articulados no debate.

A partir dessa problemática central e dos autores trabalhados, nossa pesquisa irá se ramificar nas seguintes questões: Como a estética escolar tradicional se fundamenta e é justificada historicamente? Qual o seu conceito pedagógico de fundo? Como uma noção “intelectualista” do conhecimento sustenta e reforça esse processo? Como, a partir de novas propostas pedagógicas, é possível se pensar também em novos espaços? E, por fim, por que é imprescindível que, ao se buscar reformular os processos de ensino-aprendizagem, se busque em conjunto reformular a estética escolar?

Com isso pretendemos construir aqui não só uma análise do passado, mas também pensar em perspectivas de futuro para a escola.

¹ Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora com bolsa CAPES. Graduado em Filosofia Licenciatura pela Universidade Federal de Juiz de Fora e em Bacharelado em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: marcuscarnivali@gmail.com.





A formação da estética escolar: Controle e pedagogia da mente

O anseio por trazer essa temática ao debate se dá porque, na maior parte dos casos, quando se pensa sobre pedagogia se foca nas relações entre professor e aluno, ou professor e instituição, no seu campo didático, ou seja, verbal, na relação entre as mentes. O espaço é, muitas vezes, secundarizado, e quando é tratado seu foco se dá por uma perspectiva de solução de problemas pontuais: se a sala é bem iluminada, bem ventilada, se as carteiras comportam bem os alunos, se o professor dispõe do material necessário, etc. Essa perspectiva se dá porque tradicionalmente no campo educacional se associa o processo de construção do conhecimento como uma atividade mental. Dessa forma os espaços são planejados visando uma estrutura que privilegie a mente e minimize as percepções sensíveis, tomadas como distrações. Como descreve Juarez Sofiste: “Descartes nos ensinou que aprendizagem é uma questão apenas de colocar na ‘cabeça’ [...] Em síntese para os Cartesianos quem vai à escola é o cérebro.” (SOFISTE, 2009, p.6)

Minha proposta aqui é discutir esse espaço numa análise filosoficamente mais ampla, a fim de pensar essa fisicalidade como um agente ativo no desenvolvimento das relações e processos pedagógicos. Portanto, pensar sobre o espaço escolar “padrão” é pensar sobre como as escolas são estruturadas como um ambiente ascético, hierarquizado e rígido, sobre como nesses espaços a subjetividade é deixada do lado de fora da sala. Dessa maneira a crítica que se pretende construir a esses espaços não é no sentido negativo da palavra, mas sim no seu sentido de análise, de buscar entender seus fundamentos para a partir daí pensar novas formas.

Michel Foucault vai nos trazer a perspectiva da formação das escolas como espaços de domesticação e docilização dos sujeitos, destacando como as escolas, as fábricas, os quartéis e as prisões são ambientes que mantêm fortes similaridades em sua organização: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2010, p. 214). Ao ler as descrições que Foucault faz da organização desses espaços na obra *Vigiar e Punir*, em especial sobre uma casa de jovens detentos de 1787, é espantoso o quanto essa organização permanece semelhante aos dias de hoje: a rotina de estudos é iniciada e encerrada por uma sinalização sonora que indica os momentos de entrada e saída das salas. Os estudantes são separados por grupos, assim como as disciplinas. Os momentos de lazer e estudos são firmemente demarcados, assim como os ambientes que correspondem a cada um deles (salas de estudo/pátio). (Vide FOUCAULT, 2010, p. 12)

O problema que quero destacar aqui não é simplesmente a constatação dessa estagnação do processo, mas sim levantar a questão de fundo que ela nos apresenta: o que justifica essa manutenção? Afinal, seria esse o ápice do método de ensino? Pois se assim o fosse, a falta de mudança se justificaria. Se, ignorando questões de estresse e repressão que um ambiente assim pode produzir, ele ainda fosse, pedagogicamente, o modelo mais eficiente de ensino e de aprendizagem, sua manutenção poderia se fazer valer. Mas será mesmo esse o caso? Para

1043



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



responder essa questão seguimos em Foucault. Segundo ele, a modernidade não enxerga sua repressão como punitiva, mas como educadora: “o essencial da pena que nós, juízes, infligimos, não creiais que consista em punir; o essencial é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’” (FOUCAULT, 2010, p.13). Podemos aplicar a mesma perspectiva quando falamos da estruturação do espaço pedagógico, que não se vê como limitador mas como eficiente. A ordem hierárquica dos espaços, a estética cinza e fria, a uniformidade não se consideram como um impedimento para a ampliação cognitiva, mas sim como uma eliminação necessária de distrações. O sistema estabelecido não se mantém inerte por ser o mais eficiente, mas por se enxergar como sendo o mais eficiente. E assim se considera porque ainda se pauta pelas mesmas perspectivas de fundo historicamente estabelecidas.

O que se tira dessa experiência hierarquizada e fixa é que a aprendizagem é tomada como um processo de transmissão de conhecimento unilateral. Ao dialogarmos o ambiente regado descrito por Foucault com uma visão de conhecimento pautada pela superioridade da mente racional sobre o sensível, nos parece que esse modelo escolar é o que melhor se aproxima do ambiente perfeito para essa perspectiva. Ou seja, extrapolando essa noção, o ambiente ideal seria aquele em que os alunos pudessem deixar os corpos do lado de fora da sala e somente suas mentes adentrassem o espaço. Ao fim da aula, ou no intervalo, os corpos seriam retomados. Como essa perspectiva não é, ainda, possível, a estrutura atual é a que melhor se aproxima desse “estado ideal”.

O viés mecanicista desse sistema também é uma característica que deve ser ressaltada. É uma relação que se pauta na ideia de ação e reação, agente gerador e agente receptor. Uma relação que é estabelecida entre uma mente que sabe e outra que é um espaço a ser preenchido. É esse processo que Paulo Freire chama de Educação Bancária (Vide FREIRE, 1987, p. 33). Para esse sistema o espaço deve ser ascético, pois o foco da mente imatura deve ser unicamente a mente que ensina. Por mais que o ambiente escolar moderno tenha quebrado um pouco essa perspectiva, com métodos ativos de ensino por exemplo, na maioria dos casos essas mudanças não se refletem no espaço. As salas ainda são organizadas como um sistema hierárquico. Salvo raríssimas exceções, que se apresentam mais como escolas experimentais do que como projetos com perspectivas universalizantes, não é leviano afirmar que o pensamento educacional ainda está atrelado a um sistema de depósitos de conhecimento. A construção de conhecimento ainda está fortemente enraizada numa ideia fundamentalmente mecanicista, ordenada e mental de racionalidade. Nessa perspectiva, a organização espacial serve à disciplina, como destaca Foucault:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as

1044



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2010, p. 138)

É curioso destacar como essa introdução de uma estrutura ascética do ambiente ocorre aos poucos ao longo do processo formativo. Permite-se aos ambientes de formação infantil um espaço mais colorido e dinâmico. Essa separação entre o lúdico e o formal é inserida aos poucos ao longo do processo de formação e docilização do indivíduo. É como se nosso corpo naturalmente resistisse a esse processo, não é algo que nos é tomado como natural, precisamos ser lentamente moldados. Como Foucault destaca no capítulo intitulado *Os corpos dóceis*, a partir do século 18 os corpos passaram a ser enxergados como algo que pode ser gradualmente moldado através de uma “coação calculada” para que se torne adaptado para exercer um papel determinado. (Vide FOUCAULT, 2010, p. 131). Dessa maneira, o ambiente escolar vai se tornando gradativamente mais e mais mentalista e cinza na medida em que o indivíduo avança nos níveis educacionais. Não se insere a criança recém chegada diretamente nesse ambiente. As salas vão perdendo as cores e as formas mais livres na medida em que o sujeito passa a tomar isso como algo natural e necessário. Ao ponto de que, no fim, o culto às linhas retas se torna o padrão do ambiente. Tudo no espaço é composto de quadrados ou retângulos, desde as mesas, passando pelo quadro, pelas folhas dos cadernos e por fim à própria sala em si. Essa estética da linha reta nada mais é que um reflexo estético do conceito teórico da mecanização do ensino. A linha reta é o caminho de uma partida A até uma chegada B, não são aceitas curvas, desvios ou contornos. O ponto de partida e o ponto de chegada são claramente demarcados e seguidos. O círculo, o contorno, o desvio é retirado tanto do conceito quanto da estética. Como afirma Adorno no *Tabus Acerca do Magistério*: “A criança é retirada da *primary community* (comunidade primária) de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, frequentemente já no jardim-de-infância, e na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido a alienação” (ADORNO, 2003, p. 112) concluindo com a seguinte afirmação: “para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social.” (ADORNO, 2003, p. 112)

Vimos portanto como esse espaço se constitui e quais as suas perspectivas de fundo. Vamos no próximo tópico nos dedicar a compreender que relações são incentivadas por essa estética e teoria pedagógica e como podemos pensar novas maneiras de organizar o espaço escolar a partir de novas perspectivas.

As relações de poder e novas perspectivas estéticas e pedagógicas

Se o sistema tradicional não se mostra o ideal, como pensar novas formas de organização do espaço escolar? Freire vai nos trazer perspectivas pedagógicas que podem se mostrar úteis nessa questão ao nos apresentar um sistema que não se foca na transmissão, mas no incentivo



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



da aprendizagem coletiva. Uma educação que se pauta não na imposição, mas sim na conciliação entre os sujeitos. Mas como pensar o reflexo estrutural e estético dessa nova perspectiva educacional de maneira que se rompa definitivamente com o modelo acusado por Foucault? Afinal, é nesse sistema “prisional” de ensino que descrevemos acima que a relação bancária de ensino se estabelece. Como contraproposta à educação impositiva Freire nos oferece uma perspectiva horizontal de produção do conhecimento: “[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos simultaneamente, educadores e educandos.” (FREIRE, 1987, p. 34).

Apesar de novas propostas e perspectivas de ensino questionarem a relação entre professor e aluno, pouco se fala sobre essa alteração refletida nos espaços. Salvo raras exceções de escolas onde se pensam novas organizações de salas de aula, que como já observamos são vistas mais como ambientes experimentais do que como projetos de perspectiva universalizante, pouco se evoluiu na perspectiva estrutural e estética das escolas. E isso porque estamos aqui nos focando em espaços escolares, se levarmos essas mesmas questões para ambientes universitários, essa estrutura rígida é ainda mais estabelecida e não se encontram nem mesmo projetos experimentais de revisão. É aí que a proposta construtiva desse diálogo se faz necessária. Como pensar essa desierarquização das relações proposta por Freire por um viés estético? Como pensar novas organizações que rompam com os espaços ascéticos e hierarquizados? Qual o local do professor nesse novo espaço? Como pensar essa nova escola que rompe com essa estética de quartel ou prisão? Como pensar os corpos nesse novo espaço, convidados agora a participar do processo de ensino e não mais deixados do lado de fora?

Uma educação que se pretenda libertadora deve pensar não só nas mentes, mas nos corpos. Conceitos já enraizados como a exigência de uniformes não são só desnecessários mas prejudiciais. Já aceitamos na educação moderna que cada mente aprende à sua maneira, devemos agora aceitar que cada indivíduo também se expressa esteticamente no mundo à sua maneira. Obviamente que a escola é um ambiente que deve ter suas regras de postura, mas existe uma diferença entre exigir vestimentas compatíveis com o ambiente e aplicar uma uniformização rígida. Afinal, os sujeitos não são iguais entre si e não se expressam num mesmo padrão. A corporeidade não é algo que pode ser destacado do indivíduo, como afirma Merleau-ponty no *Fenomenologia da percepção*: “meu corpo se distingue da mesa ou da lâmpada porque ele é percebido constantemente, enquanto posso me afastar daquelas. Portanto, ele é um objeto que não me deixa.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 29 133).

O que se quer questionar aqui é a real relevância do ambiente ascético, da escola cinza e reta. Se nos abirmos para questionar a linearidade da transmissão de conhecimento, devemos também questionar a linearidade dos espaços. Substituir as salas enfileiradas em linha reta por círculos, ou mesmo abrir mão das salas por locais abertos. Em um primeiro momento essas perspectivas podem parecer assustadoramente desordenadas, mas isso também é fruto

1046



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



do nosso pensamento enraizado na tradição educacional que acredita que o conhecimento é algo que só se constrói na hierarquia e disciplina rígidas e não no jogo e na troca. Nossa intenção aqui não é transformar o ambiente escolar num enorme parque de diversões. É preciso que os alunos aprendam e que os professores ensinem, afinal respeitar o conhecimento do aluno não anula a figura do professor como alguém que detém um maior conhecimento técnico e formal sobre um tema. Esse alerta é importante de ser feito, pois muitas vezes pode-se confundir o questionamento da hierarquia e linearidade com um relativismo ingênuo. Freire questiona a metodologia passiva de ensino, mas seu trabalho de alfabetização se tornou modelo justamente porque ao fim esse conhecimento formal era transmitido com muito mais eficiência, gerando um número maior de alfabetizados, ou seja, de sujeitos com domínio desse conhecimento. Nossa intenção aqui é principalmente um questionamento do modo, não dá importância do conteúdo. Como nos provoca Adorno:

Uma escola aberta ao exterior sem qualquer restrição provavelmente também abriria mão dos aspectos de formação e de amparo. Não me envergonho de ser considerado reacionário na medida em que penso ser mais importante às crianças aprenderem na escola um bom latim, de preferência a estilística latina, do que fazerem tolas viagens a Roma que, em via de regra, resultam apenas em desarranjos intestinais sem qualquer aprendizado essencial acerca de Roma. (ADORNO, 2003, p. 115)

1047

É preciso que se abra para as críticas sem abrir mão de ainda manter a escola como um espaço de produção de conhecimento. O conhecimento formal é importante, mas isso não significa que ele não possa ser construído de maneira coletiva. Vitor Paro no seu artigo intitulado *A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola* nos convida à reflexão sobre como o espaço escolar é eminentemente um local de relações humanas (Vide PARO, 2010, p. 767), ressaltando que não se pode pensar a estrutura da escola como a de uma fábrica, porque nela não se está construindo um carro ou uma geladeira, mas um indivíduo. Talvez essa seja a lição mais importante a se aprender com a pedagogia freiriana, para além de sua metodologia, o fato de que estamos diante de seres humanos com histórias e expressões próprias. A escola não é uma indústria e portanto não deve se parecer com uma.

Essa nova perspectiva de uma escola que seja mais aberta pode à primeira vista parecer inviável tanto financeiramente quanto na prática, mas a realidade pode contrariar nossas concepções:

O relatório “Better spaces for learning”, melhores espaços para aprender (em tradução livre), mostra que escolas confortáveis e bem planejadas exigem investimento mais baixo de construção e menor custo de manutenção. Os dados apresentados também ligam a arquitetura escolar à qualidade da educação. Estima-se que o impacto positivo na produtividade do ensino e aprendizado



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ganhe um incremento de até 15% quando os espaços são melhores projetados. Além disso, os professores entrevistados também disseram que um bom ambiente incentiva um melhor comportamento dos alunos e colabora, inclusive, para reduzir os níveis de bullying. Aliás, a redução de atos agressivos, verbais ou físicos, intencionais e repetidos, é uma das principais bandeiras nas escolas atualmente, no Brasil e no exterior. (BLÜMEL, 2017, sem página)

Mais uma vez é preciso se questionar a manutenção da estrutura estética e pedagógica tradicional não só pelo viés da qualidade da formação, mas também pela sua eficiência econômica e prática. De fato, a implementação de laboratórios de ponta, vastas bibliotecas, quadras de esportes bem equipadas são uma elevação do custo, mas não é sobre isso que estamos discutindo centralmente aqui, não que o acesso a esses materiais não seja importantíssimo, mas a implementação deles pode ocorrer mantendo-se a organização tradicional. As modificações na estrutura estética da escola que propomos aqui não são mais caras nem mais complexas de serem implementadas se advirem de um planejamento e trabalho conjunto de todos os sujeitos responsáveis pela estruturação e organização das escolas. São reformulações como: abertura física dos espaços em substituição das salas isoladas; organização não linear dos estudantes no espaço, sendo substituída por formas mais dinâmicas, como uma formação circular por exemplo; rompimento da ideia de uniformização tanto intelectual quanto estética; permitir uma maior liberdade de cores e sons em detrimento do ambiente monocromático. Em suma aspectos que reformulam a organização em moldes prisionais que nos apontou Foucault.

Por fim, é importante realizar uma breve reflexão sobre uma problemática que é cada vez mais levada a sério no ambiente escolar e que se relaciona diretamente com o que trabalhamos aqui. Essas relações hierárquicas estabelecidas nas escolas se articulam em ciclos de poder onde aquele que tem autoridade exerce poder de coação sobre aquele que não tem. Isso fica evidente, por exemplo, na organização da sala, onde aquele que está de pé é quem comanda, enquanto que os demais devem permanecer sentados. Mas quando pensamos nessa relação professor e aluno por vezes nos esquecemos de direcionar a devida atenção para duas questões que circundam essa relação. A primeira é que, o professor que exerce autoridade sobre o aluno está submetido a autoridade da administração escolar, e essa aos órgãos de controle, ou seja, longe de ser uma figura de poder absoluto, o professor nada mais é que uma engrenagem num sistema maior de hierarquia e controle. E o aluno, que parece ser a figura mais baixa nesse sistema de poder, encontra, à sua maneira, formas de exercer autoridade e controle sobre o outro. O *bullying* nada mais é do que uma relação de dominação entre o aluno que tem mais poder, seja ele físico ou social, sobre aquele mais vulnerável. Por ser um poder não estabelecido formalmente perde o verniz de “civildade”, de violência simbólica, e se aplica pela violência física ou verbal. Repensar a problemática do *bullying*, portanto, passa não só por uma questão de conscientização dos estudantes, mas por repensar a organização hierárquica da escola que se reflete nessa violência de base. Um sistema que

1048



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ignora a subjetividade é um sistema que desumaniza e se reflete em violência, uma violência que como nos descreve Freire: “A violência dos opressores que os faz também desumanizados” (FREIRE, 1987, p. 16).

Conclusão

Essa pesquisa é fruto do estudo que realizei na minha graduação em licenciatura em filosofia. Retornar a esse trabalho para apresentá-lo aqui, agora já com experiência mais ampla em prática educacional, serviu para repensá-lo e reescrevê-lo à luz dessa maior maturidade prática, maturidade que me faltava quando iniciei essa pesquisa sobre o espaço escolar pela primeira vez. Agora, com uma experiência real mais profunda, posso desenvolver um argumento que escape melhor ao que Adorno provoca em seu texto: “a atitude do ‘é um belo discurso, mas a situação se coloca de modo diferente para quem trabalha em meio à questão’” (ADORNO, 2003, p. 112). A principal mudança de perspectiva estando no “chão de fábrica” da profissão de professor é perceber o quanto nosso trabalho depende de um respaldo maior para ocorrer. De pouco adianta tentar aplicar uma perspectiva mais ampla de ensino se o que será cobrado dos alunos nos métodos de avaliação que eles serão submetidos em concursos e provas fora da escola se mantém nessa linha tradicional. Além disso, por mais bem intencionado que o professor seja, ele tem pouco controle sobre a organização estrutural da escola como um todo, o edifício já existe antes dele e continuará existindo da mesma maneira depois. O professor, na maioria das vezes, se insere nesse sistema como mais uma engrenagem do relógio e não como o relojoeiro que monta a estrutura. Dessa maneira, acredito que colocar sobre os ombros do professor a responsabilidade de repensar e reorganizar a estrutura que criticamos aqui não é somente transferir para um só grupo uma tarefa demasiadamente pesada, mas é acima de tudo uma exigência injusta.

Trazer Foucault aqui serviu para refletirmos que essas problemáticas não se inserem somente no campo educacional, mas permeiam toda a nossa sociedade. Podemos dizer que sim, a escola molda os indivíduos que formarão a sociedade, mas é também a sociedade que molda a formação da escola. Repensar essa estrutura é, portanto, um papel coletivo de repensar como nos organizamos enquanto sociedade e o método de formação que tomamos como modelo. Dessa forma, como buscamos apresentar aqui, a estética do espaço e o método pedagógico estão inseparavelmente envolvidos numa relação de dupla troca e a relação escola e sociedade se organiza de maneira semelhante.

Por fim encerro com uma reflexão de V. H. Paro que afirma que, se consideramos a escola como um local de plena formação dos indivíduos, isso significa permitir a esses alunos acesso a herança cultural da qual eles fazem parte enquanto humanidade e isso inclui não só o conhecimento formal, mas o conhecimento sensível através da arte, do esporte, da técnica. (Vide PARO, 2010, p. 771) O que se pretendeu apresentar aqui ao criticar a estrutura escolar à luz dessa reflexão é que a escola não deve ser um ambiente esteticamente formal,

1049



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



monocromático e sistemático, como o de uma indústria ou prisão, mas que se faça dela um espaço de vida e cor, como o de uma obra de arte. Somente dessa forma, com um espaço que reflita uma teoria de autonomia aplicada, será possível uma pedagogia realmente libertadora.

Referências

ADORNO, Theodor W. Tabus Acerca do Magistério. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**; tradução de Wolfgang Leo Maar, 3º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BLÜMEL, Patricia. **Arquitetura escolar e sua influência na qualidade de ensino**. Habitus Brasil, 2017. Disponível em: <https://habitusbrasil.com/arquitetura-escolar-qualidade-de-ensino/>. Acesso em: 01/11/2023

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 38ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**; tradução de Carlos Alberto Ribeiro Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 763-778, Set./Dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28261>. Acesso em: 01/11/2023.

SOFISTE, Juarez Gomes. **O corpo vai à escola**: Por uma pedagogia do corpo. Pensando bem UFJF, 2009.

1050





DESAFIOS NO ENSINO DE FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marcos Vinícius Andrade¹
Simão de Figueredo Gonçalves de Oliveira²
Fábio Soares da Paz³

Introdução

O debate sobre o ensino de Física no nível secundário tem ganhado destaque nas instâncias educacionais, refletido em diversas publicações, como destacado por Araújo (2015). Este destaque surge devido aos desafios persistentes no processo de ensino-aprendizagem das ciências naturais, que impactam negativamente a relação entre professores e alunos, conforme argumentam Costa e Barros (2015).

A redução das horas de aula e a desvalorização do professor resultam na falta de aulas práticas, essenciais para a compreensão dos fenômenos físicos (Carvalho, 2010). Além disso, a escassez de recursos tecnológicos e pedagógicos contribui para um ensino expositivo, dificultando o trabalho pedagógico (Moreira, 2017).

Além disso, torna-se mister evidenciar as dificuldades no ensino de Física, especialmente na Educação do Campo, destacando a falta de atualização, recursos e metodologias inovadoras (Moreira, 2017). Como também destacar a necessidade de mostrar as possibilidades oferecidas pela Física na escola, aproximando-a do cotidiano dos alunos (Pietrocola, 2001). Diante desses desafios, o presente trabalho propõe reflexões sobre a caracterização do ensino de Física, identificando suas carências crônicas, como a falta de recursos para aulas práticas e experiências de campo. As indagações levantadas incluem a dificuldade percebida pelos alunos, as abordagens dos professores e a situação do ensino de Física nas escolas de ensino básico.

O objetivo geral é compreender o ensino de Física e suas dificuldades na Educação do Campo, especificamente caracterizando o ensino, identificando suas principais dificuldades e analisando as metodologias dos professores.

A estrutura textual compreende a Introdução, a Revisão Bibliográfica dividida em dois tópicos, a Metodologia, a Análise e Resultados, e as Considerações. No Referencial Teórico,

1051

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, marcosandrade0260@gmail.com

² Graduado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, simaofigueredo9@hotmail.com

³ Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, fabiosoares@ufpi.edu.br





são abordados temas relacionados à contextualização do ensino de Física e às dificuldades encontradas, especialmente na Educação do Campo.

O ensino de Física no contexto da Educação do Campo

Para entender como o ensino de Física nas escolas do campo aborda as exigências curriculares, é crucial analisar seus elementos distintivos. Barbosa (2018) destaca a necessidade de priorizar o sujeito da aprendizagem, suas condições materiais e sociais, assim como sua posição na estrutura social e suas condições de existência.

O autor ressalta a importância da construção de um modelo educacional específico para as escolas do campo, abrangendo dimensões como a compreensão dos indivíduos, suas interações sociais e políticas, e a visão holística da vida no campo (Barbosa, 2018). O ensino de física deve, portanto, ir além do aspecto teórico, buscando desenvolver o senso crítico dos alunos e conectando a disciplina com a realidade.

Apesar da importância da física como ferramenta para compreender os fenômenos naturais, a falta de conexão com a realidade social é evidente no processo de ensino-aprendizagem (Luz, 2016). A transposição didática, ou seja, a maneira como os professores abordam a disciplina, é apontada como um desafio, influenciando a percepção dos alunos em relação à relevância da física (Pietrocola, 2001).

As diretrizes educacionais nacionais e específicas para escolas do campo destacam a necessidade de um ensino voltado para construir conhecimentos significativos de acordo com a realidade rural (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo) (Brasil, 1996). Essa abordagem implica uma educação no e para o campo, adaptada às necessidades e potencialidades locais.

Entretanto, a realidade enfrentada nas escolas do campo revela desafios significativos, como a falta de infraestrutura, a ausência de formação docente específica e a reprodução de currículos planejados para ambientes urbanos (Dias; Leonel, 2018). Essas dificuldades comprometem o acesso, permanência e qualidade do ensino, evidenciando um descaso histórico com a educação rural (Santos, 2010).

A qualidade da educação do campo tornou-se uma preocupação mais recente, impulsionada por movimentos sociais e diretrizes específicas (Dias; Leonel, 2018). No entanto, a negligência persiste, refletindo-se na falta de adaptação curricular, na ausência de recursos e na insuficiência de formação docente.

Em suma, além dos desafios metodológicos no ensino de física nas escolas do campo, a infraestrutura precária também é uma realidade. Os obstáculos específicos enfrentados ao lecionar física nesse contexto incluem a construção do currículo, a formação docente e a necessidade de uma educação que não se distancie das vivências dos alunos.

1052



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Essas questões indicam a urgência de uma abordagem mais adequada para o ensino de física nas escolas do campo, respeitando as características locais e proporcionando uma educação que preserve a identidade cultural e social dos alunos.

Dificuldades do ensino de Física no contexto da Educação do Campo

Ensinar Física no contexto da Educação do Campo apresenta desafios significativos. Para que o ensino seja eficaz, é crucial ir além da simples transmissão de conhecimentos teóricos, proporcionando uma troca de saberes entre professores e alunos. Contudo, ao abordar as dificuldades encontradas, observa-se uma série de obstáculos que afetam a consolidação do processo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, destaca-se a aversão dos alunos à Física, influenciada pela transição do ensino fundamental para o médio, a escassez de carga horária, o formalismo matemático excessivo e a falta de atividades práticas. Além disso, as metodologias dos professores, muitas vezes rígidas e focadas na transmissão de conteúdo, afastam a disciplina da realidade dos estudantes, contribuindo para a desmotivação.

A abordagem excessivamente teórica, centrada em fórmulas e cálculos, aliena os alunos, pois muitos não conseguem relacionar a física com suas vivências cotidianas. Isso resulta em uma percepção de que a disciplina é distante e pouco relevante, aumentando o desinteresse e contribuindo para altas taxas de reprovação.

A formação docente também emerge como um desafio, com a escassa quantidade de professores formados na área e a falta de qualificação didático-pedagógica. Isso se reflete na adoção de metodologias pouco eficazes, que não incentivam a autonomia do aluno nem promovem a construção significativa de conhecimento.

Diante dessas dificuldades, propõem-se duas estratégias: a experimentação, que visa aproximar teoria e prática, estimulando o raciocínio dos alunos e aumentando seu interesse; e o ensino da história da ciência, que destaca o lado não matemático da física, a importância de reaproveitar saberes estabelecidos e promove a humildade científica.

Concluindo, o ensino de física no contexto da educação do campo demanda uma abordagem mais prática, conectada à realidade dos alunos, e uma formação docente mais eficaz. A incorporação de metodologias ativas e a valorização da história da ciência podem contribuir para tornar o ensino mais atrativo e significativo.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando o método bibliográfico para explorar o comportamento e as particularidades das pessoas, sem recorrer a representações numéricas. A pesquisa qualitativa foi escolhida devido à sua capacidade de compreender

1053



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



fenômenos sociais, especialmente na análise sociológica de uma obra literária, proporcionando um contato prolongado com o objeto de pesquisa.

A coleta de dados baseou-se em um estudo teórico com revisão bibliográfica, seguindo o modelo sistemático. A pesquisa bibliográfica foi realizada de maneira abrangente, buscando material já elaborado, como livros, artigos científicos e outros documentos, a fim de aprimorar a análise proposta para a investigação.

O processo de construção da revisão bibliográfica seguiu um modelo sistemático, envolvendo a busca em vários contextos por conteúdos relevantes para a análise proposta. Essa abordagem incluiu a definição de perguntas, busca de evidências, revisão e seleção de estudos, análise da qualidade metodológica e apresentação dos resultados.

O estudo teórico baseou-se na análise de pesquisas publicadas em revistas eletrônicas sobre o ensino de Física no contexto da Educação do Campo. A busca foi realizada em bibliotecas virtuais, Google Acadêmico e Scielo, com critérios como relevância dos dados levantados, recência (2015 a 2022), idioma (português, inglês e espanhol) e autoria de profissionais com formação em Física ou Educação do Campo.

Os trabalhos escolhidos foram selecionados pela pertinência aos dados levantados nas questões consideradas relevantes para o recorte temático, utilizando descritores como "Ensino de Física" e "Educação no Campo". A seleção ocorreu após uma pesquisa inicial no Google Acadêmico, seguida por uma segunda busca focada no ensino de Física no campo, resultando na escolha de cinco artigos específicos para análise.

Dessa forma, os artigos selecionados para análise foram de Araújo (2015), Barbosa (2018), Antonowiski; Alencar; Rocha (2017), Oliveira; Andrade; Siqueira (2018) e Dias; Leonel (2018), pois abordavam diretamente em seus escopos as dificuldades do ensino de Física no contexto da Educação do Campo, atendendo aos objetivos da pesquisa.

Resultados e Discussão

Esse trabalho analisou pesquisas sobre o ensino de Física na Educação do Campo, visando compreender os estigmas e as dificuldades encontradas nessa disciplina. A abordagem incluiu a investigação do processo de ensino de Física nesse contexto e as perspectivas dos pesquisadores sobre as dificuldades associadas.

No que diz respeito ao currículo, Dias; Leonel (2018) destacam que o documento utilizado nas escolas rurais não reflete a realidade, resultando em desafios na implementação do ensino de Física. O estudo evidencia a falta de alinhamento entre o currículo e as diretrizes da Educação do Campo, afetando negativamente a formação dos alunos, que enfrentam dificuldades de identificação e interesse na disciplina.

A pesquisa de Araújo (2015) aborda as dificuldades na aprendizagem de Física no Ensino Médio, revelando que a falta de conhecimentos matemáticos é uma barreira significativa para

1054



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



muitos alunos. A importância de um ensino sólido de matemática nos anos iniciais é ressaltada, destacando a necessidade de atenção a esse aspecto por parte dos professores. Outros estudos, como o de Oliveira; Andrade e Siqueira (2018), exploram a motivação dos alunos em relação às aulas de Física. O turno escolar e a formação dos professores emergem como fatores influentes. A falta de identificação com a matemática também é apontada como um obstáculo à afinidade com a disciplina.

A pesquisa de Barbosa (2018) destaca a importância de colocar o sujeito em evidência para aproximar o ensino de Física da realidade dos alunos. A contextualização é fundamental para evitar a fragmentação do conteúdo, sendo necessário utilizar os conteúdos como meio, não como fim.

Antonowiski, Alencar e Rocha (2017) abordam a falta de contextualização histórica como um fator de afastamento dos alunos da disciplina de Física. A desvinculação do ensino da Física com a realidade dos professores e alunos contribui para problemas significativos na aprendizagem.

A ausência de laboratórios é destacada como uma limitação nos estudos. Oliveira *et al* (2018) e Araújo (2015) ressaltam a importância do laboratório como estratégia para tornar as aulas mais atrativas, promovendo a compreensão e o interesse dos alunos.

A dificuldade de ler e interpretar questões de Física é outro desafio evidenciado, apontando para a necessidade de desenvolver a habilidade de interpretação nos alunos. O artigo de Araújo (2015) destaca que os professores precisam abordar estratégias para superar esse desafio.

Em suma, os estudos analisados convergem para a necessidade de um currículo de Física que considere as especificidades da Educação do Campo. A formação docente, a contextualização do conteúdo, métodos didáticos ativos e a promoção de aulas mais atrativas emergem como áreas de atenção para superar os desafios no ensino de Física, especialmente no contexto rural.

1055

Considerações Finais

A Educação do Campo historicamente enfrenta desafios vinculados a outros contextos pedagógicos, persistindo tal subordinação atualmente. Contudo, é crucial reconhecer a diversidade dessa educação, considerando que cada disciplina e área do conhecimento demanda uma abordagem específica. As diferentes realidades rurais exigem adaptações por parte dos professores para promover uma educação inclusiva, independentemente do ambiente em que ocorre.

No âmbito do ensino de Física na educação básica, seja no meio rural ou urbano, os professores se deparam inicialmente com problemas estruturais inerentes ao sistema educacional brasileiro. Não raro, professores formados em disciplinas diversas, especialmente nas ciências da natureza, são encarregados de lecionar física no ensino médio. Para os poucos professores com licenciatura específica em Física, baixos salários, infraestrutura precária e formação insuficiente ampliam a aversão dos alunos à disciplina, refletindo em baixos índices de rendimento quantitativo.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Ao considerar os desafios estruturais no contexto da Educação do Campo, torna-se evidente que as carências no sistema educacional brasileiro se agravam. É imperativo refletir não apenas sobre as questões estruturais, mas também sobre as demandas locais que podem proporcionar um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Na área de Física, as necessidades específicas exigem abordagens que atraíam e mantêm o interesse dos alunos.

A revisão bibliográfica destaca a evolução constante das práticas pedagógicas, adaptando-se ao contexto de globalização. No ensino de Física, é crucial estabelecer uma conexão prática com a vida e experiências dos alunos. O professor não deve adotar um modelo teórico desconectado, mas integrar as possibilidades de experiência dos alunos, alterando estratégias e metodologias ativas sem comprometer a qualidade do conhecimento transmitido.

A pesquisa ressalta que a criatividade e inovação estão alinhadas com o processo de ensino, incentivando o professor a incorporar tecnologias para construir metodologias eficazes. No entanto, a importação automática de metodologias não é viável, especialmente ao enfrentar os desafios específicos do ensino de física em escolas rurais no Brasil. O professor precisa realizar adaptações para assegurar o acesso ao conhecimento e promover a formação intelectual abrangente, especialmente para estudantes da Educação do Campo.

Referências

ANTONOWISKI, Ricardo.; ALENCAR, Marcos Velério Ferreira; ROCHA, L. C. T. Dificuldades encontradas para aprender e ensinar física moderna. **Scientific Electronic Archives**, v. 10, n. 4, 2017. Disponível em: <https://sea.ufr.edu.br/SEA/article/view/384>. Acesso em: 4 jan. 2023.

ARAÚJO, Ravena Pereira. As dificuldades na aprendizagem de física no ensino médio da Escola Estadual Dep. Alberto de Moura Monteiro. 2015. 15 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Angical do Piauí, 2015. Disponível em: <http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/310>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BARBOSA, Roberto Goncalves. O Ensino da Física na Educação do Campo: descolonizadora, instrumentalizadora e participativa. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 1, p. 177-203, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p177>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 09 de agosto de 2022.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org.). As práticas experimentais no ensino de Física. *In*: CARVALHO, Ana Maria Pessoa. **Ensino de física**. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage, 2010, p. 53-78.

COSTA, Luciano Gonçalves, BARROS, Marcelo Alves. **O ensino da física no Brasil: problemas e desafios**. EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Paraná, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21042_8347.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.

DIAS, Franciele Franco; LEONEL, André Ary. Escolas do campo: um olhar sobre a legislação e práticas implementadas no ensino de física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 20, 21 maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172018200113>. Acesso em: 8 fev. 2023.

LUZ, Dayana Antunes da. **Ensino de Física e a Escola do Campo: importância das atividades experimentais**. Laranjeiras do Sul, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/629/1/LUZ.pdf>. Acesso em 08 de agosto de 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea. **Revista do Professor de Física**, vol. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/25190/18899>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OLIVEIRA, Antônio Nunes de; ANDRADE, Paulo Alberto Avelino; SIQUEIRA, Marcos Cirineu Aguiar. A motivação em sala de aula: o que dizem os alunos sobre as aulas de Física do Ensino Médio? **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 5, n. 2, p. 130-150, 2018.

PIETROCOLA, Maurício. **Ensino de Física**. Florianópolis, UFSC; 2001.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. *In*: **Anais do IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, 2010, Laranjeiras, SE. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/103/102.pdf>. Acesso em 08 de agosto de 2022.

1057



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MULHERES E ENSINO REMOTO: TUDO AO MESMO TEMPO E TUDO NO MESMO LUGAR

Bárbara Naves dos Santos¹

Introdução

A Divisão Sexual do Trabalho coopera para a opressão das mulheres, longe de ser uma divisão natural ou de cooperação entre gêneros, ela possui história e não se baseia em uma constituição inata e imutável. Na sociedade capitalista o trabalho produtivo geralmente externo à casa, gera retorno financeiro e é valorizado como útil, já o trabalho reprodutivo associado culturalmente à mulher e ao âmbito privado é invisibilizado e não valorizado. O trabalho no âmbito doméstico considerado como “não trabalho” sobrecarrega as mulheres, e àquelas que além do trabalho reprodutivo ainda atuam no mercado de trabalho formal, precisam enfrentar uma dupla ou tripla jornada (TABET, P., 2014; MADALOZZO, R; MARTINS, S. M; SHIRATORI, L., 2010). O IBGE (2023) aponta que as mulheres dedicaram 9,6 horas por semana a mais que os homens no serviço doméstico ou no cuidado de pessoas. E ainda destaca que mesmo entre aqueles que trabalham no mercado formal, as mulheres dedicaram mais aos afazeres domésticos e ao cuidado de pessoas que os homens.

A confusão entre trabalho dentro e fora de casa se torna maior no período da pandemia de Covid-19, momento em que foi necessário realizar o isolamento social, o que fez diversas escolas optarem pelo ensino remoto. (ANDRADE, SCHMIDT, MONTIEL e ZITZKE, 2020) Esta não separação do trabalho dentro e fora de casa, pode ter trazido consequências para as mulheres, e o ensino remoto pode ter afetado alunos, pais e professores. Para investigar essa temática alguns artigos foram produzidos. Nesse sentido, o recorte desse trabalho será na compreensão dos artigos elaborados sobre a experiência de professoras durante o Ensino Remoto. Buscaremos compreender as pesquisas produzidas sobre esse momento em que a própria casa dessas mulheres se tornou sua sala de aula, e suas redes sociais privadas os fóruns para alunos sanarem suas dúvidas.

Historicamente a docência é uma profissão predominantemente feminina, e alguns estudos científicos buscam destacar as consequências do ensino remoto posterior à pandemia de Covid-19 no cotidiano de professoras. Nesse trabalho portanto questiona-se: Quais as consequências do ensino remoto às professoras apontados nos estudos sobre a temática?

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, vinculado à linha de pesquisa cultura e processos educacionais, orientada pela Prof^a Dr^a Sílvia Rosa da Silva Zanolla. Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Psicologia pela universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas NEVIDA (Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte). Bolsista Capes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6463531718506944> Email: barbarapsiuufg@gmail.com



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Busca-se produzir uma revisão teórico bibliográfica dos estudos realizados sobre trabalhos de professoras durante a vigência do ensino remoto no período da pandemia. Esses materiais bibliográficos que foram as bases de dados utilizadas serão analisados a partir das autoras Paola Tabet e Helena Hirata. Foi destacado, portanto, o conceito de subequipamento da mulher de Paola Tabet (2014) e de bipolarização dos empregos femininos de Helena Hirata (2009).

A pesquisa foi realizada na base de dados dos periódicos da Capes com o acesso da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) da Universidade Federal de Goiás. Para isso foram usados os seguintes termos associados: mulher e ensino remoto. A pesquisa foi recortada nos anos entre os anos 2020 a 2022, pois foi pensado um recorte durante e posterior à pandemia, permitindo a reflexão sobre o trabalho no período histórico pós-pandemia. Para atender ao objetivo dessa pesquisa na seleção da amostra que será analisada como fator de inclusão estão artigos que tenham como tema o trabalho em domicílio de professoras durante a pandemia.

Esse artigo inicialmente abordará sobre o conceito de subequipamento da mulher de Paola Tabet (2014). Posteriormente será destacado o conceito de bipolarização dos empregos femininos de Helena Hirata (2009) e estudos de Madalozzo, Martins e Shiratori (2010) sobre a precarização do trabalho das mulheres. A seguir uma breve descrição da revisão bibliográfica realizada, e a discussão de seus resultados conforme três tópicos: A sobrecarga de funções das mulheres/professoras; As consequências subjetiva dessa sobrecarga; E as dificuldades de adaptação às tecnologias durante o ensino remoto. Por fim, segue-se algumas considerações finais.

1059

Divisão sexual do trabalho: O subequipamento das mulheres

A questão do trabalho das mulheres foi temática de discussão para várias autoras feministas, estas defendiam que há uma certa divisão sexual do trabalho, que coopera para a opressão da mulher em diversas sociedades. Paola Tabet (2014), no seu trabalho intitulado “Mãos, Instrumentos, Armas”, busca por meio de um estudo etnológico: “saber se existe uma diferenciação dos instrumentos por sexo, quais são as suas características e que relação existe entre a própria divisão do trabalho e a dominação masculina sobre as mulheres” (TABET, 2014, p.101). Destaca assim que mesmo na sociedade de caça e coleta, não existe uma complementariedade e reciprocidade na divisão do trabalho. A divisão do trabalho não é neutra, mas antes assimétrica e de dominação. A divisão social do trabalho é antes de tudo uma relação política entre os sexos.

A diferença entre mulheres e homens para a autora surge de uma diferença no acesso aos instrumentos de ambos, ou seja, tem relação com as condições reais do trabalho. Essa diferença ocorreu por meio do controle masculino, que excluiu a mulher do trabalho com certos instrumentos. Assim gerou uma distância tecnológica para o trabalho executado por



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



homens e por mulheres, e um subequipamento dessas mulheres. Essa distância se amplia ainda mais com os avanços tecnológicos das sociedades. O monopólio de atividades-chaves por parte dos homens no período da coleta e da caça, é que garantia ao homem o controle dos instrumentos. A autora cita como exemplo diversas atividades de trabalho, dentre elas: a coleta, a caça, a pesca e a agricultura. A coleta de alimentos vegetais é uma das atividades consideradas nesse contexto historicamente majoritariamente feminina, nela há o predomínio do trabalho às mãos nuas ou com instrumentos muito simples. Porém quando mais complexos os instrumentos necessários para uma coleta, maior a participação masculina. Os homens usavam machados, facas de pedra, escudos, lanças... Além disso, se quisesse o homem poderia participar da coleta, mas a mulher nesse contexto, com raras exceções, não poderia participar de uma atividade considerada masculina. Essa proibição era reforçada pela posição importante que o homem ocupava nas atividades políticas e religiosas, pois conforme defende a autora a linha divisória entre instrumentos masculinos e femininos ainda eram reforçados por interditos religiosos, incluindo aqui o uso das armas, principalmente para as mulheres que viviam com um parceiro conjugal (TABET, 2014).

Quando as mulheres participavam na atividade de caça, no entanto, eram com diversas limitações:

As formas femininas de caça repetem os esquemas mais arcaicos desta atividade, onde a possibilidade de captura limita-se, em razão da rudimentaridade dos meios acessíveis, aos animais imaturos, adormecidos, doentes, lentos etc. As “restrições femininas”, como o cuidado dos filhos, a necessidade de não se afastar da casa, os limites para a mobilidade ou mesmo os fatores associados a uma força física inferior, não parecem, portanto, ter o peso decisivo que continuam a lhe dar. Não é a caça que é vedada às mulheres, mas sim as armas, e com isso precisamente uma fase inteira do desenvolvimento tecnológico, que se concretiza nos instrumentos de caça (e de guerra) (TABET, 2014, p.135).

1060

Conforme apontado no trecho acima é possível destacar que o vedado às mulheres em suas restrições definidas socialmente, como a necessidade de cuidar dos filhos e não se afastar de casa, não era a realização em si de certo tipo de trabalho considerado masculino, mas a possibilidade de uso dos desenvolvimentos tecnológicos empregados nessa atividade. Era o acesso às armas que era vedado às mulheres. Assim as armas que além de facilitar a realização de certas atividades conferia poder a quem a utilizasse era proibido às mulheres.

Dentre as sociedades estudadas por Tabet (2014), as mulheres yamanas ainda desempenhavam um tipo de coleta de pequenos animais aquáticos, como destaca a autora é um trabalho que exige muita paciência. Por meio dessa atividade ainda é possível destacar que devido à apropriação diferente de instrumentos por parte da mulher em seu trabalho, há ainda uma diferença em relação ao seu tempo livre. Na sociedade dos yamanas as mulheres precisam se movimentar o dia inteiro e até no período noturno, carregam o peso do que



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



coleta e ainda tem a função do cuidado dos filhos, o que limita o tempo livre dessas mulheres. Enquanto isso, a atividade dos homens exige uma explosão de energia, mas ao menos eles tem garantido o direito a descansar quando chegam após um dia de “intensos esforços físicos”.

Além disso, quanto mais as tecnologias se aprimoravam, menos tempo os homens gastavam com seu trabalho, já as mulheres permaneciam com instrumentos rudimentares e um trabalho repetitivo e constante, o que representava um tempo de trabalho cada vez maior. Ou seja, a exploração da mulher ocorre pela expropriação de seu tempo livre. Na pesca e na agricultura, a mesma lógica predominava quanto ao trabalho, quanto mais aperfeiçoamento técnico, maior era predomínio dos homens no trabalho. Os homens faziam os trabalhos “especializados” (TABET, 2014, p.149) e as mulheres os trabalhos “não especializados” (TABET, 2014, p.149). Diante da negação às mulheres de se apropriar de instrumentos complexos, que a permitem ir além de seu próprio corpo e aumentar o poder de domínio sobre a natureza, a autora sugere a possibilidade que outros estudos sejam realizados sobre o trabalho intelectual, considerando as apropriações teóricas instrumentos importantes (TABET, 2014). O trabalho docente pode ser considerado um trabalho tanto de cuidado, como um trabalho intelectual.

Assim ao analisar o conceito de subequipamento da mulher de acordo com Paula Tabet consideramos que o trabalho dos homens em relação ao trabalho das mulheres sempre ocorreu de forma desigual. As mulheres com predomínio de atividades repetitivas, com seu tempo expropriado, sendo negada a ela a apropriação de diversos instrumentos técnicos, ainda tendo que lidar com o cuidado dos filhos e da casa. Destaca-se aqui que trabalho não se refere apenas ao mercado de trabalho formal, historicamente é exigido das mulheres o cuidado com a casa, e também com os homens, os filhos, os doentes, como se fosse uma atribuição natural do gênero. Esse discurso essencialista das mulheres é reforçado de acordo com Helena Hirata, quando aos homens são feitas em sua maioria referências a suas qualificações profissionais, e às mulheres são destacadas apenas qualidades, consideradas inatas (HIRATA, 2009).

1061

O trabalho das mulheres e a globalização neoliberal

Artigos como Madalozzo, Martins e Shiratori (2010) e Helena Hirata (2009) abordam sobre esse trabalho das mulheres, mas focando um contexto neoliberal. Assim, destacam em seus estudos como o trabalho das mulheres se encontra submetidos à uma sobrecarga devido a sobreposição de diversos trabalhos e sua não valorização social e financeira. Pois mesmo quando as mulheres atuam no mercado de trabalho formal, a maioria delas ainda mantem o papel de “dona de casa”. As autoras apontam como diante do contexto histórico social atual o trabalho feminino encontra-se precarizado. Assim as mulheres ao sobrepor o trabalho doméstico aos trabalhos públicos acabam por investir menos no trabalho de mercado, e,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



portanto, ter uma renda esperada menor. Além disso, os trabalhos considerados “femininos” são menos valorizados e são mal pagos, pois socialmente a renda da mulher é considerada como complementar à renda do homem. Um dado importante, apresentado é que a presença de cônjuge para as mulheres aumenta suas horas trabalhadas, e o oposto ocorre para os homens, que trabalham menos quando possuem um cônjuge. A presença de crianças no domicílio, ainda é outro fator que aumenta o trabalho feminino. A mulher assim, é sobrecarregada com diversas funções para além das públicas. Para Hirata (2009) essa divisão do trabalho conforme o gênero é um fator fundamental para a globalização neoliberal, e o que se faz necessário é a valorização na esfera pública do trabalho que as mulheres realizam na esfera privada, assim transformando o trabalho doméstico em trabalho mercantil.

Helena Hirata (2009) ainda aponta para a bipolarização dos empregos femininos, por meio desse conceito, percebe-se a necessidade que o fator gênero não seja analisado de forma isolada, mas considerada em relação a fatores raciais e de classe social. Na bipolarização dos empregos, um polo se constitui de mulheres executivas, em profissões intelectuais valorizadas socialmente, que acabam por se feminizar. E em outro polo mulheres que ocupam funções já historicamente consideradas como femininas (funções de cuidado, de manutenção da limpeza, e outras), que são subvalorizadas. Esses dois polos aumentam as desigualdades e antagonismos mesmo dentro de uma mesma categoria, referente ao gênero. Madalozzo, Martins e Shiratori (2010) destacam ainda que o nível de escolaridade e a independência financeira da mulher se torna fator de barganha para a tentativa da mulher reduzir sua contribuição nessa manutenção do lar.

Dessa forma, ao analisar os artigos conforme a revisão teórico bibliográfica proposta, se considerará essa bipolarização dos empregos das mulheres. Quando destacado, por exemplo o trabalho das professoras existe uma enorme diferença entre as professoras primárias e as professoras do ensino superior em termos de valorização social. O ensino básico é associado ao cuidado de crianças, considerado em nossa sociedade uma profissão predominantemente feminina, e historicamente desvalorizada. Ao exemplificar nesses dois polos a docência, Helena Hirata, define as professoras primárias em um desses polos da bipolarização do trabalho feminino e as professoras universitárias no polo que a autora define como das “profissões intelectuais superiores” (HIRATA, 2009, p.29). Porém, mesmo no polo privilegiado que as mulheres ocupam como professoras universitárias, é importante destacar que essas mulheres se encontram em sua maioria mais vulneráveis e menos legítimas que os homens nessa mesma posição.

Revisão bibliográfica: resultados e discussão

Para compreensão de “Quais as consequências do ensino remoto às professoras apontados nos estudos sobre a temática?”. Considerando, a necessidade no ensino remoto de apropriação rápida de instrumentos tecnológicos até então pouco usados pelas professoras.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Apropriação essa realizada apesar das desigualdades tanto sociais, raciais, como de gênero na divisão dos trabalhos domésticos e de cuidado. Selecionou-se a amostra de artigos nos periódicos da Capes com o acesso da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) da Universidade Federal de Goiás, por meio da pesquisa dos termos associados “mulher e ensino remoto” entre os anos de 2020 a 2022. Incluindo artigos que tenham como tema o trabalho em domicílio de professoras durante a pandemia. Nisso, encontrou-se 7 artigos.

Dos 7 artigos encontrados, 2 foram publicados ainda em 2020: Andrade, Schmidt, Montiel e Zitzke (2020) são autoras, professoras, pesquisadoras e mães de estudantes da educação básica, sua publicação é um ensaio destacando os desafios das atividades remotas. Bittencourt e Castro (2020) relatam seus cotidianos como mulheres, que são ao mesmo tempo pesquisadoras, docentes e mães.

Dois (2) foram publicados em 2021: França, Godinho, Padilla, Vicente, Amâncio e Fernandes (2021) destacam as várias facetas das desigualdades de gênero na academia neoliberal, exacerbadas pela pandemia. Elas buscam compreender as demandas de articulação entre vida privada, pessoal e profissional. Sua metodologia engloba um inquérito online realizado com 607 acadêmicas/os, dois grupos focais com docentes, investigadoras e investigados, e 17 entrevistas em profundidade com mulheres que exercem a docência e atividades de investigação. Ou seja, métodos quantitativos, qualitativos e triangulação de dados. Arruda e Nascimento (2021) examinam por meio da aplicação de um questionário as condições de polivalência e sobrecarga de trabalho de 5 professoras da Educação Básica, que possuem dois vínculos empregatícios, também são mães de filhos menores de 10 anos e possuem relação de convivência conjugal.

Três (3) dos artigos analisados são de 2022: Leite e Holanda (2022) que investigam as implicações sociais e pedagógicas do isolamento social de professoras do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) Campus Canindé no contexto do ensino remoto. Para isso alinha-se ao método de estudo de caso e aplica um questionário, além de realizar uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso. Niels, Sales-Contini, Pereira e Curanishi (2022) realizou uma pesquisa de opinião, através de formulário eletrônico, com 395 mulheres brasileiras com filhos em idade escolar diferenciando na análise dos resultados as “mães-professoras”. Stumpf, Souza e Silva (2022) realizaram uma pesquisa bibliográfica, e para buscar evidências do recrudescimento das desigualdades de gênero apresentam conceitos como a epistemologia de gênero e realiza uma análise de imagens do Google com a inserção de duas palavras, ora “professora + pandemia” (STUMPF, SOUZA e SILVA, 2022, p.4), ora “professor + pandemia.” (STUMPF, SOUZA e SILVA, 2022, p.5). Dentre os resultados encontrados as representações de imagens de mulheres estressadas e sobrecarregadas, e quando foram encontradas imagens de homens estes aparecem como imagens de equilíbrio.

Os temas comuns encontrados nas pesquisas analisadas e que serão as unidades de análise abordadas nesse trabalho são: A sobrecarga de funções das mulheres/professoras; As

1063



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



consequências subjetivas dessa sobrecarga; E a necessidade e as dificuldades de adaptação às tecnologias durante o ensino remoto. Destaca-se ainda que todas essas pesquisas foram produzidas por mulheres, e apenas um homem aparece como um dos autores no artigo Arruda e Nascimento (2021). Essa produção científica da mulher é relevante pela importância de “dar voz” às mulheres que foram silenciadas por tanto tempo, pois o silenciamento coopera apenas à manutenção da ordem social de opressão às mulheres.

A sobrecarga de funções das mulheres/professoras

Leite e Holanda (2022, p.5) abordam sobre o silenciamento das mulheres quando afirmam sobre a mulher: “mantiveram-se silenciadas por longos períodos, sob rótulos de histeria, “incapacitadas” ou endemoniadas. Sem liberdade de falar em público, fazer negócios, trabalhar, enfim, sem o direito de fazer qualquer tipo de concessão” (LEITE E HOLANDA, 2022, p.5). Assim como os estereótipos de histérica, incapaz, endemoniada, cooperam para o silenciamento da mulher, todos os artigos apontaram para a mulher ser vista como aquela que se torna responsável pelos serviços domésticos e de cuidado. França, Godinho, Padilla, Vicente, Amâncio e Fernandes (2021) apontam como esse trabalho considerado “feminino” é incompatível com a carreiras docentes e de investigação que exigem “longas horas de trabalho, carga horária excessiva, trabalho aos fins de semana, viagens constantes, entre outros” (FRANÇA, GODINHO, PADILLA, VICENTE, AMÂNCIO e FERNANDES, 2021, p.44). Além disso, existe segundo essas autoras um “trabalho emocional” invisibilizado na docência quando dedicam uma atenção quase individual aos alunos para sanar suas demandas, e que se relaciona ao considerado “feminino”.

Arruda e Nascimento (2021) destacam que o magistério foi uma das principais profissões de inserção da mulher no mercado de trabalho no século XIX, e que nessa feminização da profissão as relações entre professoras e alunos se confundiam às relações maternas, já a organização da escola com o trabalho doméstico. Nesse sentido apontam uma possível relação entre feminização da profissão e seu desprestígio social e salarial. A docência conforme esse imaginário social deveria ser uma questão de sacerdócio e as professoras não deveriam se motivar por seu salário. Assim, como para exercê-la as mulheres devem possuir qualidades naturais, o que vai ao encontro da afirmação de Hirata (2009) de que aos homens se destacam qualificações e às mulheres qualidades inatas.

Considerando esses estereótipos das mulheres chegamos à primeira unidade de análise, em que todos esses trabalhos atribuídos às mulheres geram, segundo tais estudos, sobrecarga, ao assumirem protagonismo diversas funções de trabalho produtivo (assalariado) e reprodutivo (referente à reprodução da vida: ao cuidado e manutenção doméstica). Todos os artigos apontaram para o fato de que a docência mesmo antes da pandemia exigia uma grande dedicação de tempo seja em sala de aula ou em preparo, já sendo uma profissão precarizada. Mas houve um aumento ainda maior no tempo de trabalho após adoção do ensino remoto.

1064



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Porém, além do trabalho docente as professoras assumem conforme as pesquisas apontadas os trabalhos domésticos e de cuidados no qual mesmo quando existe ajuda dos cônjuges, as mulheres teriam a função de protagonista. Conforme destaca Leite e Holanda (2022, p.10):

Sem remuneração e sem direitos assegurados, a mulher lava, passa, cozinha, faxina a casa, cuida dos filhos, garante o bem-estar familiar, enquanto o homem dedica todo o seu tempo ao setor do trabalho assalariado. Neste sentido, a classe feminina constitui-se apropriada ao matrimônio e adequada ao sistema produtivo sob a identidade de dona de casa

Destaca-se que dos 7 artigos analisados todos apontam como na pandemia diante da suspensão dos serviços de apoio ao cuidado das pessoas e a manutenção da limpeza de casa modificaram a rotina das mulheres as sobrecarregando de trabalhos. Um dos fatores mais destacados é a suspensão da aula das crianças e o ensino remoto, que fazia necessário o suporte dos pais, porém esse suporte ficava principalmente ao cargo das mães.

Outro resultado interessante foi que 4 desses artigos analisados destacaram como sujeitos de suas pesquisas mulheres com filhos em idade escolar, apontado a maternidade como um dos fatores dessa sobrecarga. Porém, apenas França, Godinho, Padilla, Vicente, Amâncio e Fernandes (2021) que não tiveram como recorte em sua pesquisa apenas mulheres com filhos apontam que a ideia de que as mulheres solteiras tem todo o tempo para dedicarem exclusivamente à sua carreira é equivocada, pois mesmo as mulheres solteiras são cobradas em atividades de cuidados. Como exemplo, uma das entrevistadas que cuidava da mãe doente e que as estruturas de apoio a esse cuidado também foram suspensas durante a pandemia.

Esse resultado coopera para ideia já abordada de expropriação do tempo livre de Paola Tabet (2014), assim como as mulheres yamanas precisavam se movimentar dia e noite em suas atividades, além das atividades de cuidados dos filhos, a professora precisa realizar tantas funções que não sobra tempo para o descanso. Arruda e Nascimento (2021) apontam como isso interfere no tempo de lazer, anulando descansos e feriados, e na redução do cuidado de si. O discurso de que as mulheres possuem características de paciência e delicadeza, naturaliza essa falta de tempo. As autoras afirmam: “a mulher geralmente traz atividades para casa e está quase sempre ocupada em suas atividades enquanto o homem normalmente desfruta de tempo livre e geralmente não traz atividades do trabalho para casa.” (ARRUDA E NASCIMENTO, 2021, p.727). Assim, ocorre a redução do tempo livre, do lazer e do autocuidado. Em prol do cuidado do outro.

Segundo Arruda e Nascimento (2021) as mulheres que atuam no mercado de trabalho ainda sofrem certa ambivalência entre a suposta independência que ela adquire por seu trabalho remunerado, e o sofrimento e exaustão gerada pela sobrecarga de trabalhos. Exaustão, sobrecarga e culpa são alguns dos fatores apontados nesses estudos como consequências de tal precarização do trabalho das professoras.

1065



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Consequências subjetivas da sobrecarga: dias ruins e dias menos ruins

Andrade, Schmidt, Montiel e Zitzke (2020) também apontam para uma culpabilização do professor por não conseguir realizar suas atividades como gostaria, culpa que se torna internalizada pelas professoras. Segundo as autoras tal culpabilização parece ser devido à transferência para as professoras de responsabilidades do Estado, que não valorizam o trabalho docente e não fornece todos os recursos tecnológicos necessários.

Bittencourt e Castro (2020) e França, Godinho, Padilla, Vicente, Amâncio e Fernandes (2021) apontam para uma assimetria de gênero na produção científica, com a queda da submissão de artigos e publicações por parte mulheres durante a pandemia. Nisso é possível perceber como a sobrecarga de trabalhos desfavorecem as mulheres no âmbito acadêmico competitivo. Leite e Holanda (2022) ainda afirmam que na pandemia houve o agravamento de situações já existentes anteriormente, como a pobreza, a violência, a fome e a miséria. Essas autoras preocupam-se em destacar que a vivência das mulheres nesse contexto de isolamento social não é igual para todas, mas as próprias desigualdades tornam a situação de algumas dessas mulheres mais precárias que de outras. Aqui podemos perceber o que Hirata (2009) aborda como bipolarização dos empregos femininos, no qual mesmo entre as mulheres há diferenças quanto à valorização social do seu trabalho produtivo e às suas vivências em relação a esses.

A própria docência do Ensino Básico possui em termos de valorização social algumas diferenças com a docência no Ensino Superior, porém tais distinções não foram possíveis de serem estabelecidas nas análises dos artigos. Embora os artigos apontem diferenças, incluindo a tríade gênero, raça e classe social (LEITE e HOLANDA, 2022; BITTENCOURT e CASTRO, 2020), elas apenas aprofundam nas desigualdades de gênero e de classe social (principalmente pelo acesso desigual aos recursos tecnológicos e devido a precarização do trabalho). Para Andrade, Schmidt, Montiel e Zitzke (2020) na pandemia existiram os que podem se isolar e refazerem suas rotinas em casa, aqueles que não se isolavam por prestar serviços essenciais e aqueles que não se isolavam pois precisavam pensar em sua sobrevivência.

Para Hirata (2009) a intensificação do trabalho é umas das consequências tanto do emprego precário como do trabalho flexibilizado. A sociedade capitalista se organiza em torno do instável, e as novas formas de trabalho reforçam essa instabilidade. A precarização é cada vez mais institucionalizada. Conforme Hirata (2009, p.33 e 34) aponta:

As consequências desta intensificação são duplas: de um lado, observam-se danos múltiplos à saúde física e psíquica dos trabalhadores(as); de outro, o aumento da distância entre os assalariados(as) e os desempregados e, de modo mais amplo entre os trabalhadores e aqueles que se encontram sem emprego. [...] Assiste-se hoje em dia a um processo de legitimação social e científica da precariedade, por vezes avaliada de forma positiva e, em outras, apresentada como inelutável, fatal, quase “natural”



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Nesse sentido, diante dessa precarização do trabalho docente e da flexibilização promovida pelo trabalho em domicílio, Stumpf, Souza e Silva (2022) ainda apontam para problemas de saúde mental gerados nas professoras devido seu baixo status social, sua elevada carga laboral e as violências sofridas por elas. Além disso, cria-se uma imagem da mulher estressada como que buscando naturalizar essas características e deslegitimar o sofrimento da mulher. Conforme foi observado no resultado de suas pesquisas em que ao pesquisar no Google com os termos “professora + pandemia” (STUMPF, SOUZA e SILVA, 2022, p.4) e posteriormente “professor + pandemia.” (STUMPF, SOUZA e SILVA, 2022, p.5), encontra representações de mulheres estressadas e de homens que aparentam equilíbrio. Por todos esses fatores questionasse a romantização dos discursos que avaliam as professoras como estressadas e sobrecarregadas, mas também o discurso de professoras fortes e resilientes. Arruda e Nascimento (2021) utilizam o termo resiliência para destacar a força de professoras que não desistem e se adaptam as circunstâncias estressantes criando novas estratégias, mais a frente as(os) autoras(es) afirmam:

As narrativas apresentadas revelam o quanto as docentes pesquisadas estão cansadas e sobrecarregadas com a rotina de aulas remotas, mas também expressam a resiliência de suas posturas frente ao desafio. Em tempo, salientamos que as manifestações das entrevistadas não devem validar nenhum tipo de conformismo ou minimização da sobrecarga profissional, materna, doméstica e conjugal que estas mulheres suportam. As palavras “sobrecarga”, “exaustão”, “sensação de incapacidade”, “persistência”, “desgaste físico e mental”, relatadas por uma delas, não podem ser romantizadas por nenhum tipo de discurso, por mais positivo e animador que seja. (STUMPF, SOUZA e SILVA, 2022, p.736)

1067

Apesar da ressalva das autoras que afirmam não validar os discursos de adaptação, questionasse o termo resiliência usado em muitos discursos como uma forma de culpar ainda mais as mulheres que não são resilientes, “desistem” ou adoecem diante de tamanhas pressões e sobrecargas. Destaca-se aqui a fala de um dos sujeitos da pesquisa de Leite e Holanda (2022): “Há dias ruins e dias menos ruins” (fala de P-1 na p.9). E questionasse então: Seria a pandemia dias ainda piores para as mulheres no que se refere à sobrecarga de trabalho?

A necessidade e as dificuldades de adaptação às tecnologias: ensino remoto inclusão ou exclusão?

Diante desses “dias ruins” que foram os dias de isolamento social da pandemia de Covid-19, em que às mortes e angústias, acrescentou-se o isolamento social e a sobrecarga de trabalho, a necessidade de acesso e adaptação às tecnologias consistia em um imperativo que definia a inclusão ou exclusão das mulheres que passaram a trabalhar em domicílio.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Dentre os obstáculos a essa adaptação são citadas as desigualdades de acesso às tecnologias, as condições de moradia, do acesso à internet e mesmo da presença de ruídos atrapalhando o ensino remoto (ANDRADE, SCHMIDT, MONTIEL e ZITZKE, 2020; STUMPF, SOUZA e SILVA, 2022, LEITE e HOLANDA, 2022) e a falta de capacitação das professoras para essa modalidade de ensino (NIELS, SALES-CONTINI, PEREIRA E CURANISHI, 2022; LEITE E HOLANDA, 2022). Como resultado de sua pesquisa Niels, Sales-Contini, Pereira e Curanishi (2022, p.26) afirmam:

Dentre as participantes que lecionam e estão inseridas no ensino remoto também como professoras, apuramos que 86% delas afirmam não ter sido preparadas para essa modalidade, uma vez que as unidades de ensino na qual atuam não as capacitaram para essa nova realidade (Gráfico 15). Além disso, 89% delas também afirmaram que essas instituições não lhes forneceram nenhum equipamento ou meio necessário para que elas continuassem lecionando de maneira remota (Gráfico 16)

Ou seja, seus estudos apontam como as professoras anteriormente habituadas ao ensino presencial tiveram que reajustar-se para com os próprios recursos darem aula na modalidade remota. Andrade, Schmidt, Montiel e Zitzke (2020) afirmam que esse cenário aumenta a sobrecarga de trabalhos, e ocorre uma perda da percepção diante da quantidade de horas trabalhadas. Arruda e Nascimento (2021) apontam como o ensino remoto tornou necessário um tempo maior em planejamento, preparação, produção, edição, envio de conteúdo. Leite e Holanda (2022) também destacam um maior tempo necessário à preparação das aulas. Assim, às sobrecargas já apontadas somasse à de capacitação para o modelo de ensino remoto, e preparação das aulas nesse modelo novo.

Andrade, Schmidt, Montiel e Zitzke (2020) e Leite e Holanda (2022) apontam para a uberização do trabalho docente no ensino remoto. Como característica desse trabalho uberizado os meios de produção de certa atividade pertencem ao trabalhador e não ao contratante. Assim, os computadores, rede de acesso à Internet, energia, espaço pertencem às docentes. Sabe-se, no entanto, das desigualdades nesse acesso, como Paola Tabet (2014) apontou historicamente há uma distância tecnológica para o trabalho executado por homens e por mulheres, um subequipamento das mulheres. Assim questionasse: Quando o trabalho docente passa a exigir apropriação de recursos tecnológicos, mas esses recursos e capacitação são exigidos mais a um nível individual do que proporcionados como políticas públicas, há um aumento dessa desigualdade entre os gêneros?

Por fim, destaca-se como outro obstáculo quanto ao ensino remoto a confusão entre espaço público e privado. Uma vez que a estrutura física da escola dos filhos definia as rotinas e tempos sociais, e o trabalho externo permitia uma separação, principalmente para mulher, das fronteiras entre o tempo de vida pessoal e o tempo de vida profissional. Arruda e Nascimento (2021) destacam em sua pesquisa como as professoras pesquisadas possuíam antes da pandemia certa independência em se deslocar para o local de trabalho. E como na pandemia

1068



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



durante seu trabalho profissional eram solicitadas a todo tempo por esposo e filhos, o que tornava difícil separar trabalho e família. Na pesquisa de França, Godinho, Padilla, Vicente, Amâncio e Fernandes (2021) algumas entrevistadas relataram vantagens quanto à flexibilidade possível na pandemia quanto à articulação da vida pessoal, profissional e familiar. Mas segundo as autoras quando elas afirmavam por exemplo, a possibilidade de conciliar o trabalho e a convivência familiar, elas na realidade denunciavam a intensificação da docência e da pesquisa, que invadiam desde antes da pandemia sua vida familiar. Assim, todo esse discurso de conciliação segundo as autoras, serve à naturalização de longas horas de trabalho.

Essa não definição das fronteiras entre público e privado ainda se expressam quando segundo Andrade, Schmidt, Montiel e Zitzke (2020), as redes sociais dos professores (Whatsaap, Facebook e Instagram) passam a ser ferramentas de ensino. As professoras se tornam obrigadas a exporem suas vidas nas aulas online. E as plataformas virtuais, como Zoom, Google Clasroom e Microsoft Teams, acumulam os dados de professores e alunos. Niels, Sales-Contini, Pereira e Curanishi (2022) questionam-se sobre a privacidade das professoras que enviam por meio de seu Whatsaap pessoal as atividades dos alunos. Ou seja, tal subequipamento das mulheres cooperam também para uma invasão da sua vida profissional em sua vida pessoal e familiar. Essa falta de fronteiras remonta a uma perspectiva de professoras como naturalmente “maternas” e gestoras do lar.

1069

Considerações Finais

O objetivo desse artigo foi produzir uma revisão teórico bibliográfica dos estudos realizados sobre trabalhos de professoras durante a vigência do ensino remoto no período da pandemia. Esse objetivo foi alcançado e foi possível perceber como esses artigos apontaram algumas das consequências importantes do ensino remoto às professoras.

Observa-se que mesmo com a necessidade tecnológica aumentada no ensino remoto, as mulheres seguem trabalhando sem o devido investimento para a apropriação de melhores equipamentos eletrônicos ou instrumentos tecnológicos menos invasivos. Esses resultados dos artigos analisados cooperam com o conceito de subequipamento de Paola Tabet. Além disso, existe mesmo entre as mulheres polos diferentes e opostos quando se refere aos seus empregos, conforme o conceito de Helena Hirata. Porém, mesmo que de formas diferentes e desiguais, a sobrecarga de funções e os estereótipos sociais prejudicam todas as mulheres em seu exercício profissional.

Nesse sentido, conforme os estudos analisados, a sobrecarga das funções domésticas, de cuidado e do trabalho docente geram estresse e outros adoecimentos a nível da saúde mental. O ensino remoto piora fronteiras entre o público e o privado, promovendo a invasão da privacidade das professoras, ou “tias”, função que principalmente na Educação Básica se confunde com as atribuições maternas. E mesmo que não haja grande investimentos públicos



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



para sanar as desigualdades nos acessos às tecnologias que afetam professoras e alunas, ainda sim a culpa por sua própria sobrecarga é colocada sobre os ombros das professoras. Como necessidades a serem sanadas em próximos estudos, esse artigo foi um estudo bibliográfico inicial para a seguir ser realizado uma pesquisa empírica com professoras como sujeitos de pesquisa. Além disso, análises referentes a professoras negras e como elementos étnico-raciais influenciam a valorização profissional e a rotina de trabalhos são importantes e poderão ser realizados em outras pesquisas.

Referências

ANDRADE, D. M; SCHMIDT, E. B.; MONTIEL, F. C.; e ZITZKE, V. A. **Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 6, Edição Especial Desafios e Avanços Educacionais em Tempos da COVID-19, 2020, p.1-16.

ARRUDA, R. L; e NASCIMENTO, R. N. A. **NARRATIVAS DE RESILIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NA PRÁTICA DOCENTE DE MULHERES.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 06, n. 18, maio/ago. 2021, p. 720-739.

BITTENCOURT, B; e CASTRO, M. M. **Atravessamentos na pandemia: relatos maternos sobre moradia, escola e pesquisa.** Revista Práxis, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro 2020, p.57-64.

FRANÇA, T; GODINHO, F; PADILLA, B; VICENTE, M; AMÂNCIO, L; e FERNANDES, A. **Articulações entre vida pessoal, familiar e profissional no contexto das instituições de ensino superior e científicas: A experiência de investigadoras e docentes durante a pandemia da Covid-19 em Portugal.** Fórum Sociológico, N.º 39 (II Série), 2021, p. 43-52.

HIRATA, H . **A Precarização e a Divisão precarização e a Divisão Internacional e Sexual Internacional e Sexual Internacional e Sexual do Trabalho.** Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, 2009, p. 24-41.

IBGE. **Em 2022, mulheres dedicaram 9,6 horas por semana a mais do que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas.** Agência IBGE Notícias. Editoria Estatísticas Sociais: 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas#:~:text=A%20divis%C3%A3o%20das%20tarefas%20dom%C3%A9sticas,cuidado%20de%20pessoas%20em%202022_Acesso: 01/09/2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



LEITE, M. C. S. R.; e HOLANDA, P. H. C. **(DES) POLITIZAÇÃO: MULHER, MÃE E PROFESSORA NO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE CRISE.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, 2022, p.1-16.

MADALOZZO, R; MARTINS, S. M; SHIRATORI, L. **Participação no mercado de trabalho e no trabalho doméstico:** homens e mulheres têm condições iguais? Estudos Feministas, Florianópolis, 18(2): 352, 2010, p.547-566.

NIELS, K. M. L.; SALES-CONTINI, R. C. M; PEREIRA, G. M; e CURANISHI, F. T. S. **Ensino remoto emergencial:** as dificuldades na perspectiva de mães e mães-professoras. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 32, n.65, 2022, p.1-31.

STUMPF, G; SOUZA, S; e SILVA, D. R, Q. **Recrudescimento das desigualdades de gênero em relação ao trabalho remoto docente na pandemia.** Revista Eletrônica de Educação, v. 16, jan./dez. 2022, p.1-14.

TABET, P. **Mãos, instrumentos, armas.** In: Org. Verônica Ferreira... [et al.] (2014) O patriarcado desvendado: teorias de três feministas materialistas: Colette Guillaumin, Paola Tabet e Nicole Claude Mathieu /– Recife: SOS Corpo, 2014.

1071





ENSINO MÉDIO INTERNACIONAL: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL, CHILE E PORTUGAL

Fernanda Cardoso Almeida¹

Introdução

Caro/a leitor/a, é preciso, antes de tudo, que você saiba que este, embora se trate de uma tese de doutoramento, este é um texto voltado para todo e qualquer indivíduo que saiba ler, não se restringindo a apreciação e avaliação da comunidade acadêmica, e assim sendo, evidencie o cunho científico da escrita. Assim sendo, tenha em mente que empreendo² esforços para que toda pessoa interessada em saber como os resultados da pesquisa em educação impactam sua existência num mundo tão cheio de contrastes e conflitos possa compreender de maneira satisfatória o que me proponho a comunicar, e dessa maneira tenha uma prazerosa experiência de leitura e reflexão.

Dito isso, é importante também que você tenha clareza de que esta tese foi escrita por uma professora de Matemática, o que pode explicar a concatenação objetiva de alguns parágrafos, alusão a instrumentos lógicos de argumentação e a forma prática de explanar os resultados; por essa razão, não se surpreenda com a existência de índices, gráficos e tabelas a interpretar, pois eles auxiliam sobremaneira na comprovação da tese que defendo. E aqui cabe elucidar, brevemente, que tese é o trabalho final de um curso de doutorado; em outras palavras, é o relatório final dos estudos inéditos de uma pessoa que concorre ao doutoramento em uma instituição de ensino superior, último nível da pós-graduação no Brasil.

E antes que você se pergunte o porquê de uma professora de Matemática pesquisar sobre relações educacionais internacionais, adianto que minha relação com a educação sempre foi multifatorial, e que minha formação na área educacional remete a um curso criado no período do Brasil Imperial (sim, o curso foi instaurado no país por Dom Pedro I), seguindo o modelo da *École Normale Supérieure de Paris*, França, do século XIX (Tanuri, 1992). Sim, dileto/a leitor/a, sou normalista, e isso significa que cursei quatro anos da modalidade de nível médio que prepara para atuação como professor dos primeiros anos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: fernanda.almeida@ufam.edu.br.

² Até certo ponto da introdução você verá que o texto foi escrito em primeira pessoa do singular, exatamente porque essa forma expressa a história de vida e o trajeto percorrido pela pesquisadora, ajudando a entender os caminhos que levaram a definição do objeto de pesquisa. Após essa primeira explanação você perceberá a transição para a primeira pessoa do plural, a fim de traduzir a construção da pesquisa a partir dos pontos de vista da doutoranda, da orientadora, bem como dos estudiosos que participam do processo.





Ao terminar a Educação Básica (na verdade, quatro meses antes disso), ingressei na graduação em Licenciatura Plena em Matemática, título que obtive no ano de 2009 pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, uma instituição localizada no Estado do Ceará que tem tradição da formação de licenciados, e que no início da primeira década dos anos 2000 ofertou cursos desse modal em alguns municípios do Estado do Pará, de onde sou natural e onde moro e trabalho.

Nasci na Cidade de Santarém, onde vivi a primeira parte da infância. Na segunda mudei para Óbidos, município que fica a 266 km de minha terra natal, no Oeste do Estado, onde cursei toda a Educação Básica e o Ensino Superior, perfazendo 3 anos de licenciatura que me conduziram a formação como professora dos últimos anos do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio (sim, ministrei aulas para o 6º ano, portanto, sou capaz de encarar qualquer coisa, como diz o Professor Leandro Karnal).

Sete anos depois de terminar a graduação entrei na Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pós-graduação para a qual fui aprovada em processo seletivo ocorrido três meses após ingressar como servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); antes disso trabalhava como Assistente Administrativo na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Pará, lotada na Escola Estadual de Ensino Médio São José (saudades de lá, inclusive), instituição na qual fiz aquele curso inspirado na educação europeia (Weffort, 2006; e Marx, 2011, ajudam a entender esse fetiche brasileiro pela educação francesa, mesmo nos menores municípios do país), e que de 1911 até 2016 foi a única escola de Ensino Médio de todo o Município de Óbidos, qual na qual tive a honra em estudar e servir.

Sete meses após ingressar no serviço público federal (em primeiro lugar, só para registrar), e, ao mesmo tempo em que cursava a especialização no IFPA Campus Santarém, fui aprovada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, primeira turma do ProfEPT, programa em rede nacional ofertado por 18 institutos federais naquele ano. Encabeçado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, o ProfEPT possibilita que servidores da Rede Federal possam se capacitar em serviço, adquirindo habilidades para prestação de serviços de excelência à sociedade.

Apesar de não ter tido direito a afastamento para cursar o mestrado, exatamente porque tinha pouquíssimo tempo de serviço, e ter tido de cursá-lo ao mesmo tempo em que trabalhava (não recomendo, mas foi o jeito naquele momento), consegui, em conjunto com meu orientador, conceber uma proposta de método de ensino assentado nos preceitos de empreendedorismo na educação, no qual empreender é visto como estilo de vida aplicado ao campo educacional. A ele atribuímos o nome de Aprendizagem Baseada em Empreendedorismo (*Entrepreneurship Based Learning* - EBL).

Na dissertação, que é o trabalho final de um estudante de mestrado, bem como no produto educacional derivado dos estudos de mestrado, que, nesse caso, é um e-book, você poderá tomar conhecimento sobre no que consiste o método EBL e quais sua aplicabilidade no

1073



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



campo educacional³, sendo ele uma evolução dos estudos de especialização consolidados na monografia (que é o trabalho final de um curso de pós-graduação *lato sensu*, isto é, de especialização) intitulada “Empreendedorismo como Fundamento Educacional do Instituto Federal do Pará - Campus Óbidos”.⁴

Ao acessar minha dissertação você verá que o método que propus é apoiado em princípios de Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Significativa, metodologias reconhecidas no cenário internacional como indutoras de práticas efetivas de inovação e ativação do protagonismo estudantil e do desenvolvimento docente, ou seja, meu interesse de pesquisa está intimamente relacionado a educação internacional. Contudo, os resultados atribuídos a essas metodologias no mundo todo não as isenta de críticas, com ou sem razão de ser, como é natural de acontecer com processos inovadores em qualquer área do conhecimento humano (polêmicas a respeito da inteligência artificial são um exemplo).

Aprendizagem Baseada em Empreendedorismo não escapa a esse crivo, que se tornou um pouco mais, digamos, complacente, quando em fevereiro de 2017 ocorreu a promulgação da Lei Nº 13.415, e a comunidade científica entendeu que a possibilidade seria pertinente ao âmbito educacional em virtude das discussões que giravam em torno de mais uma reforma na educação básica. A partir daí (e penso que também por isso meu projeto de mestrado foi admitido pela academia), empreendedorismo, respeitadas as opiniões divergentes, passou a frequentar o cenário educacional brasileiro com um pouco mais de credibilidade, afinal, tinha sido alçado a eixo estruturante do Novo Ensino Médio.

A inovação legislativa que estabeleceu a mais recente reforma educacional denominada de Novo Ensino Médio é derivada de conversão da Medida Provisória nº 746/2016 e determinou alterações em aspectos fundamentais da estrutura da educação básica, notadamente desse nível de ensino, provocando, bem antes de sua vigência, divergências relacionadas a forma de sua concepção, aprovação e implementação.

O Ensino Médio tem sido alvo de reformas desde que a Lei Nº 9.394/1996 o incluiu como última etapa da Educação Básica, e ainda que até os dias atuais não tenha atingido a universalidade, sua estrutura, utilidade e função social parecem ser objeto de intensos debates e resoluções, algumas vezes, prematuras, de tempos em tempos.

Em 2017, ano de promulgação da Lei Nº 13.415, contavam-se 21 anos de intensas modificações efetivadas nas formas de apresentação e oferta do ensino médio no Brasil, e a substantivação no plural caracteriza a diversidade própria dos sistemas de ensino de um país como o nosso, o que leva a crer que desde sempre tivemos vários ensinos médios, pois que

³ Para conhecer o método e produto educacional mencionados acesse, respectivamente: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/303> e <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597840>

⁴ Da monografia derivou-se um livro publicado pela Editora Dialética, que pode ser encontrado em sites como Amazon, Americanas, Estante Virtual, Barnes & Noble, Storytel, Bol.com, Magazine Luiza, Bücher.de, Casas Bahia, Extra e Google Books.





cada estado e município, inclusive, amparados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tem autonomia para ofertar os respectivos níveis de ensino conforme suas respectivas atribuições e responsabilidades constitucionalmente expressas, de acordo com as possibilidades locais e regionais.

Todavia, ao que nos parece, em 2023 os 35 anos da Constituição Cidadã e 27 anos de inclusão do ensino médio na LDB de 1996 não deram conta de garantir a autonomia dos entes federativos quanto a oferta desse nível de ensino. O Projeto de Lei 6840/2013, que enquanto proposta já foi alvo de intensos debates entre representantes do governo, da sociedade civil e de entidades representativas como o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, o qual comporta 10 organizações do campo educacional, à revelia de todo o aparato de combate aos prejuízos da reforma, foi transformado pelo recém-empossado Presidente Michel Temer na Medida Provisória 746/2016, brevemente convertida na Lei Nº 13.415/2017, que trouxe alterações significativas no ensino médio nacional, uma das mais impactantes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir da vigência da Lei Nº 13.415 muita coisa mudou no cenário educacional brasileiro, e continua mudando, porque com o início do terceiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva o Novo Ensino Médio entrou na pauta do dia e continua sendo palco de disputas, conversas, contendas e alguns consensos, como aquele que reconhece que o nosso ensino secundário precisa acompanhar os padrões internacionais de excelência em educação, ao menos é o que nos dizem os estudiosos do tema, principalmente os do campo da avaliação educacional de larga escala (Dametto; Esquinsani, 2015).

Com isso em mente, no verão de 2022, quando resolvi que faria doutorado (não especificamente na UFAM), comecei a pesquisar como fazer isso dar certo com o que poderia fazer naquele momento. Nesse processo o algoritmo do Google ajudou, e com base nas minhas pesquisas sugeriu algumas possibilidades de programas de pós-graduação que se beneficiariam de minha proposta, entre eles o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, Estado que me acolheu por dois anos no período em que cursei o mestrado no Instituto Federal que leva seu nome, o IFAM.

Verifiquei então quais as condições existentes na instituição para que me tornasse doutoranda, e quando o edital do processo seletivo foi publicado percebi que não me encaixava nos interesses de pesquisa de nenhum dos professores orientadores disponíveis. Mas então, o que fiz? Me fiz encaixar, e em três dias selecionei qual dos professores seria meu orientador (minha orientadora), e adaptei o que tinha para apresentar como projeto de pesquisa.

Meu projeto original tinha como título: “Perspectivas de integração: o desacato da lei em defesa da formação humana integral no Instituto Federal do Pará”, autarquia onde trabalho e tive as maiores oportunidades de crescimento profissional até então. Formação Humana Integral é uma das três bases epistemológicas da Educação Profissional e Tecnológica, à qual

1075



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



me dedico há quase sete anos, e que me parecia ser tema com o qual poderia contribuir para o aprimoramento dos serviços prestados pelo IFPA.

Todavia, com o andamento das atividades iniciadas no Grupo do Pesquisa em Sociologia Política da Educação (Grupespe), e, especificamente, após apresentação que realizei no II Seminário de Sociologia Política da Educação (SESPE), quando fizemos o *debriefing* do evento e das fases em que estavam cada projeto dos integrantes do grupo, percebemos, em conjunto, orientadora e orientanda, que não fazia sentido persistir em uma pesquisa para cujo problema já havia solução trazida pela experiência laboral que acumulei, de modo que, mesmo reconhecendo a relevância da temática para atuais e futuros debates a respeito, optamos por modificar (quase) toda a pesquisa.

Dela mantivemos a estrutura inicial e o cerne da problemática relativa à reforma atualmente implementada na última etapa da Educação Básica Nacional conhecida como Novo Ensino Médio. Contudo, ao alterar a forma de abordagem modificamos a epistemologia adotada, o local da pesquisa, os agentes, o marco metodológico e, portanto, as hipóteses levantadas e possíveis resultados. Resolvemos assim, em vista da experiência que obtive com estudos internacionais no mestrado, e nos interesses de pesquisa de minha orientadora, por empreender uma pesquisa comparada entre as últimas reformas do Ensino Médio efetivadas no Brasil, no Chile e em Portugal, e a essa nova proposta demos o título (provavelmente provisório) de “Ensino Médio Internacional: um estudo comparado sobre reformas do ensino secundário no Brasil, Chile e Portugal”.

Os países escolhidos assim o foram pelos seguintes motivos: a) os três passam por reformas na última etapa da Educação Básica desde os anos 1980, cujas últimos marcos de alteração correspondem a períodos aproximados: Brasil: 2017, Chile: 2015 e Portugal: 2005 (Cunha, 2000; OCDE, 2014), b) o Brasil nutre relações bilaterais históricas com Portugal, as quais moldaram nosso sistema de ensino desde as primeiras iniciativas educacionais em terras tupiniquins (Colares, 2011); e c) o Chile fica localizado na América do Sul, goza de posição relevante em rankings de avaliação internacional, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), em virtude de seus índices educacionais, os quais são historicamente propiciados pela adoção de padrão privado de gestão e desenvolvimento da educação, o que o leva a ser reconhecido como “modelo a ser seguido pela América Latina” (Zibas, 2002).

Feito isso, estabelecemos que nosso problema de pesquisa é *de que modo a comparação entre as últimas reformas do Ensino Médio no Brasil, no Chile e em Portugal fornece subsídios para a compreensão do processo de consolidação dessa etapa da educação básica como política pública educacional de escala internacional?* E temos clareza do desafio que é pesquisar nos contextos educacionais de três países distintos, entretanto, dados os reais indícios que obtivemos em levantamento preliminar de que a hipótese inicial tem grandes chances de ser comprovada, resolvemos por encarar o desafio.

O que pretendemos com a pesquisa é *entender de que modo a comparação entre as últimas reformas do Ensino Médio no Brasil no Chile e em Portugal fornece subsídios para a compreensão do processo de*

1076



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



consolidação dessa etapa da educação secundária como política pública educacional de escala internacional, pois que resultados preliminares do estudo bibliográfico revelam que a dinâmica de financiamento e consequente direcionamento de órgãos internacionais têm sinalizado para essa prática, sobretudo no que se refere a tentativa de nivelamento que tem sido promovido pelos instrumentos de avaliação aplicados nesses países (OCDE, 2019).

Para isso alcançar essa finalidade principal precisamos percorrer alguns passos, quais sejam: a) examinaremos os arcações legais e referenciais bibliográficos que respaldam e fundamentam as reformas em análise; b) identificaremos parâmetros de comparação entre as reformas, estabelecendo categorias de correlação entre os países em estudo; c) relacionaremos os parâmetros identificados para entender como auxiliam no fornecimento de subsídios úteis a comprovação da tese, e; d) demonstraremos de que modo as experiências internacionais coadunam com a brasileira em direção a compreensão dos fatores que levam a consolidação do Ensino Médio como política educacional de padrão internacional.

Os marcos epistêmico, teórico e metodológico estão (e estarão até o fim da elaboração da pesquisa), em construção. É um processo que considera a existência de interface entre a epistemologia, que, a princípio, será alicerçada nos estudos de Bourdieu, dentro do conceito de Estado (Bourdieu, 2014) e na teoria dos campos sociais (Bourdieu, 2004, 2008, 2011b; Bourdieu e Passeron, 2014; Silva, 2017; Massi; Agostini; Nascimento, 2021); a conversa entre os teóricos que se dedicam a estudar o tema em questão, ou sobre os quais possamos lançar mão para engendrar a estrutura investigativa do trabalho; e a metodologia empregada, que será sustentada por estudos que consigam estabelecer vinculação entre os dois outros marcos. Quanto a isso, ainda não resolvemos se tais marcos aparecerão ao longo do texto ou se serão objeto de capítulo à parte.

Autores como Paiva, Rocha e Carraro (2010), Araujo (2011), Castro (2015) nos ajudam a entender a dinâmica do desenvolvimento educacional no Brasil e em suas particularidades amazônicas, as quais estarão presentes no âmago desta obra, uma vez ser produto da Linha 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, de um Programa de Pós-graduação situado no Estado do Amazonas, patrocinado pela Universidade Federal desse Estado, cuja temática é centrada nas categorias: Política Educacional, Estado, Sociedade e Educação.

Preliminarmente, nossa ideia para a estrutura do trabalho é dividida em cinco capítulos. O primeiro, naturalmente, será de contextualização histórica das reformas educacionais nos países envolvidos, pois que entendemos deva ser essa a perspectiva inicial do estudo científico, visto que a historicidade nos permite avaliar de qual ponto podemos analisar e ressignificar o objeto a partir da perspectiva de mundo que cada um de nós carrega e emprega ao ler uma obra que trate da visão educacional entre nações que, distintas, carregam similaridades ocasionadas exatamente pela interação global, pois que a história da educação em muitos aspectos se confunde com a história dos homens, no mundo todo.

Sendo esse capítulo relativo ao contexto de inovações educacionais ocorridas em três países, e sendo escrita em único texto, é natural que tome parte considerável da tese, pois que muitas

1077



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



serão as informações e reflexões a serem realizadas, e mesmo que a síntese neste ponto inicial da escrita nos pareça de difícil de ser feita, temos clareza que esse exercício deverá ser levado a cabo para que o leitor consiga se situar num texto que não se torne prolixo, mas que consiga estabelecer os parâmetros iniciais necessários ao adequado entendimento daquilo que se defende.

A evolução do contexto histórico nos permitirá conduzir o leitor pelo conjunto de circunstâncias que nos levaram a pesquisar sobre a hipótese que levantamos; suas raízes, enquadramentos e condições que nos levam a crer que se alinha uma tendência para tornar o ensino secundário uma política pública de padronização internacional que incorpora ativos de realidades socioeconômico, político e culturalmente diferentes, mas que conversam numa tentativa de pensar em que ponto as práticas estabelecidas em cada país participante da pesquisa podem ser consideradas para cogitarmos que os continentes estejam se ordenando para um sistema de ensino que reconheça no Ensino Médio uma etapa capaz de preparar pessoas que sejam capazes de conduzir as relações entre eles.

Ratificando que nossa pesquisa se posiciona de um ponto de vista ocidental, nos deteremos a confirmar a hipótese de que a padronização internacional que objetivamos comprovar vai ao encontro da política diplomática brasileira de autodeterminação dos povos, e que naquilo que aspirem ser congruente para seus projetos educacionais os demais países colaboram e influenciam nas tomadas de decisão daqueles nos quais nos deteremos, ainda que de maneira latente.

Devidamente contextualizada, a pesquisa adentrará, no segundo capítulo, ao qual chamamos de “Contexto”. Nele dispostemos informações a respeito da capacidade logística para oferta do Ensino Médio flexível em cada país participe, clarificando questões como a disponibilidade orçamentária para a forma de oferta integral (Reis, 2022), para formação continuada dos professores, implicações das formas de contratação desses profissionais, gestão e adequação estrutural das escolas, transporte e alimentação para estudantes em vulnerabilidade social, formas de comunicação com a sociedade e de avaliação dos alunos e dos sistemas de ensino. Todos esses fatores reunidos nos dão embasamento para estabelecer as categorias de padronização que procuramos demonstrar.

No terceiro capítulo nos deteremos ao âmbito dos modelos curriculares dos países a partir dos estudos de Sacristán (2000, 2013), onde buscaremos também respaldo nas referências nacionais sobre o modo de concepção e aplicação curricular nesses territórios (Thiesen, 2019, 2021; Reis, 2021), correlacionando as evidências desses estudos para verificar em que momento os modelos aderem a um indicador que demonstre os tipos de conhecimento que estão sendo vinculados a nível internacional para a formação do estudante secundarista. O capítulo será dividido em quatro sessões, uma direcionada para o cenário de cada país e a última que abordará o/os ponto/s de conexão entre eles, o que nos ajudará a direcionar o pensamento para o tipo de formação demanda para o Ensino Médio que atende aos padrões de avaliação internacional e qual a relevância da colocação nos rankings mundiais.

1078



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Nesse ponto da pesquisa tencionamos realizá-la em campo, pois entendemos que precisaríamos conhecer as formas de aplicação dos respectivos currículos através dos olhares de estudantes e professores, porque eles são os sujeitos que participam da prática no cotidiano dos sistemas de ensino e, portanto, são capazes de traduzir as disparidades e sincronias de cada modelo, a fim de que pudéssemos fazer a comparação que melhor identificasse as maneiras que a política está sendo desenhada para atender aos interesses internacionais.

Contudo, sabemos das limitações que temos, sobretudo as de caráter orçamentário, que obstaculizam nossas pretensões de melhor compreensão do objeto em estudo para que possamos apresentar à sociedade os resultados da pesquisa da forma mais fidedigna possível; em razão disso prevemos que na impossibilidade de nos deslocarmos até os países participantes pela ausência de recursos financeiros, nos deteremos a realizar a pesquisa unicamente por meio de referências bibliográficas, as quais não nos inserem na realidade prática, mas nos proporcionam uma ideia geral do quadro analisado, o que esperamos, seja suficiente para endossar nossa tese.

A mesma lógica se aplica à próxima fase da pesquisa, na qual precisaríamos entrevistar os profissionais da educação que estão diretamente envolvidos do processo reformador do ensino secundário, quais sejam, professores e diretores escolares; e que, portanto, poderiam nos fornecer informações empíricas que corroborariam para a construção da tese, visto que não há nada melhor que conversar com quem conhece o “chão da escola” para saber se o que lá se pratica pode ser comparado ao que cá se faz, em virtude da possibilidade de que a teoria sozinha não dê conta de explanar os diversos vieses que constroem as relações que desejamos comparar.

Parte importante dessa necessidade que constatamos em ir até os territórios participantes da pesquisa consiste em verificar *in loco* como são aplicados os itinerários formativos presentes nas formações de estudantes do ensino secundário nos três países, e que são objeto de severas críticas por parte de educadores e estudiosos da área educacional no Brasil, nos que oportunizando saber, por exemplo, por que dos seis itinerários ofertados em Portugal o mais procurado é o científico-humanístico (CCH); se a dicotomia presente na escolha dos estudantes entre esse itinerário e o técnico-profissionalizante, aliado a implantação do Sistema de Aprendizagem (SA), constitui ponto de origem da dicotomia vigente em parte da história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil; isso nos daria uma pista de indícios que poderiam ser relacionados a essa modalidade educacional na Alemanha⁵, reconhecidamente um dos melhores sistemas de EPT do mundo, o que fortaleceria nossa

⁵ CARDINI, Alejandra; SANCHEZ, Belén. Modelos curriculares para o ensino médio: desafios e respostas em onze sistemas educacionais. São Paulo: Metalivros, 2018.

PEZZONI, Carolina. Como Portugal elevou sua educação às melhores do mundo: pouco dinheiro, muito empenho. BBC News: São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45806314>. Acesso em: 10 set. 2023.





tese de que as bases do Ensino Médio estão sendo ligadas de forma a contemplar os padrões internacionais, embora esse último país não esteja no rol dos países participantes da pesquisa. Após contextualizarmos o leitor dos principais aspectos atinentes ao objeto em estudo, assumimos que para a correta agnição dos fundamentos da nossa proposta precisamos explicar sobre a conjuntura metodológica que nos possibilita tecer relações entre as conjecturas educacionais de três países, de modo que os aspectos concernentes a educação comparada estarão presentes no quarto capítulo do texto, no qual a conceituaremos, apontaremos sua relevância no campo em que nos encontramos, os motivos de sua eleição como método norteador e as formas como ela se relaciona com os demais elementos de metodologia.

Esses elementos estarão conectados através de uma orientação qualitativa que busca produzir conhecimento em uma visão humanista integrada por meio das vertentes que constituem o exame do objeto na área de Educação (Pereira; Coutinho, 2023), buscando aliar os pressupostos comparados ao caráter qualitativo da pesquisa bibliográfica e de cunho documental, associada aos direcionamentos constantes do arcabouço legal dos países em destaque, imprescindíveis que são ao amparo da pesquisa científica.

Pelos motivos acima arrazoados, temos a expectativa de poder realizar pesquisa de campo para comprovar as hipóteses que levantamos por intermédio de evidências experimentais das realidades dos países participantes. Em sendo possível, proporemos entrevistas semiestruturadas com estudantes, professores e gestores escolares, de modo e em número suficientes para abranger a completude dos resultados que deveremos apresentar ao final do trabalho. Tais entrevistas serão esmiuçadas mediante categorias, subcategorias, unidades de registro e unidades de contexto, conforme análise do conteúdo de Bardin (2011), (método ainda em discussão) e após isso os dados obtidos estarão prontos para organização em forma de resultados.

No quinto capítulo nos deteremos ao exame dos dados coletados e informações obtidas, apresentando os resultados da pesquisa. Tais resultados serão dispostos em itens que identificam os argumentos de comprovação da hipótese inicial, evidenciando o alcance ou a frustração do objetivo principal e ramificações específicas, de maneira que a cada um deles deve corresponder um item argumentativo. Os preliminares dão conta de que um dos principais fatores de comparatividade entre os ensinos secundários dos países participantes são as avaliações internacionais de larga escala, financiadas por organismos internacionais multilaterais que têm financiado políticas educacionais nesses lugares visando sobreposição de interesses estratégicos segundo a visão dessas organizações intergovernamentais (Freitas et al., 2009; Thiesen, 2018).

Por fim, teremos as considerações finais, que consistirão num resumo da nossa experiência com a realização da pesquisa, nossas impressões, redefinições de visão de mundo, aprofundamento de perspectivas e reconhecimento das hipóteses inicialmente levantadas a respeito de um dos fenômenos emergentes mais significativos no campo educacional, assim

1080



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



como das possibilidades de contribuição e prosseguimento de nossos estudos em outros canais de publicação e divulgação científica, prestando contas à sociedade daquilo que fizemos com a oportunidade que dela tivemos.

Referências

ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARROS, José D’Assunção. A Revisão Bibliográfica - uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009.

BOURDIEU, P. (2004). **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP.

BOURDIEU, P. (2008). **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70.

BOURDIEU, P. (2011b). **Homo Academicus**. Florianópolis: Ed. UFSC.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (2014). **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 2016**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



CASTRO, Edna; CAMPOS, Índio. **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, UFPA, 2015.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: 8 set. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2023.

DAMETTO, J.; ESQUINSANI, R. S. S. Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 619–630, 2015. DOI: 10.5902/1984644413742. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/13742>. Acesso em: 8 set. 2023.

MASSI, L.; AGOSTINI, G.; NASCIMENTO, M. M. A Teoria dos Campos de Bourdieu e a Educação em Ciências: Possíveis Articulações e Apropriações. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e24691, 1–29, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u383411. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/24691>. Acesso em: 8 set. 2023.

MARX, Karl, 1818-1883. **A guerra civil na França/Karl Marx**; seleção de textos, tradução e notas Rubens Enderle; [apresentação de Antonio Rago Filho]. - São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels)

OCDE. **Perspectivas das políticas de educação**. 2014. Disponível em: https://www.ocde.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf. Acesso em: 8 set. 2023.

OCDE, **Education at a Glance 2019: OCDE Indicators**, OCDE Publishing, Paris, 2019. Disponível em: <https://www.ocde-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1656589061&id=id&accname=guest&checksum=4C13D5FBD14307CB2C5908621E546A48>. Acesso em: 8 set. 2013.

1082



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PAIVA, B.; ROCHA, M.; CARRARO, D. Política social na América Latina: ensaio de interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência. **SER Social**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 147–175, 2010. DOI: 10.26512/ser_social.v12i26.12702.

PEREIRA, C.; COUTINHO, D. J. G.. PESQUISA QUALITATIVA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 992-1001, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i3.8803. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8803>. Acesso em: 7 set. 2023.

REIS, D. A. dos. O currículo escolar na escola de tempo integral: sentidos e significados atribuídos por professores. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e4942055, 2021. DOI: 10.14244/198271994942. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4942>. Acesso em: 11 set. 2023.

REIS, Darianny Araújo dos. Organização Curricular na Educação Integral em Tempo Integral. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 470-500, jan. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000100470&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2023. Epub 06-Maio-2022. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p470-500>.

1083

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Camila Ferreira da. **(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal: autonomização dos espaços acadêmicos específicos**. 2017. 333 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/23001>. Acesso em: 10 set. 2023.

TANURI, L. M. **Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil**. Pesquisa e planejamento. São Paulo, v.13, dez.1970, p. 7-98.; VILLELA, H. O. S. . A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, v. , p. 17-42.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



THIESEN, J. D. S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na Educação Básica? **Educação em Revista**, v. 34, p. e194166, 2018.

THIESEN, J. S. “Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas”. **Educação e Pesquisa**, vol. 45, 2019.

THIESEN, J. S. **Currículo e internacionalização na educação básica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

WEFFORT, F. C. (Org.) **Os Clássicos da Política**. 14 ed. São Paulo: Ática, 2006. (Hobbes, John Locke, Montesquieu - p. 51-185).

ZIBAS, Dagmar. **A reforma do ensino médio no Chile: Vitrine para a América Latina?** In: Cadernos de pesquisa, n. 115, p. 232-262. São Paulo, 2002.

1084



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS MENTAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Débora Brumatti Coutinho Messias¹
Rita de Cassia Cristofoleti²

Introdução

Este estudo, fruto de uma dissertação de mestrado em andamento, busca compreender as relações que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que se refere à inclusão de pessoas com transtorno mental nesta modalidade de ensino, bem como identificar os possíveis avanços e desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva para pessoas com demandas em saúde mental. O projeto que embasa a pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES) sob o número de registro CAAE 72040523.5.0000.5063. Compreende-se por transtorno mental, conforme nomenclatura dada pelo DSM-5:

[...] uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 20).

1085

Considerando que a pesquisa que embasa este trabalho se encontra em andamento, realizaremos uma discussão teórica acerca dos processos de inclusão da pessoa com transtorno mental na Educação de Jovens e Adultos e traremos o relato de experiência do campo de atuação de uma das autoras associado à perspectiva histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski.

Para a investigação do tema, será realizada revisão bibliográfica de publicações brasileiras (artigos, teses e dissertações) sobre a temática, também será realizada pesquisa documental a partir de leis correlatas. Como mirante para compreensão do objeto de pesquisa, será utilizada a “Teoria Histórico-Cultural” de Vigotski que conforme Antônio (2008), traz em

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus, Espírito Santo; Brasil; E-mail: brumatti85@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus, Espírito Santo; Brasil; E-mail: rita.cristofoleti@ufes.br.





sua origem os pressupostos de uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações com o meio social que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores.

No primeiro momento, será realizada uma discussão teórica a partir de revisão bibliográfica de trabalhos já realizados no campo da inclusão de alunos com transtornos mentais na educação, e no segundo momento traremos um relato de experiência que corrobora com as concepções defendidas por Vigotski (2000), ao afirmar que somos constituídos através do outro e que a partir de nossa interação com o mundo nos constituímos enquanto humanos.

Transtorno mental e Educação no Brasil: lutas, conquistas e desafios

A história da pessoa com transtorno mental é marcada por processos de lutas e conquistas ao longo das últimas décadas, com avanços advindos da reforma sanitária ocorrida na década de 80 do século XX no Brasil. Segundo Amstalden e Passos (2008) a Reforma Psiquiátrica ocorria simultaneamente à Reforma Sanitária e nascia pela luta dos direitos humanos, propondo a substituição dos hospitais psiquiátricos por leitos hospitalares numa perspectiva mais humanista, possibilitando aos sujeitos o convívio familiar e social dos indivíduos.

Nesse aspecto, é imprescindível considerar a Lei nº 10.216 de 06 de abril de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo de assistência em saúde mental, estabelece como direito da pessoa com transtorno mental: “II - ser tratada com humanidade e respeito e no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade” (BRASIL, 2001, n/p.). Tomando como ponto de partida as conquistas alcançadas até o momento trataremos acerca da inclusão desse público na Educação, considerando que a partir do momento em que estes sujeitos passam dos manicômios à comunidade, a escola torna-se um dos principais lugares de construção de autonomia e liberdade, possibilitando a estes o protagonismo de suas próprias vidas.

No que se refere às conquistas no campo da Educação a partir da Constituição Federal de 1988, destacamos o Artigo 205, que define a educação como um direito de todos, visando o pleno exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, bem como o Artigo 206, inciso I, que dispõe sobre a igualdade de condições para o acesso e a permanência no espaço escolar como um dos princípios para o ensino, e o Artigo 208 que dispõe acerca da garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, de forma preferencial na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A inclusão escolar, assunto que passa a ser intensificado no campo da Educação a partir da década de 1990 - especialmente após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 e outras diretrizes - tem como objetivo romper com os paradigmas conservadores, contrapondo os sistemas educacionais enrijecidos, pautados em modelos ideais, que normalizam perfis de alunos e os selecionam, reforçando as diferenças e

1086



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



a exclusão (ROPOLI *et al.*, 2010). Vigotski (2022) mesmo em uma época distante dos nossos dias, já realizava críticas ao modelo da chamada escola auxiliar, e reforçava a necessidade de todos os alunos ocuparem o mesmo espaço nas escolas de ensino comum. No que se refere à Educação Especial, esta consiste em:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (MEC/SEESP, 2008, p. 10).

Seguindo a ótica da educação inclusiva, a educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola regular, visando o atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC/SEESP, 2008).

Embora os alunos com transtornos mentais não sejam especificados como parte do público atendido pela Educação Especial, a inclusão traz as possibilidades de inserção deste público ao atendimento especializado, considerando que o movimento pela inclusão é uma ação fundamentada na concepção de direitos humanos, que defende a concepção de equidade ao considerar as circunstâncias históricas da exclusão manifestas dentro e fora dos espaços escolares (MEC/SEESP, 2008).

Ao considerarmos o aspecto da inclusão sob a ótica de proteção e defesa dos direitos humanos no espaço educacional, torna-se necessário falar da importância do atendimento aos alunos com transtornos mentais que necessitem ser atendidos pela política de Educação Especial, contribuindo, assim, para uma educação inclusiva para todos os públicos. Sendo assim, as definições do público-alvo não devem ser esgotadas na simples categorização atribuída a um quadro específico de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões, sobretudo, devem ser consideradas as transformações contínuas dos indivíduos inseridos em seu contexto social, exigindo uma atuação pedagógica que seja dinâmica e valorize a heterogeneidade dos ambientes, e que contribua para a inclusão e promoção da aprendizagem de todos os alunos (MEC/SEESP, 2008).

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, esta é identificada “[...] enquanto modalidade de ensino da Educação Básica que visa à continuidade dos estudos a jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, transtorno mental, apenados e jovens em conflito com a lei, fora da faixa etária da escolaridade regular” (MARTINS *et al.*, 2019). É necessário, portanto, refletir acerca da importância de se considerar nesta diversidade presente na EJA, a inclusão de alunos com transtornos mentais.

Todavia, não podemos deixar de considerar que a escola, em seu processo histórico é marcada por uma concepção que demarca a escolarização como privilégio de determinados grupos, legitimando-se a exclusão social sob a perspectiva de práticas educacionais reprodutoras da ordem social e das desigualdades a elas inerentes. Nesse aspecto, evidencia-

1087



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



se o paradoxo inclusão/exclusão a partir do momento que se amplia o acesso, mas continua-se a excluir indivíduos que não atendem aos padrões socialmente aceitos e preestabelecidos (MEC, SEESP/2008).

Para Silva (2012) os alunos com transtornos mentais fazem parte de uma identidade coletiva caracterizada por um processo de exclusão social secular, pois, se os demais sujeitos da EJA já enfrentam desafios e estigmas, as pessoas em sofrimento psíquico, por serem colocadas historicamente no lugar de não humanos, vivenciaram de forma ainda mais intensificada a violação de seus direitos, vítimas de uma sociedade marcada pela normatividade e pelo ajustamento, essas pessoas tinham os manicômios como seu *habitat* natural. Portanto, além da superação das instituições manicomial, esses sujeitos ainda trazem em suas vivências os desafios diários do preconceito e do estigma histórico.

Para Fridman (2016), diferentemente dos alunos com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, as questões relativas aos alunos com transtornos mentais têm sido pouco pesquisadas do ponto de vista da sua escolarização, visto que os esforços direcionados à inclusão escolar sempre foram trabalhados objetivando à inclusão de pessoas com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, constatando-se uma verdadeira lacuna no que diz respeito aos indivíduos com transtornos mentais.

Sanches e Oliveira (2011) discorrem sobre a existência de uma concepção subjacente de que a loucura não é parte da esfera ou de competência, do que propõe o processo ensino e aprendizagem regular ou especial, fortalecendo paradigmas que estabelecem uma linha divisória entre “normal” e “anormal”, e que para que a educação seja de fato inclusiva, é necessário romper com esses paradigmas, com objetivo de estabelecer um novo espaço escolar comprometido com a diversidade, no qual a segregação de alunos e o distanciamento mútuo entre família e escola, não são mais possíveis.

Observou-se, dentre a revisão bibliográfica realizada neste artigo, uma carência no que se refere a existência de pesquisas no campo da inclusão de pessoas com transtornos mentais na Educação de Jovens e Adultos. Tal fato desperta a necessidade de se refletir sobre as possíveis questões que permeiam esse processo de exclusão histórica desses sujeitos dos espaços que lhes são de direito.

A história de Lua e suas contribuições para a constituição do outro: um relato à luz da perspectiva histórico-cultural

Corroborando com os pensamentos de Vigotski acerca da nossa influência sobre a formação do outro e desse sobre nós, iniciaremos o relato de experiência de uma das autoras como profissional em um Centro de Atenção Psicossocial:



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Lua é uma mulher de 30 anos, com transtorno mental do tipo Esquizoafetivo³, acompanhada em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) desde os seus 16 anos de idade. Lua já vivenciou vários processos de fases agudas do transtorno mental, com episódios de delírios e fases de andarilhismo (viajava para outros estados do Brasil), potencializadas pela frágil adesão ao tratamento (por diversos momentos recusava-se a comparecer ao acompanhamento e aos projetos terapêuticos propostos pela equipe), fatos que acarretaram em internações psiquiátricas visando à estabilização de seu quadro de saúde mental.

Um certo dia, ao conversar com uma das profissionais do CAPS, Lua disse:

- “Essa doença sequestrou a minha vida, eu não consigo trabalhar, não pude criar minha filha, não consigo nem me sustentar”.

Na perspectiva histórico-cultural, podemos afirmar que o indivíduo não nasce pronto, mas é constituído por meio da sua relação com o mundo, e essa interação contribui para o desenvolvimento da sua personalidade enquanto pessoa. O processo de desenvolvimento da pessoa, muito além de seu contexto biológico, deve ser considerando em sua totalidade, numa perspectiva que permite compreender os processos de desenvolvimento a partir de suas relações sociais. Portanto, para compreender os processos de vida de Lua, se faz necessário resgatar alguns fatores importantes em sua dinâmica familiar e social.

Lua vem de uma família com histórico de transtorno mental e uma série de violações e abandono, sua mãe (falecida em 2021) também era diagnosticada com transtorno mental grave, foi vítima de múltiplas violências ao longo de sua vida, episódios esses presenciados por Lua e suas irmãs, as quais, dentre elas, uma irmã também é diagnosticada com transtorno mental. O pai de Lua, por sua vez, era usuário de bebida alcoólica, e faleceu no ano de 2022. Lua relata que sempre gostou de estudar e frequentar a escola regular, contudo, devido ao histórico de vulnerabilidade e início dos sintomas psiquiátricos na adolescência, interrompeu os estudos. Em 2020 Lua foi aprovada em um instituto de ensino para cursar ensino médio e curso técnico, onde permaneceu estudando cerca de 01 (um) ano. Porém, frente ao contexto familiar fragilizado naquele momento e concomitantemente a instabilidade de seu quadro psiquiátrico, Lua desistiu mais uma vez de continuar cursando o ensino médio.

Diante dos fatos, Lua não conseguiu concluir o primeiro ano do ensino médio nesta instituição. Considerando seu desejo de concluir a educação básica, os profissionais do CAPS buscaram uma forma de dar continuidade aos seus estudos e realizaram sua matrícula em uma escola no período vespertino.

Ao iniciar as aulas, Lua passou a apresentar certa resistência em comparecer à escola, ora dizia que estava passando mal, ora dizia estar muito cansada. Aos poucos, relatou à equipe

1089

³ Conforme Dalgalarondo (2019) em sua obra “Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais”, o transtorno esquizoafetivo caracteriza-se pela presença de proeminentes sintomas considerados para o diagnóstico de esquizofrenia (exemplo: delírios, alucinações, discurso desorganizado, etc.), em conjunto com os sintomas típicos de um episódio de depressão maior, de mania ou de episódio misto. Esses sintomas podem ocorrer de maneira concomitante ou em momentos diferentes.





do CAPS sobre episódios que andava sofrendo em sala de aula sendo chamada de “louca” pelos colegas de turma e sentindo-se excluída, além de queixar-se de muita dificuldade de aprendizado.

A perspectiva histórico-cultural, ressalta a importância das relações sociais na formação e desenvolvimento da pessoa com necessidades educacionais especiais, defendendo a concepção de que estas relações são superiores às limitações orgânicas impostas pela doença. Entretanto, estas relações são prejudicadas em virtude da histórica exclusão direcionada às pessoas com transtornos mentais, por serem considerados “anormais”, suas relações com a cultura e com o meio social foram suprimidas por longos anos, e atualmente, apesar de muitos avanços no campo da inclusão escolar, ainda percebemos práticas excludentes, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade de modo geral.

Em conversa com a coordenadora pedagógica da escola, buscou-se uma nova alternativa para Lua, que a partir de então, foi matriculada em uma modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, em que a mesma utilizaria os materiais de estudo no CAPS e iria à escola apenas para realizar suas provas. Entretanto, Lua decidiu não dar continuidade aos estudos nesta modalidade, pois sentia dificuldades em estudar os conteúdos sozinha, e a escola ficava distante de sua residência para que pudesse ir a todas as aulas presenciais para sanar suas dúvidas.

No ano de 2023, determinada em continuar seus estudos, Lua matriculou-se em uma turma de Educação de Jovens e Adultos em uma escola próxima de sua residência e segue comparecendo diariamente às aulas. Está realizando acompanhamento no CAPS regularmente e aderindo às propostas terapêuticas da equipe multiprofissional. Lua tem relatado sobre os conteúdos que tem aprendido nas aulas, sempre com muita empolgação ao falar da escola e dos aprendizados que tem adquirido.

A experiência de Lua em sua relação com a escola nos permite compreender que o processo de inclusão da pessoa com transtorno mental no ambiente escolar vai muito além de identificar o diagnóstico e os sintomas relacionados, devemos compreender a aprendizagem como um processo “[...] dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades” (GÓES, 2002, p. 99).

A história de Lua nos faz refletir acerca das singularidades do aluno com transtorno mental como um sujeito dotado de características e potencialidades particulares, que não o tornam inferior no processo de aprendizagem, compreendendo que o diagnóstico, conforme Vigotski (2022), não deve ser considerado como um fim em si mesmo, mas como a força motriz do desenvolvimento da personalidade e das forças compensatórias por ele encontradas no processo de aprendizagem.

Esse relato retrata a vida de uma jovem que busca a transformação de sua vida através do acesso à educação, pois vê na escola possibilidades de fortalecimento de sua autonomia. Lua tem grande desejo de aprender, e se interessa particularmente por conteúdos de História e

1090



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Geografia. Além disso, também gosta de escrever cartas, poemas e cantar músicas. Contribuindo com esse relato, Padilha (2000, p. 199) afirma: “Tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos. O que não sabemos, muitas vezes, é o que fazer com as condições biológicas limitadas a partir de uma possibilidade ilimitada da dimensão cultural.”

Desse modo, as limitações orgânicas impostas pela doença são confrontadas pelas infinitas possibilidades de desenvolvimento da pessoa a partir de seu meio sociocultural, independentemente de sua condição física, intelectual ou mental.

O ambiente escolar, sob a perspectiva Histórico-Cultural, considera os alunos enquanto sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, que se desenvolvem e contribuem para o desenvolvimento do outro através da interação, das relações. Não devemos desconsiderar o aspecto biológico, mas devemos destacar a dimensão cultural do desenvolvimento como possibilidade de criação de caminhos alternativos e vias indiretas de aprendizagem (Vigotski, 2022).

Considerações finais

Este estudo destaca a importância de práticas pedagógicas que considerem os alunos com transtornos mentais em suas singularidades, como seres constituídos de vivências sociais e históricas, e, portanto, como partícipes e atuantes no processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se a necessidade de um fazer pedagógico que viabilize caminhos alternativos e vias indiretas de aprendizagem ao aluno com transtorno mental. Nesse sentido, devemos compreender a escolarização da pessoa com transtorno mental como um processo dinâmico e complexo, que perpassa por diversos fatores, dentre eles, as possíveis crises e alterações comportamentais inerentes a determinados quadros de saúde mental, entretanto, sem correr o risco de categorizar o aluno e/ou defini-lo a partir de seu diagnóstico. É necessário considerarmos que o que determina o processo de formação do aluno são as suas relações histórico-culturais e não a sua limitação orgânica.

Do mesmo modo, a perspectiva histórico-cultural está diretamente ligada à experiência com Lua e em como ela contribuiu para a constituição do outro, modificando e dando um novo sentido às nossas práticas profissionais. Nossa relação com o outro nos (re) constrói, nos faz pensar e repensar nossos modos de vida, nos vira do avesso e nos atravessa. Essa dialética constante presente nas relações histórico-culturais é o que nos caracteriza enquanto humanos, nossa necessidade de nos relacionar com o mundo nos humaniza e nos constitui. Ao longo deste estudo, observamos que os debates acerca da inclusão têm se dado majoritariamente no campo das deficiências físicas e intelectuais, entretanto, são poucas as discussões no campo dos processos inclusivos de alunos com transtornos mentais. As conquistas advindas da reforma psiquiátrica deparam-se, ainda, com a exclusão e o estigma do “louco” frente à sociedade. Apesar dos grandes avanços conquistados no campo da

1091



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



inclusão escolar, o baixo índice de produções de trabalhos nesta temática nos desperta a necessidade de olhar para este campo e refletir acerca dos processos de inclusão de alunos com transtornos mentais na Educação.

Referências

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.alex.pro.br/DSM_V.pdf. Acesso em 25 abr. 2023.

ANTÔNIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica**: O desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>. Acesso em 25 abr. 2023.

AMSTALDEN, Ana; PASSOS, Eduardo. **A reforma psiquiátrica brasileira e a política de saúde mental**. Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.ccs.saude.gov.br/vpc/reforma.html>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 10.216, 6 de abril de 2001. **Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

FRIDMAN, Márcia Wolff. **Alunos com transtornos mentais**: Fantasmas da inclusão escolar? Dissertação (Mestrado). PUCRS. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7221>. Acesso em 02 mai. 2023.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; 10740



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

MARTINS, D. M; NETO, E. A. R.; OLIVEIRA, L. D. S. **A Inclusão de alunos com Transtorno Mental na Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Um diálogo intersetorial no campo das Políticas Públicas**. 2019. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_509_5095cca64a8cfc16.pdf. Acesso em 25 abr. 2023.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 25 abr. 2023.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial**. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71. Julho: 2000.

NUNES, Fabiana Viana [et al]. **A experiência em lecionar para crianças e adolescentes com transtornos mentais: Desafios à inclusão**. *Rev Min Enferm*. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/xv3cvMXQbdr67y3C9fpRsvD/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2023.

1093

ROPOLI, Edilene Aparecida [et al]. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 mai. 2023.

SANCHES, A. C. G.; OLIVEIRA, M. A. F. de. **Educação Inclusiva e Alunos com Transtorno Mental: Um Desafio Interdisciplinar**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Out-Dez 2011, Vol. 27 n. 4, p. 411-418. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/18290/16837>. Acesso em 25 abr. 2023.

SILVA, M. M. da. **As contribuições da Educação de Jovens e Adultos na construção de processos inclusivos no campo da Saúde Mental**. Dissertação (Mestrado): UFMG/FaE, 2012. 127 p. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8ZLL3X>. Acesso em 20 out. 2023.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



VIGOTSKI, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 21 (71), 21-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em 30 mai. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. 2.ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

1094



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA TENDO EM VISTA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Amanda Tolomelli Brescia¹

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais e as primeiras análises dos dados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Edital Programa de Produtividade em Pesquisa PQ/UEMG - Edital 10/2022, da Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. As respostas aqui analisadas foram obtidas entre os dias 04 e 30 de outubro de 2023, estando ainda o questionário aberto para recepção de novas respostas até meados de novembro de 2023.

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professores e professoras da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte, tendo em vista o uso de tecnologias digitais. Buscando alcançar tal objetivo está sendo realizada aplicação de questionários online, sendo categorizada como uma pesquisa *survey*, que “é o tipo de pesquisa que interroga diretamente as pessoas envolvidas sobre o que se pretende conhecer, incluindo a solicitação de informações sobre tendências, comportamentos, atitudes, preferências, opiniões, crenças e valores de determinado grupo de pessoas sobre o problema estudado” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 166), o que no caso desta pesquisa foi possível por interrogarmos diretamente os professores e as professoras do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, MG, Brasil.

Após aprovada a pesquisa no âmbito do referido edital, o projeto foi analisado pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), pelo Appia: um olhar para a infância, pelo Appia: horizontes da adolescência e pelo Centro de Línguas Linguagens Inovação e Criatividade, sendo obtida a Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Minas Gerais - Brasil) para realização da pesquisa no âmbito de suas escolas. Posteriormente, o projeto foi então submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, via Plataforma Brasil, sob número 69112823.0.0000.5525, sendo este aprovado para desenvolvimento no mês de julho de 2023. A partir do questionário desenvolvido foi realizada a identificação do perfil e apropriação tecnológica dos/as professores/as da rede citada, a verificação dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática pedagógica do/a professor/a e conheceremos as atividades e/ou projetos desenvolvidos pelos/as professores/as

¹ Doutora em Educação, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (Mestrado Acadêmico) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) e professora efetiva da área de mídias, mediação e tecnologias na educação no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte/MG (Brasil). Bolsista do Programa de Produtividade em Pesquisa PQ/UEMG - Edital 10/2022. e-mail: amanda.brescia@uemg.br



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



envolvendo a utilização pedagógica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Busca-se ainda conhecer as práticas pedagógicas destes professores tendo em vista o uso de tecnologias digitais e a partir de tais levantamentos e, posteriormente, a partir das análises realizadas desenvolver um guia contendo diretrizes de uso de tecnologias digitais acessíveis para professores/as da Educação Básica.

A relevância e impacto da pesquisa tange a contribuição para a formulação de políticas públicas por este município no que tange tanto a aquisição de aparatos tecnológicos e formação continuada de professores nesta temática, bem como contribuirá para a prática pedagógica de docentes que utilizarem da cartilha disponibilizada.

A metodologia e o campo

A rede que compõe o Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - PBH é composta por 178 escolas, subdivididas em 9 (nove) regionais de ensino. O total de professores e professoras que atuam nesta rede, segundo dados do Censo Escolar de 2022, é de 5.432, sendo 3.318 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2.163 nos anos finais do Ensino Fundamental. Até o momento de escrita deste trabalho havia sido recebido o total de 195 respostas para o questionário virtual, porém este permanecerá aberto por, pelo menos, mais 15 (quinze) dias, buscando alcançar o mínimo de 260 respostas, o que possibilitaria um grau de confiança na pesquisa de 90%, com 5% de margem de erro.

A pesquisa *survey* está sendo aplicado utilizando a técnica de Bola de Neve, que segundo Mattar e Ramos (2021)

parte de participantes iniciais, que indicam outros participantes para compor a amostra, até que se chegue ao tamanho almejado. Este método é útil para compor amostras que envolvem uma população a que o acesso é difícil, como minorias, grupos marginalizados ou estigmatizados, “grupos ocultos” ou grupos dispersos. (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 96)

sendo o caso desta pesquisa esta última opção, grupos dispersos de professores e professoras que lecionam nas 178 escolas que compõem a rede municipal de educação de Belo Horizonte.

Considera-se que “na *survey*, a amostra é condição importante para que os resultados possam representar a população” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 171), porém uma limitação já identificada neste trabalho é a amostra pesquisada, uma vez que a divulgação está sendo feita unicamente pela internet, por meio de redes sociais, e-mails e WhatsApp, assim sendo, a amostra está abrangendo apenas professores e professoras que lecionam no Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, mas que utilizam a internet de alguma maneira, ou seja, esta informação já envia a amostra que está tendo acesso ao questionário.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Apresentação e análises preliminares dos dados

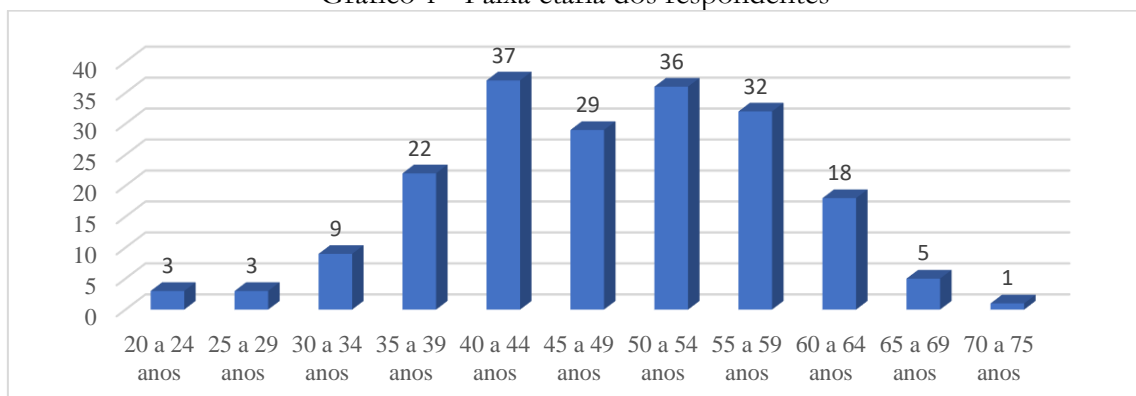
Considerando o total de 5.432 professores e professoras, sendo 3.318 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2.163 nos anos finais do Ensino Fundamental, até o momento da escrita destes resultados preliminares tendo 195 respondentes, foram respondidos em equilíbrio a quantidade de cada um dos segmentos do Ensino Fundamental, perfazendo o total de 4,5% de cada um, sendo 151 respondentes do total de 3.318 dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 98 respondentes do total de 2.163 dos anos finais do Ensino Fundamental.

Do total dos 195 respondentes, 80% (N= 157) se declararam Cisgênero Feminino (nascida mulher), 16% (N= 31) Cisgênero Masculino (nascido homem) e 4% (N= 7) preferiu não identificar sem gênero. Havia nesta questão ainda as opções de Transgênero Masculino (se sente homem), Transgênero Feminino (se sente mulher) e Não-binário (não se sente homem, não se sente mulher), não sendo estes três optado por nenhum respondente. O índice de cisgênero feminino não destoa do que demonstra o Censo Escolar de 2022, no qual informa que no Brasil os/as docentes do Ensino Fundamental são atualmente 77,5% do sexo feminino e 22,5% do sexo masculino.

Quanto à faixa etária, houve grande variedade, demonstrada por faixa etária no Gráfico 1, com predominância entre 40 e 59 anos, perfazendo um total de 134 professores e professoras nesta faixa etária, o que condiz com o percentual de 68,7% dos respondentes. Interessa ressaltar ainda que uma respondente informou ter de 70 a 75 anos, e outros 5 respondentes informam ter mais de 65 anos e menos de 69 anos.

1097

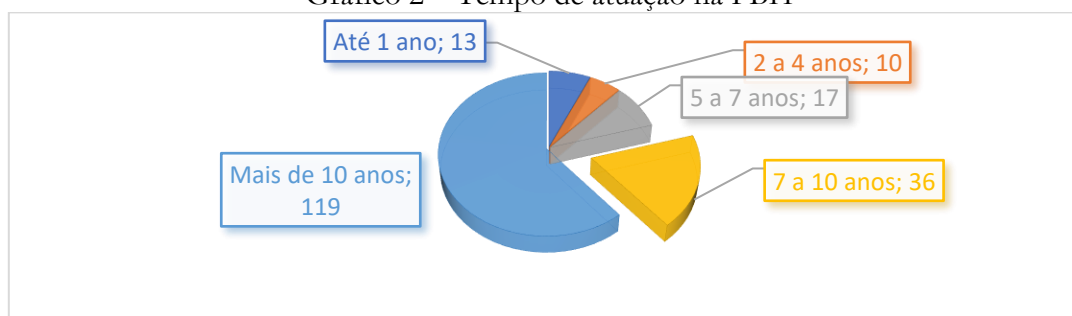
Gráfico 1 - Faixa etária dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sobre o tempo de atuação na rede municipal de ensino da PBH, 61% informaram que atuam há mais de 10 anos, 18% informaram que atuam de 7 a 10 anos na rede, 9% atuam de 5 a 7 anos na rede, enquanto apenas 5% atuam de 2 a 4 anos e 7% atuam a menos de um ano na referida rede, como elucidado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na PBH

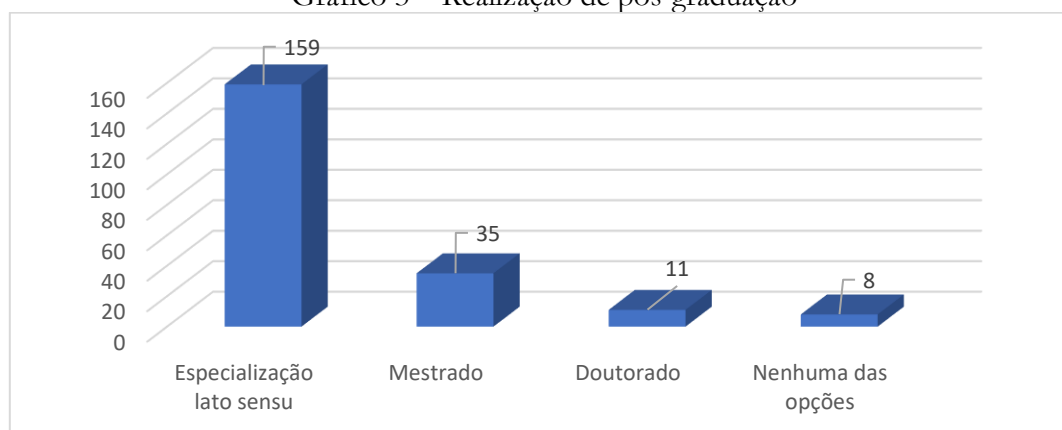


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quanto à formação inicial em graduação 40,5% dos/as respondentes informaram ter cursado Pedagogia e sobre pós-graduação 81,5% (N= 159) informaram ter cursado especialização *lato sensu*, 18% (N= 35) informaram ter cursado mestrado e 6% (N= 11) informaram ter o título de doutorado. Apenas 4% (N= 8) informaram não ter feito nenhum curso de pós-graduação *lato* ou *strictu sensu*. Nesta questão alguns respondentes informaram mais de uma opção, sendo este o motivo da soma das respostas do Gráfico 3 ser maior que o número de respondentes.

1098

Gráfico 3 – Realização de pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2023)



Quando questionado se o respondente já fez algum curso de extensão, capacitação ou curso livre na área de tecnologia aplicada à educação 54% informam que já realizaram, enquanto 46% nunca realizou nenhum curso. Considera-se que este seja um índice preocupante, uma vez que durante a pandemia da covid-19 (que assolou o mundo desde o início de 2020) houve a informação em propagandas pela TV e rádio de que muitos cursos foram ofertados pela rede municipal de educação de Belo Horizonte.

Tal fato é reafirmado quando a questão se a escola ou a PBH oferece algum curso de aprimoramento ou incentiva a continuidade da formação para o uso das tecnologias digitais apresenta como resposta que 43% não sabiam esta informação ou que a PBH não ofertava, enquanto 57% dos respondentes informaram que há o oferecimento de cursos ou incentivo na continuidade da formação para o uso de tecnologias. Ou seja, embora os/as respondentes afirmam que haja a oferta ou incentivo ao aperfeiçoamento profissional, percebe-se que parte considerável dos professores e professoras ainda não se interessam por realizar tais formações.

Considerando que

Tanto em uma perspectiva utilitarista quanto crítica, a tendência de crescimento dos usos de tecnologias digitais de informação e comunicação nos mais diversos segmentos sociais foi acentuada com o advento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em relação ao surto de doença respiratória aguda grave – covid-19 – causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, no ano de 2020. (BRAGA, BRESCIA, DANTAS, 2023, p. 3)

1099

Ao ser questionado se antes da pandemia da covid-19 o/a respondente utilizava tecnologias da informação e da comunicação durante as suas aulas obteve-se o surpreendente índice de que 71% já utilizava durante as aulas e 80% já utilizava tecnologias da informação e da comunicação em seu planejamento. Quando questionados/as se atualmente utiliza tecnologias da informação e da comunicação durante as suas aulas 96% informaram que sim, enquanto 95% informam que atualmente utilizam tecnologias da informação e da comunicação em seu planejamento.

A surpresa quanto ao índice de 71% dos respondentes já utilizarem tecnologias da informação e da comunicação durante as aulas deve-se ao que Ribeiro (2021) chama de ciclos de precariedade, sendo este ciclo composto de tentativas frustradas de utilização de tecnologias digitais, uma vez que embora venha sendo estudada e debatida há mais de 30 anos, não encontram investimentos pessoais e políticos necessários para sua desburocratização e utilização realmente pedagógica.

Percebe-se que o máximo de investimento que as escolas faziam antes da pandemia da covid-19 era



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Fixar projetores em salas de aula, guardar alguns deles em armários de setores especializados, emprestar notebooks (cabos e periféricos) para as aulas, disponibilizar ligações e instalações nas paredes, para que tudo pudesse funcionar. Tudo isso nas salas de aula tais como as conhecemos: áridas, fechadas, com basculantes altos e emperrados, lotadas de pessoas em espaços mínimos. Pela pouca quantidade de equipamentos disponíveis, em relação ao porte de tal ou qual escola, é fácil inferir que o uso desses recursos não era generalizado. (RIBEIRO, 2021, p. 4)

Ao ser questionado/a sobre o conhecimento quanto ao que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, prevê sobre o uso das tecnologias digitais pelos/as alunos/as, apurou-se que 18% dos respondentes não conhece o conteúdo da BNCC sobre o tal aspecto, enquanto 82% afirma conhecer tal conteúdo, o que Ribeiro (2021) questiona se

Podemos incluir, no futuro próximo, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), no que ela tem a ver com as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)? Entenderemos que tais tecnologias são transversais, e não “conteúdos”? Mas entenderemos que para muitos/as estudantes elas são apenas noções vagas e experiências raras, emprestadas? (RIBEIRO, 2021, p. 5)

1100

Refletindo ainda sobre a menção da utilização de tecnologias digitais em documentos formais, questionou-se se a utilização de recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica é mencionada no Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola em que atua, sendo que 50% dos respondentes informaram não saber, como demonstrado no Gráfico 4, o que pode configurar mais um índice de preocupação, uma vez que

o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 2013, p. 12-13)

Assim, pondera-se que o professor que atua em uma determinada escola necessita minimamente conhecer o Projeto Político-Pedagógico que está atuando, uma vez que ele é um sujeito envolvido diretamente no processo educativo da escola.



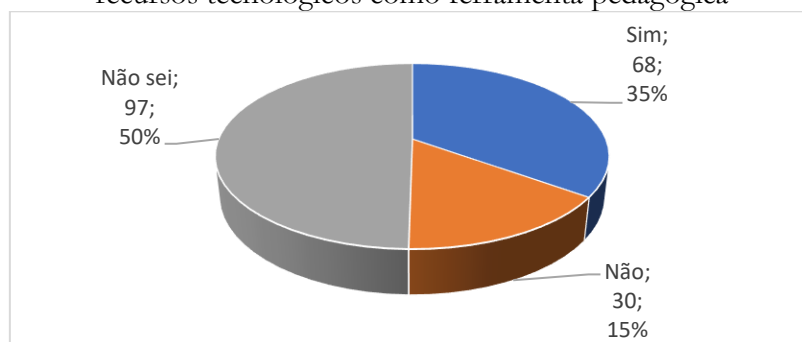
Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Gráfico 4 - Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola faz menção a utilização de recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica

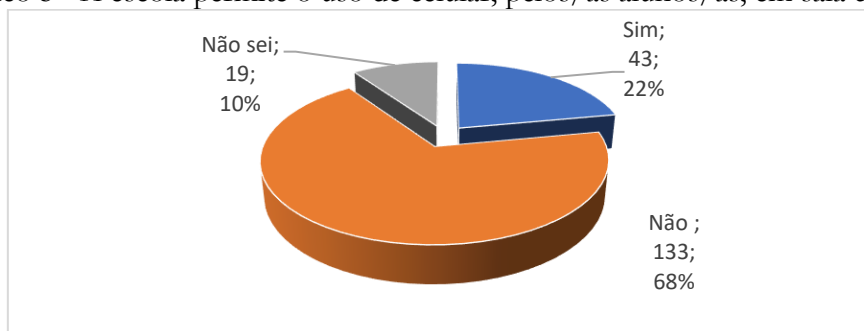


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Ressalta-se que a simples utilização do celular na sala de aula pelos alunos e alunas não define que este esteja sendo utilizado com finalidade educacional, mas a questão da permissão ou proibição do uso de celular em sala de aula veio à tona quando recentemente, já no ano de 2023, alguns estados brasileiros substituíram integralmente seus livros didáticos impressos por livros digitais, o que gerou certo desconforto em estudiosos e pesquisadores que defendem que a formação do leitor se dá inclusive pelo contato físico com os livros impressos, enquanto outras cidades proibiram o uso do equipamento pelos estudantes dentro das salas de aula.

Cabe elucidar que o questionamento feito aos respondentes desta pesquisa perpassa apenas se a escola permite ou não o uso do equipamento eletrônico de celular em sala de aula, sendo obtido o resultado de que 133 responderam que não há permissão, enquanto 19 responderam não saber se há tal permissão e apenas 43 responderam Sim, que a escola permite o uso de celular pelos/as alunos/as, em sala de aula, como demonstrado no Gráfico 5.

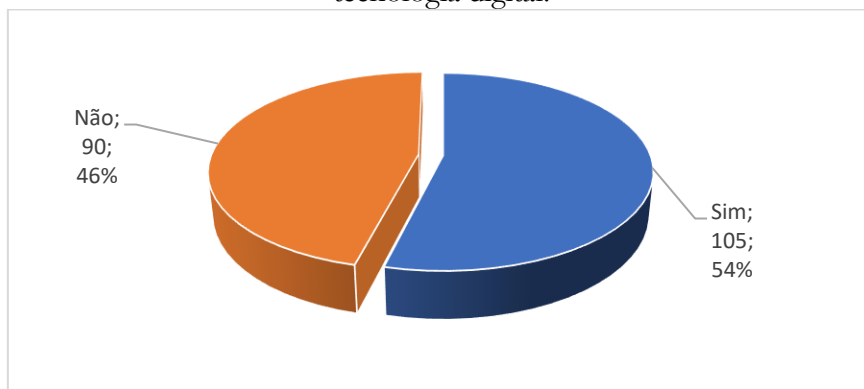
Gráfico 5 - A escola permite o uso de celular, pelos/as alunos/as, em sala de aula?



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Embora 78% dos/as respondentes informaram que não sabiam se a escola permite o uso de celular em sala de aula pelos/as estudantes, 19% informaram que a escola não tem laboratório de informática e nem sala de vídeo, e 28% informa que a escola não tem laboratório de informática, 54% responderam que já desenvolveu algum projeto na escola que utilizasse algum recurso de tecnologia digital, como demonstrado no Gráfico 6. O que permite inferir que mesmo sem a estrutura física que facilitaria tal utilização ou a liberação para uso de celulares em sala de aula com os/as estudantes, os/as docentes realizam projetos que utilizam tais recursos.

Gráfico 6 - Você já desenvolveu algum projeto na escola que utilizasse algum recurso de tecnologia digital?

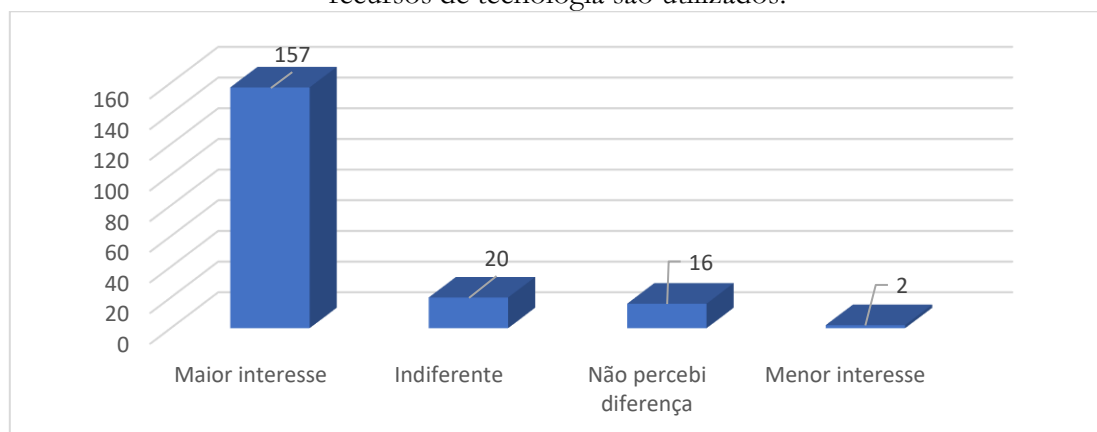


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Estes dados apresentados nos Gráfico 6 e 7 precisam ser cotizados, pois embora 80,5% (N=157) dos respondentes percebem maior interesse dos/as alunos/as nas aulas quando os recursos de tecnologia são utilizados, 41% (N= 65) destes que informam que percebem maior interesse, nunca desenvolveu projeto na escola que utilizasse algum recurso de tecnologia digital.

Considerando os/as 20 respondentes que informaram que os/as alunos/as tem seu interesse indiferente quando os recursos de tecnologia são utilizados, 13 nunca desenvolveram algum projeto na escola que utilizasse algum recurso de tecnologia digital.

Gráfico 7 - Percepção de maior ou menor interesse dos/as alunos/as nas aulas quando os recursos de tecnologia são utilizados?

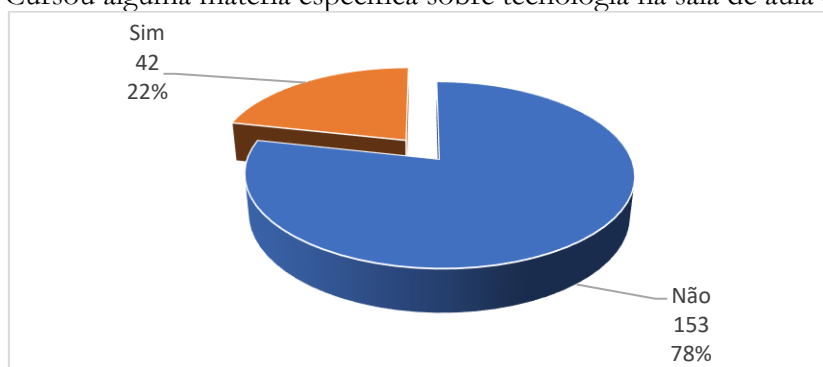


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quanto à formação inicial dos professores e das professoras respondentes, percebe-se que a questão da matéria ou disciplina específica sobre tecnologia na sala de aula ou na escola ainda é uma questão a ser repensada nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil, uma vez que apenas 22% dos/as respondentes alegaram ter cursado este tipo de matéria. Entre estes/as 42 respondentes há professores/as que cursaram Educação Física, Matemática, História, Letras, mas predominantemente o curso de Pedagogia.

1103

Gráfico 8 - Cursou alguma matéria específica sobre tecnologia na sala de aula ou na escola?



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Espera-se que estas primeiras reflexões realizadas neste trabalho possam iniciar um debate necessário dentro dos cursos de formação de professores/as, dentro das escolas aqui (ainda que minimamente) retratadas e também na Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo



Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Outros produtos serão desenvolvidos a partir desta pesquisa, perpassando o desenvolvimento de artigos contendo todos os dados após a pesquisa finalizada, o desenvolvimento de um relatório executivo que será remetido às escolas e à Secretaria de Educação, bem como espera-se que seja possível o desenvolvimento de uma cartilha de tecnologias acessíveis que possa ser utilizada nas escolas municipais aqui pesquisadas, possibilitando a ampliação da utilização de tecnologias dentro e fora das salas de aula.

Considerações finais

Embora os dados apresentados neste trabalho sejam ainda preliminares de uma pesquisa que ainda está em andamento, considera-se já alguns aspectos iniciais que podemos trazer à guisa de considerações finais.

A dificuldade em conseguir acesso aos/às respondentes é uma realidade de diversos sistemas de educação públicos e privados. Tem sido feitas reiteradas tentativas no sentido de conseguirmos alcançar o número considerado como suficiente para possibilitar um grau de confiança na pesquisa de 90%, com 5% de margem de erro, o que necessitaria perfazer o total de, no mínimo, 260 respostas. Esta tem sido uma limitação do trabalho, que continuaremos buscando superar, reenviando e-mails, solicitando auxílio à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, no sentido de reforçar a importância da participação dos professores e das professoras.

Outro aspecto já relatado e que é retomado aqui como limitação do trabalho é que por ser veiculado apenas pela internet, por e-mail e em grupos de WhatsApp e redes sociais, a amostra está abrangendo apenas professores e professoras que utilizam a internet de alguma maneira. Importante termos este limitador em mente, porque mesmo o respondente informando que não utiliza recursos tecnológicos digitais em sala de aula ou no planejamento de suas aulas, ele/ela utiliza a internet de alguma maneira.

Pode-se considerar também que o desconhecimento do Projeto Político-Pedagógico, apontado por 97 dos 195 respondentes é um problema que precisa ser sanado como uma política de apresentação deste documento aos professores, realizando debates, apresentações, formações no sentido de perceberem a importância deste documento para sua prática pedagógica, não só no que tange a utilização de recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica, mas também sobre outros aspectos.

Tratando-se de formações, faz-se necessário apresentar aos professores e professoras as formações e incentivos que a rede de ensino possibilita, uma vez que 83 dos 195 respondentes informam que não sabem ou que a escola ou a PBH não oferece cursos de aprimoramento ou incentiva a continuidade da formação para o uso das tecnologias digitais, o que não é verdade, como apontado na discussão e apresentação de dados realizada.

1104



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Algumas possibilidades de trabalhos futuros já foram consideradas, como a realização de análise de currículo dos cursos de formação de professores e professoras, buscando o que tange a utilização de tecnologias digitais na formação inicial destes.

A partir dos dados e relatos já coletados, percebe-se nitidamente ainda a necessidade de implementação de políticas de compra e de distribuição de equipamentos tecnológicos, mas também de implementação e de formação dos professores e professoras neste quesito.

Referências

BRAGA, Daniel Santos; BRESCIA, Amanda Tolomelli; DANTAS, Dina Mara Pinheiro. ACESSO E USO DE APARATOS TECNOLÓGICOS E INTERNET NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MINAS GERAIS. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.122539. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122539>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**, 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Escolar** – sinopse – Belo Horizonte. Brasília, DF: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 30 Out 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PBH, 2023. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 30 Out 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. e270, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id270>. Acesso em: 30 Out 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. edição. Papirus, 2002.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ACESSIBILIDADE DAS MÃES E FILHOS A AMBIENTES RESTAURADORES NATURAIS

Danusa Santos Luques Barreiro
Américo de Araujo Pastor Júnior
Gizele Martins

Introdução

Considerando a importância das pesquisas sobre a relação pessoa-ambiente, com suportes empírico e teórico consolidados (Gifford, 2014), pode-se questionar se essa relação tem sido abordada em perspectivas que incluam a realidade de pessoas com diferentes necessidades. Dentre os estudos que focam a relação pessoa-ambiente, percebe-se um crescimento das pesquisas sobre ambientes restauradores (Subiza-Perez, Vozmediano, & Juan, 2018). Verifica-se que ambientes com qualidades restauradoras favorecem o entendimento do papel da natureza na saúde da população geral, contudo, alguns aspectos demandam consideração. Existem diferenças na percepção do ambiente por pessoas com diferentes demandas?

As rotinas intensas diariamente expõem as pessoas à fadiga mental. Isso pode se dar devido a diversos estímulos da vida agitada e a alta exigência da atenção para execução das multifunções do cotidiano. Tais fatores potencialmente comprometem a atenção e aumentam o estresse. Em contextos como esses, ambientes naturais podem contribuir para a redução do estresse e conseqüente restauração da atenção diante das exigências da vida moderna, ambientes que promovam restauração tornam-se cada vez mais relevantes ao equilíbrio (Hartig & Staats, 2003). Na PsiAmb, o construto restauração refere-se ao processo de recuperação ou restabelecimento psicofisiológico e social do indivíduo ante o estresse.

O termo ambientes restauradores foi sugerido a partir das teorias propostas por Rachel e Stephen Kaplan e Roger Ulrich (R. Kaplan & Kaplan, 1989; S. Kaplan, 1995; Ulrich, 1983, 1984). Nesses estudos, estresse foi definido como o processo pelo qual um indivíduo responde psicofisiologicamente, por meio de comportamentos, a uma situação que desafia ou ameaça seu bem estar (Baum, Fleming, & Singer, 1985), percebida em auto relatos de emoções negativas.

Outro ponto importante observado nos estudos do potencial restaurador dos ambientes naturais é a relação de apego aos espaços que geram benefícios emocionais às pessoas. De acordo do Hidalgo e Hernández (2001), apego ao lugar é o vínculo afetivo positivo entre o indivíduo e um determinado lugar, cuja principal característica é a tendência de manter a proximidade com esse lugar (Hidalgo y Hernández, 2001).

1106



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Segundo Figueiredo (2010), no novo dicionário de língua portuguesa, apego é afeição, aferro, insistência (de apegar). Para Bowlby (1977), apego seria algo favorável dos seres humanos ao fazerem ligações afetivas fortes com pessoas ou algo específico.

Portanto, os ambientes precisam possuir condições específicas para o alcance da restauração da atenção, somados à relevante importância que o local fomenta nos sujeitos que são explicados nos conceitos de apego e afetividade, muito utilizados na psicologia ambiental. Avaliaremos de que forma mães acompanhadas de filhos pequenos podem se beneficiar dos ambientes restauradores naturais, já que, para alcançar o objetivo restaurador desses locais, faz-se necessário uma disponibilidade contemplativa e uma integração com o ambiente de forma que a atenção intencional não esteja ativa.

Apego ao lugar e saúde

De acordo com GIULIANI M. V. , 2004 o apego ao lugar pode ser definido como vínculo emocional firmado com cenários físicos, que envolvem sentimentos derivados da experiência real ou esperada.

A noção de laços afetivos com lugares foi desenvolvida por Fried em 1963, na obra “Grieving for a Lost Home”, em um estudo sobre deslocação forçada de moradias (GIULIANI, 2004). FRIED (1963) observou que o afastamento do lugar produzia reações semelhantes à perda de uma pessoa próxima. O interesse pela pesquisa dos laços afetivos que as pessoas criam com lugares decorre da percepção do papel que esses laços possuem em contribuir para a definição e qualificação da identidade pessoal, instaurar o sentimento de pertencimento a um lugar e promover a apropriação e o cuidado ambiental (GIULIANI, 2003; PROSHANKY, FABIAN & KAMINOFF, 1983; SPELLER, 2005).

Esses laços afetivos que as pessoas estabelecem com os lugares tem sido de grande interesse para a psicologia ambiental. A psicologia Ambiental é uma área ou sub-disciplina de uma ciência psicológica mais geral (Holahan, 1982; Sommer, 2000). A este respeito, McKenzie-Mohr e Oskamp (1995, p. 7) mencionam que a Psicologia Ambiental está contida “na Psicologia [como] o sub-campo da psicologia ambiental”. Como uma área da psicologia, a Psicologia Ambiental tem também como seu objeto o estudo do comportamento e de seus correlatos (Clitheroe, Stokols, & Zmuidzinas, 1998). É claro que, como no caso de outras áreas da psicologia, a Psicologia Ambiental tem os suas próprias especificidades e interesses. Neste caso, a Psicologia Ambiental está envolvida com os modos pelos quais os aspectos social e físico do ambiente influenciam o comportamento das pessoas e como as ações das pessoas, por sua vez, afetam os seus entornos.

O apego ao lugar é um importante conceito na área da relação pessoa-ambiente. A psicologia ambiental estuda os modos como os indivíduos percebem e agem no ambiente, qual a influência de suas ações nesse mesmo ambiente. Assim, o ambiente também pode ser capaz de influenciar a percepção do indivíduo. Por exemplo, a casa da pessoa é capaz de influenciar

1107



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



suas percepções, avaliações e atitudes, bem como satisfazer suas necessidades. Do mesmo modo, uma cidade ou a cultura local e global influenciam o cotidiano dos indivíduos (MOSER, 1998; MOSER, 2003; VERDUGO, 2005; LIMA & BONFIM, 2009).

Outro ponto importante que deve ser mencionado é a contribuição à promoção de saúde que esses ambientes restauradores podem ofertar. De fato, há uma provável relação entre a saúde e a possibilidade de adequação das características do ambiente às necessidades pessoais. Sob a ótica do estresse, Evans e McCoy (1998) elegeram o "controle", definido como recurso de regulação e flexibilização do espaço como uma das cinco dimensões arquitetônicas potencialmente capazes de afetar a saúde humana, estando associado, inclusive, ao desamparo aprendido. Demais dimensões são chamadas de estimulação, coerência, "affordances" e restauração.

Para Gutierrez (1997:117), "promoção de saúde é o conjunto de atividades, processos e recursos, de ordem institucional, governamental ou da cidadania, orientados a propiciar o melhoramento de condições de bem-estar e acesso a bens e serviços, que favoreçam o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos favoráveis aos cuidados da saúde e o desenvolvimento de estratégias que permitam à população um maior controle sobre sua saúde e suas condições de vida, a nível individual e coletivo."

Ao propiciar o entendimento de que o homem não está só e isolado no mundo, mas que faz parte da trama da vida, tal relação estabelece um ciclo constante de ação-reação. A constatação de que a ação humana se reflete diretamente em seu entorno, ressalta o papel das ações humanas no estado de degradação ambiental, exigindo reconhecimento de nossa responsabilidade nesse processo.

Assim podemos destacar que a restauração percebida no lugar depende das características físicas e objetivas de um determinado lugar, mas também da experiência emocional que se tenha com ela mesma. Estes resultados sugerem que o apego a um lugar pode ter um papel em desenvolvimento de outros processos psicossociais explorados até o momento, como o bem estar e a qualidade de vida.

1108

Ambientes Restauradores

No presente trabalho, entendemos por ambiente restaurador como aquele que tem potencial de restaurar recursos e capacidades emocionais e funcionais comprometidas pelo estresse e pelas altas demandas do cotidiano (ULRICH, 1984).

O termo ambientes restauradores foi sugerido diante das teorias propostas por Rachel e Stephen Kaplan (1989) e Roger Ulrich (1983-1984). Duas linhas de estudos, conduzidas separadamente, tiveram uma direta contribuição para o conceito de ambientes restauradores. A proposta por ULRICH (1983-1984) faz ligação à redução do estresse. Outros estudos, que foram propostos por Rachel e Stephen Kaplan (1983), estão ligados à restauração da capacidade de atenção.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Segundo ULRICH (1984), as experiências de ambientes físicos, que trazem a sensação de prazer, podem auxiliar na redução do estresse. Uma vez que desencadeiam emoções positivas, mantêm o estado de atenção não vigilante, diminuindo os pensamentos negativos, supondo que as respostas restauradoras são imediatas, diante da visão de parâmetros positivos em determinado ambiente (Van Den Berg & Custers, 2011).

Stephen (1995) e Rachel Kaplan (1989) desenvolveram a teoria da restauração da atenção. Os KAPLAN (1995, 1989) afirmaram que, após horas de concentração da atenção ou de exposição ao estresse da vida diária, o processo de atenção pode apresentar fadiga, exigindo que o cérebro humano tenha um momento para descansar e retomar a atenção.

De acordo com S. Kaplan (1995), as pessoas necessitam de um esforço constante para não perder o foco da atenção direta para algo mais interessante. Essa batalha incessante e diária acaba contribuindo para um processo de fadiga. Os efeitos percebidos advindos desse processo são irritabilidade, falta de habilidade para planejar, sensibilidade reduzida para perceber sinais ligados às relações interpessoais e o aumento de erros em atividades que exigem atenção direta. Segundo a Teoria da Restauração da Atenção (TRA), a experiência de restauração da atenção pressupõe alguns fatores. KAPLAN (1995) sugeriu como fatores promotores de restauração: fascinação, afastamento, extensão e compatibilidade.

A Fascinação refere-se a atenção involuntária, que não exige esforço ou inibição de estímulos concorrentes, que permite ao sistema de atenção fatigada descansar e restaurar a capacidade de atenção direcionada. Geralmente, ocorre através de estímulos esteticamente agradáveis, permitindo oportunidade de reflexão, propiciando uma maneira mais eficiente de restauração da atenção.

Já o afastamento, segundo AUTOR (ano), está relacionado com a possibilidade geográfica ou psicológica de estar afastado do contexto rotineiro, das experiências da vida cotidiana, necessitando de atenção direta e focada. Importante dizer que o ambiente novo, por si só, não é restaurador, torna-se restaurador caso consiga promover mudança nos pensamentos relacionados às obrigações da vida cotidiana e às pressões provenientes dela. Segundo LAUMANN, et. al (2001), o afastamento está mais próximo do componente de fuga e de escape do que do componente de novidade contribuindo para o relaxamento.

O fator extensão está relacionado ao ambiente, possibilita exploração e interpretação, ou seja, um ambiente que possibilite alcance suficiente para manter a interação sem provocar tédio durante um período de tempo. Está ligado às propriedades de conectividade e alcance em um determinado ambiente. A compatibilidade refere-se ao encontro das inclinações pessoais, os propósitos individuais e o suporte do ambiente para determinadas atividades e as possíveis ações no ambiente, evitando o esforço mental exaustivo.

Entretanto, os ambientes restauradores nem sempre são acessíveis a todos. Espaços como praias e parques poderiam ter uma estrutura pensada para receber de forma adequada o público de mães, pois esse grupo demanda de alguns fatores que esses espaços

1109



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



frequentemente não oferecem, contendo pelo menos o mínimo necessário para cuidados básicos de uma criança.

Acessibilidade

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a definição de acessibilidade é o processo de conseguir a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade. Acessibilidade surge como atributo imprescindível na sociedade permitindo que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades, a saber: educação, trabalho, habitação, lazer, cultura e as novas tecnologias da informação e comunicação (Amengual, 1994) apud Tavares Filho (2003).

Para o senso comum, a acessibilidade parece estar relacionada a aspectos ligados ao uso dos espaços físicos. Porém, numa visão mais ampla, acessibilidade é a possibilidade para transpor os obstáculos que representam barreiras para a efetiva participação de pessoas nos vários ambientes da vida social. Acessibilidade é uma condição fundamental a todo e qualquer processo de inclusão social. Portanto, a promoção da acessibilidade requer a identificação e eliminação dos fatores que impedem as pessoas de realizarem atividades e exercerem funções na sociedade onde vivem em condições similares aos demais indivíduos.

Assim, espera-se elaborar um conjunto de estratégias que minimizem as dificuldades de acessibilidade de mães na companhia de seus filhos aos ambientes restauradores, contribuindo para que a potencial função restauradora desses espaços naturais seja alcançada por esse público também.

1110

Objetivo

Objetivo geral

O objetivo desta pesquisa é caracterizar o potencial restaurador de espaços verdes naturais para o público de mães acompanhadas por seus filhos pequenos.

Objetivos Específicos

- Realizar um levantamento bibliográfico acerca dos principais fatores necessários para que a função restauradora seja alcançada.
- Repensar estratégias que viabilizem que as mães acompanhadas de seus filhos se beneficiem da restauração desses ambientes.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Justificativa

Este estudo originou-se a partir de uma experiência pessoal, onde minhas próprias dificuldades enquanto mãe motivaram este artigo. Assim como, o relato de outras mães em Setting terapêutico e do aumento significativo do estresse que elas observaram com a chegada dos filhos.

Winnicott (1945/1993) enfatiza a importância da participação da mãe quer na adaptação do bebê à realidade, quer em todo o processo do desenvolvimento emocional primitivo. Ela tem o papel de protegê-lo de complicações que o mesmo ainda não entende, bem como de fornecer-lhe pedaços simplificados de mundo, que a criança passa a conhecer por intermédio da mãe. Um bebê não pode existir sozinho, psicológica ou fisicamente, ele necessita realmente de uma pessoa que cuide dele no início da vida, propiciando-lhe um ambiente satisfatório para o seu desenvolvimento, percebendo e atendendo às suas necessidades básicas. Essa participação atuante da mãe no desenvolvimento de uma criança, como a citada por Winnicott pode desencadear um aumento significativo e maléfico do estresse, na vida da própria mãe, como para a vida da criança.

Apoiada pela teoria winnicottiana, Araújo (2003) assinala outros fatores que estão no ambiente e que podem ajudar a mãe a desenvolver o seu papel. Ressalta que é conhecida a capacidade natural para a maternagem de uma mulher, porém a capacidade para dedicar-se ao bebê não evolui se ela estiver com medo, insegura e sentir-se desamparada. Entretanto, para que a mãe possa pedir ajuda, deixar-se cuidar e permitir que cuidem de seu bebê, é preciso que ela tome consciência de seus sentimentos, o que nem sempre acontece, uma vez que muitos dos sentimentos que a invadem são considerados, por ela, como inadequados à condição materna.

Essa consciência esperada da mãe pode ficar comprometida pelo elevado estresse observado neste público, por essa razão o resultado desta pesquisa pode contribuir de forma direta para a promoção de saúde das mães e das crianças nessa fase tão importante do desenvolvimento infantil para a saúde mental.

Metodologia

Contexto

Espaços verdes e espaços naturais foram escolhidos como cenário de estudo pois há na literatura, resultados consistentes sobre o efeito positivo dos ambientes restauradores na recuperação de processos psicofisiológico de estresse e fadiga da atenção. Destaca-se, no entanto, a necessidade de pesquisas envolvendo grupos específicos da população. Este estudo desenvolveu uma revisão sistemática para identificar os principais achados sobre o efeito dos ambientes naturais restauradores em mães com filhos pequenos. Foi verificada a

1111



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



escassez de publicações e a falta de pesquisas no Brasil. Alguns estudos apresentaram a ocorrência do fenômeno da restauração da atenção porém em instituições de ensino ou instituições hospitalares em áreas verdes construídas, não naturais.

Sujeitos

Os sujeitos dessa pesquisa são mães de filhos até 5 anos de idade. A partir dos resultados da pesquisa aqui proposta, será desenvolvido um site informativo e de orientação para mães, contendo informações com recursos facilitadores para que se obtenha o máximo de benefícios psicofisiológico em espaços naturais. Visto que o site apresenta uma linguagem simples e de fácil entendimento e compreensão, sendo um material de fácil acesso e de difusão, sendo uma importante ferramenta de educação ambiental e de popularização da ciência.

Procedimentos Metodológicos

Para a execução desse estudo foi adotado como método a revisão sistemática da literatura (Galvão & Pereira, 2014a; Kitchenham, 2004; Koller, Couto, & Hohendorff, 2014), com o objetivo de identificar as contribuições científicas recentes abordando os efeitos de ambientes restauradores em mulheres mães. O processo sistemático de revisão é definido pela identificação, avaliação e interpretação de todas as pesquisas disponíveis relevantes sobre determinado fenômeno de interesse, de forma confiável, rigorosa e auditável (Kitchenham, 2004).

1112

Metodologia de busca

Percebemos que no Brasil haviam poucos estudos utilizando os conceitos aqui mencionados vinculados a ambientes naturais e áreas verdes. Então utilizamos o descritor "Saúde Mental" e "Áreas verdes", eles foram escolhidos tendo em vista a recorrente frequência com que são utilizadas em artigos nacionais das mesmas temáticas. Além disso, para melhor adequação terminológica na língua inglesa, as mesmas foram pesquisadas em par "Mental Health" and "green spaces", onde apareceram alguns trabalhos relevantes para minha pesquisa. Por fim, a revisão teve várias etapas, e demos um novo caminho pra ela por conta dos obstáculos encontrados nos poucos resultados encontrados.

Resultados

Passamos a utilizar como recurso apenas um site de busca, sendo ele periódico capes, utilizando os termos em inglês "green Spaces" and "mental health". Aplicando os filtros,



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



busca por título, artigos, qualquer idioma e trabalhos publicados nos últimos cinco anos. Cinquenta e sete trabalhos foram encontrados, sendo 1 repetido.

Após a leitura dos resumos, conseguimos fazer uma breve avaliação em torno dos tipos de áreas verdes que estavam sendo analisadas, contribuições previamente identificadas que as áreas verdes trouxeram e os sujeitos das pesquisas.

Interpretação dos Dados Coletados

A análise do presente estudo se debruçou sobre cinquenta e seis artigos selecionados na primeira busca, após a utilização dos termos em inglês, utilizando apenas uma base de dados, periódicos Capes. Após leitura completa dos textos, as informações serão organizadas em tabelas para melhor visualização e análise dos dados coletados.

Incidência de Pesquisas

Sobre a existência ou não de pesquisas relacionando ambientes restauradores com mulheres mães, não obteve-se resultado encontrado.

Identificou-se também que os estudos se direcionaram para investigar o efeito restaurador em ambientes considerados verdes, variando entre ambientes naturais e parques (Shaw et al., 2015; Stigsdotter et al., 2018; Wilson & Christensen, 2012), floresta (Larson et al., 2018; O'Brien, 2018b; Stigsdotter et al., 2018), jardim sensorial (Hussein, 2017), horta (Christie et al., 2016), jardim escolar (Pouya et al., 2017) e praia, mar, lago e outros ambientes naturais abertos (Stigsdotter et al., 2018).

1113

Resultados esperados da pesquisa

Com o presente estudo, espero contribuir fomentando a importância de repensar a acessibilidade a esse grupo específico de mulheres nesses ambientes naturais, promover uma discussão relacionada a educação ambiental, diante de um olhar mais interativo e consciente na utilização desses espaços naturais, assim como, outras áreas de preservação ambiental, fomentando a importância da preservação desses ambientes naturais para saúde mental e para a manutenção da qualidade de vida de todos nós.

Este estudo e o produto dele decorrente podem ser posteriormente replicados em outros parques e reservas. Notável a importância da acessibilidade para o público de mães nesses espaços naturais restauradores devido a alto grau de estresse que essas mulheres são expostas diariamente, baixa frequência de atividades de lazer, privações de sono, interações sociais reduzidas, fatores que contribuem, e muito, para a fadiga física e mental.

Em razão disso, compreende-se que espaços naturais públicos devem ser pensados para receber melhor esse público, com uma infraestrutura básica, suprimindo as necessidades



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



rotineiras desse grupo específico como, por exemplo, um espaço contendo fraldário, local de banho apropriado para crianças e uma pequena copa com microondas poderiam contribuir para uma maior frequência das mães e de seus filhos e, conseqüentemente, uma redução do estresse apontada por ULRICH (1984), assim como para a restauração da atenção dos KAPLAN (1983).

Discussão

A necessidade de pesquisas investigando ambientes restauradores em diferentes públicos já tinha sido apontada, tanto pela escassez de periódicos sobre o contato com a natureza por parte de grupos específicos e/ou minoritários, quanto pela falta de pesquisas em países em desenvolvimento (Alves & Betrabet-Gulwadi, 2008; Kabisch et al., 2015).

Vale salientar que a inclusão de teses e dissertações em futuras revisões pode proporcionar a identificação de outras evidências sobre o tema, não contempladas no presente estudo.

Foi percebido também que, mesmo com a ampliação dos descritores na segunda busca, obteve-se menos resultados. Esse fato pode ser atribuído pelos algoritmos de busca do Scholar Google alcançarem qualquer parte do texto, enquanto as bases de dados direcionam a busca para o título, resumo e palavras-chave. Outra possibilidade é a falta de padronização na escrita dos resumos dos artigos, como acontece com alguns campos da ciência (Koller et al., 2014), dificultando o processo de busca em revisões da literatura.

Conclui-se da carência de publicações envolvendo o estudo de ambientes restauradores em mulheres mães, mostrando a necessidade de se desenvolver pesquisas nessa área, tratando sobre o efeito restaurador para os diversos tipos de públicos, variando as abordagens metodológicas de investigação e examinando aspectos da restauração que possam ser aplicados não só em grupos específicos, mas possam ser estendidos ao bem-estar da população em geral.

Considerações finais

O trabalho está em andamento, os próximos passos a serem desenvolvidos nesta revisão será a leitura completa de todos os artigos selecionados, onde espera-se extrair dados suficientes para a elaboração das estratégias que venham a viabilizar a utilização desses ambientes para diferentes grupos, incluído o grupo de mães acompanhadas de seus filhos.

Referências

AMENGUAL, Clotilde (1994). "**Barreiras arquitetônicas**". Inc: Curso Básico sobre Acessibilidade ao Meio Físico. (Rio de Janeiro:1994). Anais do VI SIANF. Brasília: CORDE, 1994 a. p.34-52.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



ARAÚJO, C. A. S. Winnicott e a etiologia do autismo: considerações acerca da condição emocional da mãe. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 146-163, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 ago. 2008.

ALVES, S. M. (2011). Ambientes restauradores. In S. Cavalcante & G. A. Elali (Eds.), *Temas básicos em psicologia ambiental* (pp. 44 - 52). Rio de Janeiro, R.J.: Editora Vozes.

ALVES, S. M., & Gulwadi, G. B. (2008). **Interação humana com ambientes naturais: Uma revisão no periódico environment and behavior**. In J. Q. Pinheiro & H. Gunther (Orgs.), *Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente* (pp. 343-368). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BOWLBY, J. (1977). **The making and breaking of affectional bonds**. A etiology and psychopathology in the light of attachment theory. An expanded version of the Fiftieth Maudsley Lecture, delivered before the Royal College of Psychiatrists, 19 November 1976. *The British Journal of Psychiatry*, 130(3), 201-210.

1115

CAVALCANTE, S. & NÓBREGA, L. M. (2011). **Espaço e lugar**. *Temas básicos em psicologia ambiental*. Petrópolis: Vozes.

Clitheroe, H. C., Stokols, D., & Zmuidzinas, M. (1998). Conceptualizing the concept of environment and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 18, 103-112.

CUNHA, J. E. M. (2013). **Os valores humanos como preditores da percepção da escola como comunidade**. Trabalho de Conclusão de Curso não publicado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. Tradução de: Ozio Criativo.

DALBEM, J. X. & DELL'AGLIO, D. D. (2005). **Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento**. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 57(1), 12-24.

Dayrell, J. (2007). **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105- 1128.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



DELORS, J., AL-MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., QUERO, M. P., SAVANÉ, M. A., SINGH, K., STAVENHAGEN, R., SUHR, M. W., & NANZHÃO, Z. (1998). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Recuperado: 22 de jan. 2014. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 20 jun 2021.

ELALI, G. A. & MEDEIROS, S. T. F. (2011). **Apego ao lugar**. Em S. Cavalcante & G. A. Elali (Orgs.). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*. Rio de Janeiro: Vozes.

Evans, G. W. & McCoy, J. M. (1998). When buildings don't work: The role of architecture in human health. *Journal of Environmental Psychology*, 18, 85-94.

FELIPPE, M. L. & KUHNEN, A. (2012). **O apego ao lugar no contexto dos estudos pessoa-ambiente: práticas de pesquisa**. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 609-617.

FELIPPE, M. L., RAYMUNDO, L. S., & KUHNEN, A. (2013). **Investigando laços afetivos com a escola a partir de mapas ambientais**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(3), 1010-1038.

FELIPPE, M. L.; KUHNEN, A. **Contribuições do ambiente físico e psicossocial da escola para o cuidado com a edificação**. In: VILLODRES, M. C. H.; FERNÁNDEZ-RAMÍREZ, B.; MÉNDEZ, M. J. M.; FERRER, C. M. S. (Orgs.). *Espacios urbanos y sostenibilidad: claves para la ciencia y la gestión ambiental*. Almería: Editorial Universidad de Almería, 2011, p. 258-267.

FELSTEN, G. (2009). **Where to take a study break on the college campus: An attention restoration theory perspective**. *Journal of Environmental Psychology*, 29(1), 160-167. doi: 10.1016/j.jenvp.2008.11.006.

Frémont, Armand. *A Regiã, Espaço Vivido*. Coimbra: Almedina, 1980.

FIGUEIREDO, C. (2010). **Novo Dicionário de Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo (Vol. 2)**. Portugal. Recuperado: 16 de jan. 2014. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf>>. Acesso em: 19 jun 2021.

Gifford, R. (2014). Environmental psychology matters. *Annual Review of Psychology*, 65, 541-579. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115048

1116



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



GIULIANI, M. V. **Theory of attachment and place attachment.** In: BONNES, M.; LEE, T.; BONAIUTO, M. (Orgs.). Psychological theories for environmental issues. Aldershot: Ashgate, 2003, p. 137–170.

GIULIANI, M. V., TASSARA, E. T. O., RABINOVICH, E. P., & GUEDES, M. C. (2004). **O lugar do apego nas relações pessoas-ambiente.** *Psicologia e ambiente*, 1, 89-106.

GIULIANI, M. V. (2004). **O lugar do apego nas relações pessoas-ambiente.** Em E. T. O. Tassara, E. P. Rabinovich, & M. C. Guedes (Orgs.), *Psicologia e ambiente* (pp. 89-106). São Paulo.

GUIMARÃES, S. E. & BORUCHOVITCH, E. (2004). **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.

GÜNTHER, I. A., NEPOMUCENO, G. M., SPEHAR, M. C., & GÜNTHER, H. (2003). **Lugares favoritos de adolescentes no Distrito Federal.** *Estudos de Psicologia*, 8(2), 299-308.

GUTIÉRREZ, M.L. et. **La Promoción di Salud.** In: ARROYU, H. V. ; CERQUEIRA, M. T. (Orgs.) **La Promoción de la salud y la Educación para la Salud en América Latina.** San Juan: Editora de la universidad di Puerto Rico, 1997.

1117

HARTIG, T., & STAATS, H. (2003). **Guest editors' introduction: Restorative environments.** *Journal of Environmental Psychology*, 23, 103–107.

HARTIG, T., EVANS, G. W., JAMNER, L. D., DAVIS, D. S., & GÄRLING, T. (2003). **Tracking restoration in natural and urban field settings.** *Journal of Environmental Psychology*, 23, 109–123.

Holahan, C. J. (1982). *Environmental psychology.* New York: Random House.

Hussein, H. (2017). Sensory affordances in outdoor play environment towards well-being of special schooled children. *Intelligent Buildings International*, 9(3), 148-163. doi:10.1080/17508975.2015.1015945

Kaiser, F. G. & Fuhrer, U. (1996). Dwelling: Speaking of an unnoticed universal language. *New Ideas In Psychology*, 14(3), 225-236.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Kabisch, N., Qureshi, S., & Haase, D. (2015). Human–environment interactions in urban green spaces — A systematic review of contemporary issues and prospects for future research. *Environmental Impact Assessment Review*, 50, 25-34. doi:10.1016/j.eiar.2014.08.007

KAPLAN, R., & KAPLAN, S. (1989). *The experience of nature: a psychological perspective*. Nova Iorque: Cambridge University.

KAPLAN, S. (1987). **Aesthetics, affect, and cognition**. *Environment and Behavior*, 19(1), 3-32. doi: 10.1177/0013916587191001.

KAPLAN, S. (1995). **The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework**. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169-182.

KAPLAN, S., & TALBOT, J. F. (1983). **Psychological benefits of a wilderness experience**. In I. ALTMAN, & J. F. Wohlwill (Eds.), *Human behavior and environment: Advances in theory and research*, Vol. 6: Behavior and the natural environment (pp. 163–203). New York: Plenum.

KAPLAN, R., KAPLAN, S., & RYAN, R. L. (1998). **With people in mind: Design and management of everyday nature**. Washington: Island.

KAPLAN, S., BARDWELL, L. V., & SLAKTER, D. B. (1993). **The museum as a restorative environment**. *Environment and Behavior*, 25(6), 725-742. doi: 10.1177/0013916593256004

Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*, (Vol. 33, pp. 1-26). Keele University:

Keele, UK. Recuperado de <http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>

Larson, L. R., Barger, B., Ogletree, S., Torquati, J., Rosenberg, S., Gaither, C. J, . . . Schutte, A. (2018). Gray space and green space proximity associated with higher anxiety in youth with autism. *Health & Place*, 53, 94-102. doi:10.1016/j.healthplace.2018.07.006

LÜCK, H.E. (2001). *Kurt Lewin: Eine Einführung in seis Werk [kurt Lewin: uma introdução à su obra]*. Weinheim.

1118



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MEIS, Leopoldo, **Ciência e educação: o conflito humano-tecnológico**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1998.

MAYER, F.S., FRANTZ, C.M., BRUEHLMAN-SENECAL, E., & DOLLIVER, K. (2009). **Por que a natureza é benéfica?: O papel da conexão com a natureza**. *Environment and Behavior*, 41 (5), 607–643.

MOSCOVICI, S. (1975). **Sociedade contra a Natureza** (E. F. Alves, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes.

McKenzie-Mohr, D., & Oskamp, S. (1995). Psychology and sustainability: An introduction. *Journal of Social Issues*, 51, 1-14.

Moser, G. (1998). Psicologia ambiental. *Estudos de psicologia*, 3(1). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n1/a08v03n1.pdf>>. Acesso em 15 de jun de 2016.

Moser, G. (2003). Examinando a congruência pessoa-ambiente: o principal desafio para a psicologia ambiental. *Estudos de psicologia*, Natal, 8(2). doi: 10.1590/S1413-294X2003000200016.

1119

OUELLETTE, P., KAPLAN, R., & KAPLAN, S. (2005). **The monastery as a restorative environment**. *Journal of Environmental Psychology*, 25(2), 175-188

PALS, R., STEG, L., SIERO, F.W. e VAN DER ZEE, K.I. (2009). Desenvolvimento do PRCQ: Uma medida das características restaurativas percebidas das atrações do zoológico. *Journal of Environmental Psychology*, 29 (4), 441–449.

Pouya, S., Bayramoglu, E., & Demirel, Ö. (2017). The importance of school garden for students with orthopedic disabilities. *Journal of International Social Research*, 10(53), 627-635. doi:10.17719/jisr.20175334151

SELYE, H. (1959). *Stress, a tensão da vida*. São Paulo: Ibrasa - Instituição Brasileira de Difusão Cultural.

SOMMER, R. (2002). **O desenvolvimento e a aplicação dos conceitos de espaço pessoal**. In V. DEL RIO, C. R. DUARTE, & P. A. Rheingantz (Orgs.), Projeto de lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo (pp. 19-29). Rio de Janeiro: Contra Capa/PROARQ.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Sommer, R. (2000). Discipline and field of study: A search for clarification. *Journal of Environmental Psychology*, 20, 1-4.

Shaw, B., Coyle, A., Gatersleben, B., & Ungar, S. (2015). Exploring nature experiences of people with visual impairments (Vivir la naturaleza con una discapacidad visual). *Psychology*, 6(3), 287-327. doi:10.1080/21711976.2015.1026086

SPELLER, G. M. (2005). **A importância da vinculação ao lugar**. In L. Soczka (Ed.), *Contextos humanos e psicologia ambiental* (pp.133-167). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TAVARES FILHO, J. P. (2003). "A interação do idoso com os caixas de auto-atendimento bancário". Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Engenharia de Produção da universidade Federal de Santa Catarina. Rio de Janeiro, 2003. Acesso em: 10 fev. 2005. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/9458.pdf>

Stigsdotter, U. K., Corazon, S. S., & Ekholm, O. (2018). A nationwide Danish survey on the use of green spaces by people with mobility disabilities. *Scandinavian Journal of Public Health*, 46(6), 597-605. doi:10.1177/1403494817745188

Subiza-Perez, M., Vozmediano, L. E., & Juan, C. S. (2018). Pretest-postest field studies on psychological restoration: A descriptive review and reflections for the future. *Landscape Research*, 44(4), 493-505. doi:10.1080/01426397.2018.1493443.

VANDENBOS, G.R (org). (2007). *APA dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

VAN DEN BERG, A. E., HARTIG, T., & STAATS, H. (2007). **Preference for nature in urbanized societies: Stress, restoration, and the pursuit of sustainability**. *Journal of Social Issues*, 63(1), 79-96.

VAN DEN BERG, A. E., Koole, S. L., & van der Wulp, N. Y. (2003). **Environment preference and restoration: (How) are they related?** *Journal of Environmental Psychology*, 23(2), 135-146.

VAN DEN BERG, A. E. (2005). **Health impacts of healing environments: A review of evidence for benefits of nature, daylight, fresh air, and quiet in healthcare settings**. Groningen: Thearchitecture of hospitals.

1120



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



EDUCAÇÃO E ESTADO: A REINTRODUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO BRASIL DURANTE O PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

Yasmim Baptista do Nascimento¹

Introdução

Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar os interesses envolvidos na introdução do componente curricular de Educação Moral e Cívica e seus vínculos com a preservação da ordem instituída pelo golpe de 1964. Em outras palavras, busca-se investigar como a educação foi utilizada como veículo para promover os interesses da classe burguesa, com o propósito de manter a ordem e o civismo em uma sociedade supostamente democrática.

Desta forma, com o intuito de propagar os ideais considerados pacíficos, virtuosos e de modelar a formação da personalidade da geração mais jovem na cultura escolar, propõe-se a introdução de disciplinas acadêmicas que orientarão crianças e jovens de acordo com os preceitos de regimes autoritários. Assim, o conhecimento da EMC tornou-se obrigatório nos diferentes níveis de ensino pelo Decreto-Lei n. 869/1969 em que a promoção e divulgação de um conjunto de princípios, deveres, normas, ações e sentimentos de nacionalismo devem ser formados nas mentes e na vida real dos alunos.

A ideia de pesquisa sobre a Educação Moral e Cívica instituída pelos governos militares (1964-1985) nasceu de uma experiência pessoal: as aulas de história da educação que versaram sobre a ditadura no Brasil e a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que aborda, de forma preliminar, o tema. Evidenciou-se, por meio da documentação estudada, o caráter autoritário e hierárquico do regime imposto por meio de um golpe de Estado que se autoproclamava revolucionário.

Não se trata, pois, de uma análise inédita a respeito do caráter da educação durante a ditadura civil-militar, porém, ainda que existam trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, é importante retomarmos o assunto, visto que temos acompanhado pedidos de retorno à ditadura e a mudança das escolas de níveis fundamental e médio introduzindo currículos aos moldes militares.

A disciplina de Educação Moral e Cívica, então, seria uma forma de manter o poder dos conservadores de difundir suas ideias para toda a população, a fim de ocorrer um controle ideológico sobre as massas. Desta forma, seu discurso era uma mistura de elementos doutrinários que cercavam a educação há anos.

Os militares utilizaram a educação de forma estratégica, controlando-a política e ideologicamente. A concepção de educação do regime militar estava centrada na

1121



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



formação de capital humano, em atendimento às necessidades do mercado e da produção. A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada - da formação de um espírito nacional. A reforma do ensino propôs um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e os jovens nos valores e no universo moral conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar (FILGUEIRAS, 2006, p. 3397).

Nesse sentido, as reformas promovidas pela ditadura contribuíram decisivamente para o esvaziamento das disciplinas de História e Geografia, além de eliminar Filosofia e Sociologia dos currículos. Cabe-nos situar ao leitor que o ensino de Educação Moral e Cívica não se restringia à sala de aula ou ao espaço físico da escola. Era comum a promoção de eventos cívicos em que a comunidade era convidada a participar de: desfiles, homenagens aos “vultos da história” ou aos governos militares com ênfase na ideia de Segurança Nacional.

Fundamentação teórica

Com o golpe de estado de 1964 materializado, a emergência de um estado militar representou uma fase do desenvolvimento do capitalismo nas profundezas do território brasileiro, que está escondido na sombra da nação. Mas, acima de tudo, os monopólios internacionais estão vinculados aos Estados. Não se pode descartar que o golpe civil-militar tenha ocorrido por meio de setores influentes da sociedade contrários ao modelo político democrático brasileiro, incluindo as elites conservadoras, a agência de Inteligência dos Estados Unidos (CIA) e a Igreja Católica.

É importante destacar que a elite conservadora brasileira, composta por grandes empresários, latifundiários, militares e setores da classe média alta, viu na ascensão do movimento operário e da esquerda no Brasil uma ameaça aos seus interesses políticos. Essa elite se sentiu ameaçada pela possibilidade de uma maior participação popular.

Nesse contexto, uma elite conservadora brasileira, em conjunto com setores militares, passou a articular uma série de medidas para impedir o avanço das forças progressistas no país. Esse processo teve início com o golpe de 1964, vencido pelos militares, mas que contou com o apoio da elite conservadora, que acreditava que a intervenção militar seria a única forma de conter a suposta "ameaça comunista" e garantir a estabilidade política e econômica do país. Durante os anos de ditadura militar, uma elite conservadora continuou a exercer uma forte influência sobre o governo e sobre as políticas públicas do país, o que permitiu manter e expandir seus privilégios sociais. A repressão aos movimentos sociais e a perseguição aos líderes políticos e sindicais eram instrumentos para manter essa elite conservadora no poder e garantir a continuidade de suas políticas.

1122



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Diante das contradições internas da sociedade brasileira e do processo de modernização capitalista, evidenciava-se a preocupação das camadas dirigentes com a oferta de uma educação que limitasse a formação dos trabalhadores ao mínimo indispensável – reduzindo, ao mínimo possível, os custos da mão de obra, sem abrir mão do controle ideológico para a manutenção da ordem. Consoante a esse objetivo, a 17 formação dos filhos da classe trabalhadora, do ponto de vista do capital, não necessitava de uma escola que formasse indivíduos “críticos” a ponto de compreenderem a historicidade do capitalismo ou o caráter de uma sociedade de classes. Não é casual que as medidas implementadas pela ditadura contribuíram para o esvaziamento das Ciências Humanas. Nesse contexto, a ênfase na EMC demonstra a preocupação na difusão de valores que deveriam ser priorizados na escola (GOMES; NASCIMENTO, 2021, p. 11).

Os valores a serem disseminados perpassavam desde os âmbitos políticos até estratégias psicossociais que buscavam “[...] construir uma ordem social em que ele pudesse intervir sobre todos os indivíduos, grupos e instituições ilimitadamente e sob todos os aspectos” (REZENDE, 2013, p. 3).

Portanto, para esse projeto de sociedade, a educação foi utilizada como um forte mecanismo para a disseminação desses valores. Neste trabalho, abordaremos o componente curricular intitulado “Educação Moral e Cívica”, ao ser constatado que a EMC ia, além de uma disciplina escolar, caminhando lado a lado com as doutrinas da Segurança Nacional. De acordo com Honorato e Gusmão (2019, p. 39):

[...]. Enquanto disciplina escolar específica a EMC esteve presente desde a Primeira República, quando passou a ser inserida no currículo obrigatório do ensino secundário através da Reforma “João Luiz Alves” (Lei Rocha Vaz) em 1925, sob a alcunha de Instrução Moral e Cívica. Com o passar dos anos a EMC assumiu modelações diferenciadas no cenário educacional brasileiro, na década de 1930, através de ações do Ministro da Educação Francisco Campos, foi suprimida do currículo escolar integrando-se ao corpo de conteúdos da disciplina de Ensino Religioso. Nos anos que seguiram o Estado Novo a Educação Moral e Cívica compunha conteúdos de ensino de diversas disciplinas escolares e em 1961 foi reintegrada ao currículo escolar brasileiro sob o formato de prática educativa por meio da Lei n. 4024/1961 que promulgava a partir de uma prática multidisciplinar e ações extraclasse a formação de bons hábitos aos educandos.

À vista disso, diferentes meios foram utilizados como instrumentos de difusão dos valores considerados estratégicos para naturalização e conservação da ordem: festas cívicas, desfiles, concursos, além dos livros didáticos com conteúdo elaborados pelos órgãos vinculados à Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Por isso, os livros deveriam passar, primeiramente, por uma inspeção, antes de receberem autorização para serem produzidos.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Vale destacar que a EMC permaneceu no currículo escolar em todos os níveis de ensino até 1993, sendo revogada pela Lei nº 8.663, embora o regime militar ter se acabado em 1985. Isso evidencia que, mesmo com o fim do período militar, ainda se pensava que era necessária uma disciplina que ensinasse a sociedade sobre a moral e o civismo – e que ensinar esses conteúdos era a função da escola.

Metodologia

Este trabalho reconhece que nenhuma ação pode ser examinada de forma isolada. A sociedade é intrinsecamente caracterizada por contradições de classe, portanto é essencial compreender a dinâmica da interação humana com o trabalho e a estruturação das classes sociais. O método de análise da sociedade chamado Materialismo Histórico e Dialético, elaborado por Marx e Engels, destaca que o ser humano, enquanto sujeito histórico, tem o poder de transformar nossa sociedade por meio do avanço dos modos de produção. De acordo com O Manifesto do Partido Comunista, documento escrito em 1848, podemos afirmar que:

A história de todas as sociedades até hoje existentes, é a história da luta de classes. [...] Entretanto, a nossa época, a época da burguesia caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais, em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS, 2005, p. 40-41).

1124

Até os dias atuais, podemos perceber as grandes contribuições que as teorias de Marx e Engels fazem no contexto educacional e social, pois não é possível desassociar a educação das relações sociais, que, de acordo com Marx, dão-se pelas relações materiais de trabalho. Assim como o trabalho, a educação é uma atividade humana; é preciso conhecer a sociedade para trabalhar na superação das desigualdades sociais.

Resultados e discussões

A implantação da disciplina em questão foi realizada sem embasamento científico para sua elaboração. No entanto, seu objetivo era inculcar nos jovens uma suposta noção de democracia por meio de atos cívicos, cultos e símbolos patrióticos, bem como promover a compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos.

Ao refletirmos sobre o caráter da disciplina de EMC durante o período da ditadura civil-militar, fica evidente que ela foi usada como um meio de controle social e político. A relação entre a educação e o golpe militar no Brasil foi marcada por uma tensão constante entre os objetivos do regime de controlar e moldar a educação de acordo com seus interesses e a



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



resistência de setores da sociedade civil que lutaram pela liberdade de pensamento e expressão.

A educação idealizada pela ditadura representa uma preocupação com preservação da ordem imposta no momento em questão. Portanto, a Educação Moral e Cívica, antes de ser uma disciplina escolar, foi concebida como uma doutrina direcionada do Estado e voltada para os fins buscados por ele próprio.

A ênfase na disciplina e na obediência ao Estado muitas vezes resultou na subvalorização da ética e da reflexão crítica. O aprendizado de valores cívicos era frequentemente desvinculado de discussões sobre justiça social, igualdade de gênero, direitos humanos e outros temas fundamentais para o exercício da cidadania plena. Essa limitação teórica contribuiu para uma visão superficial da moralidade e uma má compreensão do papel do cidadão na sociedade.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1993]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 out. 2023.

1125

BRASIL. **Lei 8.663,** de 14 de junho de 1993. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8663-14-junho-1993-374625-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 nov. 2023.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar de 1964: a construção de uma disciplina. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais [...].** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.1, p. 3375-3385.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira, NASCIMENTO, Yasmim Baptista do. Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para a manutenção da ordem. **Revista Cocar**, Belém, v.15, p.1-20, 2021.

HONORATO, Tony; GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na ditadura civil-militar. **Revista de História da Educação**, Santa Maria, v. 23, p. 1-39, 2019.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984**. Londrina: Eduel, 2013.

1126



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y CONDUCTA SEDENTARIA EN ADOLESCENTES: PASOS/DÍA Y USO DEL TELÉFONO MÓVIL

Laura Tapiador-Alcalá¹
Juan Manuel Mata-Molina²

Introducción

Tradicionalmente, la actividad física (AF) ha sido definida como cualquier movimiento realizado por el aparato locomotor que conlleva consigo un gasto energético por actividad (Caspersen, Powell y Christenson, 1985). Al igual que la conducta sedentaria (CS), que se ha definido como cualquier conducta con bajo gasto energético $\leq 1,5$ METs (Tremblay et al., 2017). La práctica regular de AF y la baja CS se han demostrado que son beneficiosas para la salud física, mental y social de los escolares (Organización Mundial de la Salud, 2020). Ambas tienen que considerarse en conjunto, ya que, independientemente de los niveles de actividad física moderada-vigorosa (AFMV), prolongar el tiempo en CS desencadenarían efectos negativos sobre la salud, no resguardando a los escolares de los efectos adversos de ser sedentario (Tremblay et al., 2016). Por lo tanto, tras las evidencias, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Organización Mundial de la Salud, 2020) recomienda que los niños en edad escolar realicen al menos una media de 60 minutos diarios de APMV, principalmente aeróbica, a lo largo de la semana, limitando a su vez el tiempo que dedican a actividades sedentarias.

A pesar de las recomendaciones de la OMS, 4 de cada 5 adolescentes no cumplen con las recomendaciones (Guthold et al., 2020), lo cual se une a los problemas de sedentarismo actual, extendiéndose cada vez más el sedentarismo excesivo entre los adolescentes en todo el mundo, producido mayoritariamente por el uso de los teléfonos móviles y las pantallas (LeBlanc et al., 2017). Sin embargo, la APMV no es la única con importancia, dado que, la AF ligera y total también se han reconocido como un posible marcador de salud entre los adolescentes (Poitras et al., 2016).

Estas evidencias, han producido que, en los últimos años, haya habido un gran aumento de las ventas de *smartwatches*, pulseras de actividad o *wearables* en general (Llamas, Shier y Ubrani, 2020). Dichos rastreadores de AF se caracterizan porque muestran los niveles de AF en tiempo real mediante la pantalla (Tricás-Vidal et al., 2022). Los *wearables* tienen grandes posibilidades para motivar a los escolares a realizar AF (James, Wallace y Denae, 2019). Aunque se ha demostrado que los *wearables* no son válidos para la medición de APMV (Cosoli, Spinsante y Scalise, 2020), estos instrumentos han mostrado una validez adecuada para la medición de otras variables de AF, como los pasos diarios (Casado-Robles et al., 2023).

Por lo que, debido a la proliferación de estos rastreadores de actividad y sus características, los programas con *wearables* para la promoción de los hábitos de AF en escolares, en su gran mayoría,

¹ Universidad de Jaén. lta00010@red.ujaen.es

² Universidad de Jaén. jmmm0059@red.ujaen.es





se basan en pasos diarios (Casado-Robles et al., 2023). Causado a su vez, por los hallazgos de estudios previos que han mostrado que tanto los escolares como los adultos tienen una baja capacidad para identificar correctamente la AFMV (Crossley et al., 2019). Por ello, actualmente, existe un gran interés por establecer una forma sencilla de entender las recomendaciones de AF de las OMS, con el fin de que los más pequeños puedan entenderlas, por consiguiente, este interés ha estado relacionado con el establecimiento de un número de pasos diarios que sustituya los 60 minutos de AFMV (Tudor-Locke et al., 2011). Lo cual, se ha demostrado que dicha traducción, tiene una gran precisión, a pesar de ser diferentes intensidades de AF (Mata-Molina, 2022), permitiendo así que, con los *wearables*, cualquier persona pueda comprender fácilmente si está cumpliendo o no las recomendaciones diarias de AF (James, Wallace y Denaë, 2019).

Además, aunque se ha demostrado que la AF y el CS son dos comportamientos distintos, es necesario relacionarlas, porque a su vez, hay evidencias de que existe correspondencia negativa entre ellas, especialmente entre la AF ligera y la CS (Carson et al., 2017). Esta asociación se observa en numerosos estudios, porque los jóvenes con bajos niveles de AF, altos niveles de CS y peor calidad de vida, eran más propensos a pasar más tiempo utilizando sus teléfonos (Grimaldi-Puyana et al., 2020), sin embargo, un reciente estudio sostiene que no existe asociación entre el tiempo en pantalla medido objetivamente y la AF (Dahlgren et al., 2021). Pero es inevitable pensar que en la actualidad existe una creciente preocupación por el tiempo que los adolescentes dedican a conductas sedentarias, incluyendo el tiempo frente a la pantalla (Zhu et al., 2019), ya que, debido a ello, los adolescentes pasan una importante proporción del día en SB (Ruiz et al., 2011). El aumento del tiempo frente a la pantalla en los adolescentes se está convirtiendo rápidamente en un problema de salud pública a todos los niveles (de Lamas et al., 2021; Hale y Guan, 2015; Hoare et al., 2016; Fang et al., 2019; Oswald et al., 2020; Pardhan et al., 2022; Pereira et al., 2020; Sampasa-Kanyinga et al., 2020; Wang et al., 2019; Wu et al., 2022).

Sin embargo, aunque esté aumentando este interés por la investigación de la AF a través de las recomendaciones de pasos diarios y la preocupación por exceso de CS, no hay estudios suficientes en los que las variables relacionadas con la CS, se midan de forma objetiva para examinar más a fondo asociaciones con diferentes factores (Biddle et al., 2010; Lubans et al., 2011; Suchert, Hanewinkel y Isensee, 2015; Wu et al., 2017).

Consecuentemente, el objetivo principal es examinar los niveles de AF y CS de los adolescentes. El objetivo secundario es comparar los distintos niveles en función del sexo y la etapa escolar.

Método

Participantes

En este estudio fueron invitados 150 adolescentes (48% chicos), de un centro público de Educación Secundaria y Bachillerato (i. e, de 11 a 17 años) situado en la zona urbana de la provincia de Jaén, España, se informó que todas las familias de los estudiantes tenían un nivel



socioeconómico medio. Un total de 112 adolescentes aceptaron participar y cumplían los criterios de inclusión. Sin embargo, de estos 112 alumnos, sólo 93 (51,61% chicos) superaron satisfactoriamente los criterios de exclusión.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estar matriculados en los cursos de primero a cuarto de la enseñanza secundaria o de primero a segundo de Bachillerato; (b) tener una edad comprendida entre 11 y 17 años; (c) estar aparentemente sano, sin algún trastorno de salud que les incapacitara para realizar AF; (d) disponer de un teléfono móvil propio, y (e) presentar el correspondiente consentimiento firmado por sí mismo y por sus padres o tutores legales. Los criterios de exclusión fueron: (a) no tener el cuestionario correctamente completado.; (b) no tener registrado los pasos diarios de al menos 1 día, con el tiempo de uso válido y el respectivo tiempo de uso del teléfono móvil.

El cálculo del tamaño de la muestra a priori se estimó con el programa G*Power Versión 3.1.9.7 para Windows. Basándose en estudios relacionados anteriores, en relación al análisis de comparación de medias entre dos muestras independientes, los parámetros se establecieron de la siguiente forma: tamaño del efecto $d = 0,53$, nivel de significación α err prob = 0,05 y potencia estadística $(1-\beta$ err prob) = 0,8. Estimándose una muestra de 90 adolescentes.

Procedimiento

En primer lugar, se puso en contacto con el director del centro educativo de enseñanza secundaria elegido por conveniencia, informando sobre el proyecto cuya participación era voluntaria y anónima, con el fin de solicitar el permiso para realizar el estudio. Después, el protocolo de investigación fue aprobado por el Comité de ética de la Universidad de Jaén. Una vez obtenidos los permisos del Comité de ética y del centro educativo, se llevó a cabo el procedimiento previo a la recogida de datos por parte del investigador.

La recogida de los datos se realizó durante los meses de enero, febrero y marzo de 2023. Las pulseras de actividad se colocaron en la muñeca de la mano no dominante. Se indicó a los participantes que llevaran las pulseras de actividad durante 8 días consecutivos (1 día de adaptación y 7 de medición), al menos durante todas las horas de día vigilia, i.e al menos durante ≤ 600 minutos al día. Se insistió a los adolescentes en mantener sus hábitos normales de vida y AF, al igual que a los profesores de EF a mantener sus clases normales.

Al terminar la medición con las pulseras de actividad, se recogieron datos de los participantes a partir de la aplicación *StayFree* recopiladora del tiempo de uso o mediante el propio teléfono móvil y la aplicación *Zepp Life* para los pasos diarios, además se rellenó un formulario de Google con una duración máxima de 20 minutos, durante las clases de tutoría del horario escolar, mientras el investigador junto a un profesor, se encontraban en el aula para subsanar cualquier duda.

1129



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Instrumentos

Se utilizaron pulseras de actividad *Xiaomi Mi Band 4* y *5* (Xiaomi, Pekin, China) con la aplicación *Zepp Life* (Anhui Huami Information Technology Co.,Ltd. Hefei, China), el tiempo de uso del teléfono móvil y aplicaciones mediante la aplicación recopiladora *StayFree* (Sensor Tower, Inc., USA), un formulario de Google con preguntas acerca de las características de los participantes (edad, sexo, altura, peso, información acerca del uso del teléfono, AF, desplazamiento activo y EF).

Pasos diarios

Las pulseras *Xiaomi Mi Band 4* y *5* presentaron una buena validez comparado con el acelerómetro *ActiGraph wGT3X-BT* para medir el número de pasos de los adolescentes (Casado-Robles et al., 2023), debido a que la concordancia entre el recuento diario de pasos medido por el acelerómetro y las pulseras *Xiaomi Mi Band* fue entre aceptable (MAPE = 12,2-13,2%) y excelente (ICC, IC 95% = 0,94-0,95; 0,90-0,97). Además, las pulseras *Xiaomi Mi Band* tienen una validez entre buena y excelente para clasificar correctamente a los adolescentes según cumplan o no los 10,000 pasos diarios recomendados (P = 0,89-0,94, k = 0,71-0,83). Además, la comparabilidad entre la cuarta y la quinta generación de *Xiaomi Mi Band* fue excelente (ICC, 95% CI = 1,00, 0,99-1,00; MAPE = 0,0%) para el recuento diario de pasos.

1130

Actividad física moderada vigorosa

En cuanto a la AFMV se midió a través de un cuestionario de autoinforme, *Physician-based Assessment and Counseling for Exercise* (PACE) (Martínez-Gómez et al., 2009), en el cual se realizan dos preguntas cuya respuesta se encontraba en una escala del 0 al 7; 1. En los últimos 7 días, ¿cuántos días hiciste actividad física moderada vigorosa 60 minutos o más? y 2. En una semana normal, ¿cuántos días haces actividad física moderada vigorosa 60 minutos o más? Obteniendo la media entre ambas respuestas. Los resultados eran adecuados en adolescentes españoles al compararlo con un acelerómetro ($\rho = 0,41, p < 0,001$).

Conducta sedentaria

El tiempo de uso del teléfono móvil y de las aplicaciones, se puede medir de forma sencilla mediante los propios teléfonos. En este caso, se hizo uso de la aplicación *StayFree* (Sensor Tower, Inc., USA), como herramienta recopiladora de dicho tiempo de uso, extrayendo los datos fácilmente mediante un Excel. Además, esta app nos muestra analíticas de tiempo en pantalla, webs y apps, así como nos permite restringir y controlar la adicción al móvil. Sin embargo, el tiempo en pantalla no fue medido objetivamente, sino mediante medidas de



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



autoinforme, obteniéndose el valor de CS sumando el tiempo de uso del teléfono y pantallas (este último no incluye el tiempo de uso del teléfono móvil).

Análisis estadístico

Todos los análisis estadísticos se realizaron con los programas SPSS versión 27.0 para *Windows* (IBM® SPSS® *Statistics*). El nivel de significación estadística se fijó en $p < 0,05$.

Análisis preliminares

Se calcularon las estadísticas descriptivas (media \pm desviación estándar o porcentaje) para las variables del estudio. Se comprobaron y cumplieron todos los supuestos de las pruebas estadísticas para las variables estadísticas comparadas mediante las pruebas de independencia chi-cuadrado, homocedasticidad con el test de Levene, normalidad con la prueba de Kolmogorov-smirnov (histograma y gráficos Q-Q) y colinealidad. Se empleó la prueba chi-cuadrado para examinar si había una proporción igual de categorías de sexo y edad/etapa escolar tanto en la muestra total como en los clústeres.

Análisis de los niveles de actividad física y conducta sedentaria

Se realizaron análisis de varianza unidireccionales (ANOVA) para examinar las posibles diferencias en términos de características, resultados de cuestionarios y niveles AF entre categorías de género y etapa escolar. Sin embargo, las variables referentes a la CS (tiempo de uso) no mostró una distribución normal, por lo que se empleó la prueba de U de Mann-Whitney (U). Posteriormente, se utilizó la prueba Q de Cochran para comparar el porcentaje de estudiantes que alcanzaron las recomendaciones diarias de AF, y el post-hoc con la prueba de McNemar se utilizó para las comparaciones por pares, así como se empleó la V de Cramer. Previamente, las variables MVPA y pasos se dicotomizaron en cumplir o no las recomendaciones diarias de AF: 60 min de MVPA (Organización Mundial de la Salud, 2010) y 12000 pasos (Colley Janssen y Tremblay, 2012; Mata-Molina, 2022).

1131

Resultados

En la tabla 1 y en la tabla 3 se muestra las características generales de todos los participantes incluidos en el estudio y en función del sexo. Los resultados de la prueba chi-cuadrado de bondad de ajuste de una muestra mostraron que tanto la muestra total tenía una proporción equivalente de categorías de género ($p > 0,05$). Todas las variables muestran una distribución normal, menos las referentes a la CS.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4

Tabla 1

Características de los participantes en función de la muestra total y por sexo

	Total	Chicos	Chicas
	(N = 93)	(n = 48)	(n = 45)
Edad (años)	15,37 ± 1,83	15,17 ± 1,849	15,58 ± 1,80
Sexo (chico/chica)	51,5/48,4	100/0	0/100
Etapa <u>escolar</u> (bach/eso)	52,7/47,3	50/50	55,6/44,4
Masa corporal (kg)	60,94 ± 11,63	65,52 ± 11,24	56,06 ± 10,03
Altura (m)	1,67 ± 0,10	1,71 ± 0,09	1,61 ± 0,08
IMC (kg/m ²)	21,77 ± 3,31	22,14 ± 3,14	21,37 ± 3,47
Actividad física			
60 min	2,57 ± 2,072	2,92 ± 2,132	2,20 ± 1,961
AFMV (días)			
Actividad física total (pasos)	8327,76 ± 2562,94	9032,09 ± 677,10	7576,47 ± 2227,21
Recomendación AFMV (si/no)	9,7/90,3	25,0/75,0	15,6/84,4
Recomendación pasos (si/no)	11,8/88,2	20,8/79,2	2,2/97,8

Nota. Los datos se presentan como media ± desviación estándar, excepto las variables de (si/no) que muestran %. IMC = índice de masa corporal; AF = actividad física medida a través de pasos diarios; APMV = actividad física moderada vigorosa.

En la tabla 2 los resultados del ANOVA mostraron que los chicos tenían niveles estadísticamente significativos más altos de masa corporal y altura ($p < 0,001$), así como de AF (pasos/día) que las chicas ($p < 0,01$). Asimismo, en cuanto al porcentaje de alumnos que cumple las recomendaciones de 12000 pasos/día (Mata-Molina, 2022), los chicos muestran un mayor porcentaje que las chicas de forma significativa ($p < 0,01$).

Tabla 2

ANOVA de un factor de las características de los participantes en función de la muestra total y por sexo

	ANOVA de un factor	
	F	p
Edad (años)	1,178	0,281
Etapa escolar (bach/eso)	0,282	0,596
Masa corporal (kg)	18,388	<,001
Altura (m)	30,256	<,001
IMC (kg/m ²)	1,271	0,263
Actividad física		
60 min AFMV (días)	2,851	0,095
Actividad física total (pasos)	8,163	0,005
Recomendación AFMV (si/no)	1,279	0,261
Recomendación pasos (si/no)	8,653	0,005

Nota. Los datos se presentan como media \pm desviación estándar, excepto las variables de (si/no) que muestran %. IMC = índice de masa corporal; AF = actividad física medida a través de pasos diarios; AFMV = actividad física moderada vigorosa; ANOVA = análisis de la varianza de medidas repetidas; F = estadístico prueba F.

Sin embargo, los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney, no mostraron diferencias significativas entre los chicos y las chicas en los niveles de CS.

Tabla 3

Variables de comportamiento sedentario de los participantes en total y por género

	Total	Chicos	Chicas	Mann-Whitney	
	(N = 93)	(n = 48)	(n = 45)	U	p
Uso teléfono	4,58 ± 1,57	4,60 ± 1,47	4,56 ± 1,69	996,000	0,521
Uso de pantalla	3,03 ± 1,87	2,87 ± 1,67	3,20 ± 2,07	1013,000	0,602
Uso total	7,61 ± 2,70	7,48 ± 2,71	7,76 ± 2,72	1019,000	0,642

Nota. Los datos se presentan como media ± desviación estándar, unidad (horas/día).

CS = conducta sedentaria medida a través del uso del teléfono móvil; U = valor de la prueba de U de Mann-Whitney.

En la tabla 4 y en la tabla 6 se muestra las características generales de los todos los participantes incluidos en el estudio y en función de la etapa escolar. Los resultados de la prueba chi-cuadrado de bondad de ajuste de una muestra mostraron que tanto la muestra total tenía una proporción equivalente de categorías de etapa escolar ($p > 0,05$). Todas las variables muestran una distribución normal, menos las referentes a la CS.

Tabla 4

Características de los participantes en total y por etapa escolar

	Total (N = 93)	Bachillerato (n = 49)	Secundaria (n = 44)
Edad (años)	15,37 ± 1,83	16,82 ± 0,39	13,75 ± 1,38
Sexo (chico/chica)	51,5/48,4	49/51	54,5/45,5
Etapa escolar (bach/eso)	52,7/47,3	100/0	0/100
Masa corporal (kg)	60,94 ± 11,63	64,54 ± 8,89	56,94 ± 13,04
Altura (m)	1,67 ± 0,09	1,71 ± 0,09	1,62 ± 0,09
IMC (kg/m ²)	21,77 ± 3,31	22,04 ± 2,68	21,47 ± 3,90
Actividad física			
60 min AFMV (días/semana)	2,57 ± 2,07	2,20 ± 1,89	2,98 ± 2,20
Actividad física (pasos/día)	8327,76 ± 2562,94	8082,66 ± 2377,32	8600,70 ± 2756,87
Recomendación AFMV (si/no)	20,4/79,6	12,2/87,8	29,5/70,5
Recomendación pasos (si/no)	11,8/88,2	8,2/91,8	15,9/84,1

Nota. Los datos se presentan como media ± desviación estándar, excepto las variables de (si/no) que muestran %. IMC = índice de masa corporal; AF = actividad física medida a través de pasos diarios; AFMV = actividad física moderada vigorosa; ANOVA = análisis de la varianza de medidas repetidas; F = estadístico prueba F.

En la tabla 5 los resultados del ANOVA mostraron que el grupo de bachillerato significativamente tienen más edad, altura ($p < 0,001$) y masa corporal ($p < 0,01$). En cuanto, a las variables de actividad física, se observan diferencias significativas en el porcentaje de estudiantes que cumplen las recomendaciones de AF de la OMS ($p < 0,01$), como una tendencia a la significatividad en los días en los que realizan AFMV ($p = 0,075$), siendo los estudiantes de secundaria quienes muestran mayores resultados.

Tabla 5

Características de los participantes en total y por etapa escolar

	ANOVA de un factor	
	F	p
Edad (años)	201,784	<,001
Sexo (chico/chica)	0,282	0,596
Etapa escolar (bach/eso)		
Masa corporal (kg)	10,521	0,002
Altura (m)	23,342	<,001
IMC (kg/m ²)	0,653	0,422
<i>Actividad física</i>		
60 min AFMV (días/semana)	3,256	0,075
Actividad física (pasos/día)	0,932	0,337
Recomendación AFMV (si/no)	4,228	0,043
Recomendación pasos (si/no)	1,284	0,261

Nota. Los datos se presentan como media \pm desviación estándar, excepto las variables de (si/no) que muestran %. IMC = índice de masa corporal; AF = actividad física medida a través de pasos diarios; AFMV = actividad física moderada vigorosa; ANOVA = análisis de la varianza de medidas repetidas; F = estadístico prueba F.

En cuanto a las variables de CS no se encontraron diferencias significativas entre los participantes de secundaria y de bachillerato mediante los análisis con la prueba de U de Mann-Whitney. Sin embargo, se observa una tendencia a la significatividad en el uso total, producto de la suma de uso de pantalla y teléfono ($p = 0,081$), siendo los alumnos de bachillerato quienes muestran mayores niveles.

Tabla 6

Variables de comportamiento sedentario de los participantes en total y por etapa

	Total	Bachillerato	Secundaria	Mann-Whitney	
	($N = 93$)	($n = 49$)	($n = 44$)	U	p
Uso teléfono	4,58 ± 1,57	4,72 ± 1,44	4,42 ± 1,71	932,500	0,265
Uso de pantalla	3,03 ± 1,87	3,27 ± 1,89	2,77 ± 1,84	899,000	0,161
Uso total	7,61 ± 2,70	7,99 ± 2,37	7,19 ± 3,00	851,000	0,081

Nota. Los datos se presentan como media ± desviación estándar, unidad (horas/día).

CS = conducta sedentaria medida a través del uso del teléfono móvil; U = valor de la prueba de U de Mann-Whitney.

Discusión

En relación a los niveles de AF de los adolescentes observamos niveles bajos de pasos diarios ($8327,76 \pm 2562,94$ pasos/día), cuyo resultado coincide con numerosos estudios (Adams, Johnson y Tudor-Locke, 2013; Benítez-Porres et al., 2016; Mayorga-Vega et al., 2020; Parra et al., 2018; Tudor-Locke, Johnson y Katzmarzyk, 2010). Sin embargo, dichos resultados no coinciden con otros artículos (Rowlands y Eston, 2005; Tanaka y Tanaka, 2009). Por otro lado, el porcentaje de participantes que cumplen las recomendaciones de pasos diarios es muy bajo, lo cual coincide con otros estudios (Adams, Johnson y Tudor-Locke, 2013; Benítez-Porres et al., 2016; Mayorga-Vega et al., 2020; Parra et al., 2018; Tudor-Locke, Johnson y Katzmarzyk, 2010).

La mayoría de adolescentes mostraron bajos niveles de AFMV ($2,47 \pm 2,07$ días/semana de 60 minutos de AFMV), lo cual coincide con otros estudios (Adams, Johnson y Tudor-Locke, 2013; Benítez-Porres et al., 2016; Rowlands y Eston, 2005; Gordon-Larsen, McMurray y Popkin, 2000; Kayapinar, 2012; Parra et al., 2018; van Sluijs et al., 2021). A pesar de ello, no coinciden dichos resultados con otros estudios (Rowlands y Eston, 2005; Tanaka y Tanaka, 2009). El porcentaje de adolescentes que no cumplen las recomendaciones de AFMV de la OMS es muy alto, siendo la minoría quién cumple dichas recomendaciones, coincidiendo



con estudios que muestran similares resultados (Gordon-Larsen, McMurray y Popkin, 2000; Organización Mundial de la Salud, 2019; Sanz, 2017). Sin embargo, no coincide dichos resultados con un estudio, en este caso realizado con las recomendaciones HEA (Rowlands y Eston, 2005).

Asimismo, los niveles de AF, en este caso pasos diarios, mostraron mayores niveles en chicos que en chicas de forma significativa, coincidiendo con diferentes estudios (Adams, Johnson y Tudor-Locke, 2013; Benítez-Porres et al., 2016; Guillermo et al., 2013; Mayorga-Vega et al., 2020; Parra et al., 2018). Asimismo, se observaba que los alumnos con menor edad, es decir los estudiantes de secundaria mostraban mayores resultados de AF que los de bachillerato, se observó resultados similares en (Guillermo et al., 2013).

En cuanto a los niveles de CS de los adolescentes, observamos que hay altos niveles de CS ($7,61 \pm 2,70$ horas/día). Se puede considerar un exceso de CS, ya que la cantidad de horas consideradas como vigilia es de 10 horas/día, por lo que únicamente 2,39 horas/día no son de uso de teléfonos o pantallas, pero no supone que estén activos porque pueden durante este tiempo estar sentados estudiando. Estos resultados tan altos de CS coinciden con otros estudios similares (Benítez-Porres et al., 2016; Carson et al., 2016; Lavielle-Sotomayor, et al., 2013). Fundamentalmente, hay que considerar que únicamente $2,47 \pm 2,07$ días/semana realizan una hora de AFMV, en comparación a las $4,58 \pm 1,57$ horas/día de uso de teléfono móvil. Estos resultados coinciden con diversos estudios en los que se miden simultáneamente la conducta sedentaria y la AF (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert, 2012). Sin embargo, estos resultados no coinciden con los resultados de otro estudio en el que hay un porcentaje considerable de cumplimiento de recomendaciones de AF y tiempo en pantalla (Sanz-Martín et al., 2023).

1138

Conclusión

Se puede concluir que los adolescentes muestran niveles de actividad física bajos y niveles altos de conducta sedentaria. La cantidad de pasos diarios que realizan los adolescentes es baja, no cumpliendo la mayoría de adolescentes las recomendaciones de pasos diarios. Asimismo, los niveles de actividad física moderada vigorosa son muy bajos, no cumpliendo las recomendaciones de actividad física de la OMS la mayoría de los participantes. Además, existe una diferencia en los niveles de actividad física entre el sexo y la etapa escolar. En relación a la conducta sedentaria, la mayoría de adolescentes muestran un uso excesivo del teléfono móvil y de las pantallas, pasando casi el total del tiempo de vigilia en conducta sedentaria.

Por último, actualmente la sociedad necesita de medidas para poder afrontar estos niveles tan preocupantes de sedentarismo e inactividad. También, es necesario realizar más estudios en los que se mida la actividad física y la conducta sedentaria de forma objetiva, y una revisión sistemática que recopile los datos relacionados con la conducta sedentaria.



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Referencias

Adams, M. A., Johnson, W. D., & Tudor-Locke, C. (2013). Steps/day translation of the moderate-to-vigorous physical activity guideline for children and adolescents. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10(49), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-49>

Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J. y Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(45), 122-137. <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista45/artactividad266.htm>

Benítez-Porres, J., Alvero-Cruz, J. R., Sardinha, L. B., López-Fernández, I., & Carnero, E. A. (2016). Cut-off values for classifying active children and adolescents using the Physical Activity Questionnaire: PAQ-C and PAQ-A. *Nutricion hospitalaria*, 33(5), 1036-1044. <https://doi.org/10.20960/nh.564>

Biddle, S. J., Pearson, N., Ross, G. M., y Braithwaite, R. (2010). Tracking of sedentary behaviours of young people: a systematic review. *Preventive medicine*, 51(5), 345–351. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.07.018>

Casado-Robles, C., Mayorga-Vega, D., Guijarro-Romero, S., y Viciano, J. (2023). Validity of the Xiaomi Mi Band 2, 3, 4 and 5 Wristbands for Assessing Physical Activity in 12-to-18-Year-Old Adolescents under Unstructured Free-Living Conditions. *Fit-Person Study. Journal of Sports Science and Medicine*, (22), 196-211. <https://doi.org/10.52082/jssm.2023.196>

Casado-Robles, C., Viciano, J., Guijarro-Romero, S., y Mayorga-Vega, D. (2023). Effects of Consumer-Wearable Activity Tracker-Based Programs on Objectively Measured Daily Physical Activity and Sedentary Behavior Among School-Aged Children: A Systematic Review and Meta-analysis. *Sports Medicine*, 8(18), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s40798-021-00407-6>

Carson, V., Lee, E. Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., Stearns, J. A., Unrau, S. P., Poitras, V. J., Gray, C., Adamo, K. B., Janssen, I., Okely, A. D., Spence, J. C., Timmons, B. W., Sampson, M., y Tremblay, M. S. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC public health*, 17(Suppl 5), 854. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4860-0>



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Caspersen, C., Powell, K., y Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131.

Cosoli, G., Spinsante, S., & Scalise, L. (2020). Wrist-worn and chest-strap wearable devices: Systematic review on accuracy and metrological characteristics. *Measurement*, 159, 107789. <https://doi.org/10.1016/j.measurement.2020.107789>

Crossley, S., McNarry, M., Rosenberg, M., Knowles, Z., Eslambolchilar, P., y Mackintosh, K. (2019). Understanding youths' ability to interpret 3D-printed physical activity data and identify associated intensity levels: Mixed-methods study. *Journal of Medical Internet Research*, 21(2), e11253. <https://doi.org/10.2196/11253>

Dahlgren, A., Sjöblom, L., Eke, H., Bonn, S. E., Trolle, Y. (2021) Screen time and physical activity in children and adolescents aged 10–15 years. *PLoS ONE*, 16(7), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254255>

de Lamas C, Sánchez-Pintos P, José de Castro M, Sáenz de Pipaon M, Couce ML. Screen Time and Bone Status in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Front Pediatr*. 2021 Dec 1;9:675214. doi: 10.3389/fped.2021.675214. PMID: 34926335; PMCID: PMC8672244.

1140

Fang, K., Mu, M., Liu, K., y He, Y. (2019). Screen time and childhood overweight/obesity: A systematic review and meta-analysis. *Child: care, health and development*, 45(5), 744–753. <https://doi.org/10.1111/cch.12701>

Gordon-Larsen, P., McMurray, R. G., & Popkin, B. M. (2000). Determinants of adolescent physical activity and inactivity patterns. *Pediatrics*, 105(6), 83. <https://doi.org/10.1542/peds.105.6.e83>

Grimaldi-Puyana, M., Fernández-Batanero, J. M., Fennell, C., & Sañudo, B. (2020). Associations of Objectively-Assessed Smartphone Use with Physical Activity, Sedentary Behavior, Mood, and Sleep Quality in Young Adults: A Cross-Sectional Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(10), 3499. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103499>

Guthold, R., Stevens, G., Riley, L., y Bull, F. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child y Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Hale, L., y Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. *Sleep medicine reviews*, 21, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.07.007>

Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. (2006). Adolescent physical activity and health: a systematic review. *Sports medicine*, 36(12), 1019–1030. <https://doi.org/10.2165/00007256-200636120-00003>

Hoare, E., Milton, K., Foster, C., y Allender, S. (2016). The associations between sedentary behaviour and mental health among adolescents: a systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 13(1), 108. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0432-4>

James, T. L., Wallace, L. G., & Deane, J. K. (2019). Using Organismic Integration Theory to Explore the Associations Between Users' Exercise Motivations and Fitness Technology Feature Set Use. *MIS Quarterly*, 43(1), 287–312. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2019/14128>

Kayapinar, F. C. (2012). Physical activity levels of adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2107-2113.

1141

Lavielle-Sotomayor, P., Pineda-Aquino, V., Jáuregui-Jiménez, O., & Castillo-Trejo, M. (2014). Actividad física y sedentarismo: Determinantes sociodemográficos, familiares y su impacto en la salud del adolescente. *Revista de salud pública*, 16(2), 161–172.

LeBlanc, A. G., Gunnell, K. E., Prince, S. A., Saunders, T. J., Barnes, J. D., y Chaput, J., (2017). The Ubiquity of the Screen: An Overview of the Risks and Benefits of Screen Time in Our Modern World. *Translational Journal of the ACSM* 2(17), 104-113. <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000039>

Llamas, R., Shirer, M., y Ubrani, J. (2020, 28 de abril). Earwear and Wristbands Drive First Quarter Growth in the Worldwide Wearables Market, Says IDC. Bloomberg <https://www.bloomberg.com/press-releases/2020-05-28/earwear-and-wristbands-drive-first-quarter-growth-in-the-worldwide-wearables-market-says-idc>

Lubans, D. R., Boreham, C. A., Kelly, P., y Foster, C. E. (2011). The relationship between active travel to school and health-related fitness in children and adolescents: a systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 5-25. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-5>



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Mata-Molina, J. M. (2022). Traducción de pasos/día de las recomendaciones de actividad física de la OMS de 2020 en escolares: Una revisión sistemática. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén]

Mayorga-Vega, D., Casado-Robles, C., López-Fernández, I., & Viciano, J. (2020). A comparison of the utility of different step-indices to translate the physical activity recommendation in adolescents. *Journal of sports sciences*, 39(4), 469–479. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1826667>

Morales Quispe J, Añez Ramos RJ, Suarez Oré CA. (2016). Nivel de actividad física en adolescentes de un distrito de la región Callao. *Rev Peru Med Exp Salud Publica.*, 33(3), 471-7. doi: 10.17843/rpmesp.2016.333.2312

Munsamy, A. J., Chetty, V., & Ramlall, S. (2022). Screen-based behaviour in children is more than meets the eye. South African family practice. *Official journal of the South African Academy of Family Practice/Primary Care*, 64(1), e1–e4. <https://doi.org/10.4102/safp.v64i1.5374>

Pardhan, S., Parkin, J., Trott, M., y Driscoll, R. (2022). Risks of Digital Screen Time and Recommendations for Mitigating Adverse Outcomes in Children and Adolescents. *The Journal of school health*, 92(8), 765–773. <https://doi.org/10.1111/josh.13170>

Parra Saldias, M., Mayorga-Vega, D., Lopez-Fernandez, I., & Viciano, J. (2018). How many daily steps are really enough for adolescents? A cross-validation study. *Retos*, 33, 241-246. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.55504>

Pate, R. R., Mitchell, J. A., Byun, W., & Dowda, M. (2011). Sedentary behaviour in youth. *British journal of sports medicine*, 45(11), 906–913. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090192>

Pereira, F. S., Bevilacqua, G. G., Coimbra, D. R., y Andrade, A. (2020). Impact of Problematic Smartphone Use on Mental Health of Adolescent Students: Association with Mood, Symptoms of Depression, and Physical Activity. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 23(9), 619–626. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0257>

Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Connor Gorber, S., Kho, M. E., Sampson, M., y Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied physiology, nutrition, and metabolism = Physiologie appliquee, nutrition et metabolisme*, 41(6 Suppl 3), S197–S239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>

1142



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Oswald, T. K., Rumbold, A. R., Kedzior, S. G. E., y Moore, V. M. (2020). Psychological impacts of "screen time" and "green time" for children and adolescents: A systematic scoping review. *PLoS one*, 15(9), e0237725. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237725>

Rowlands, A. V., & Eston, R. G. (2005). Comparison of accelerometer and pedometer measures of physical activity in boys and girls, ages 8-10 years. *Research quarterly for exercise and sport*, 76(3), 251-257. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599296>

Ruiz, J., Ortega, F., Martínez-Gómez, D., Labayen, I., Moreno, L., De Bourdeaudhuij, I., Manios, Y., Gonzalez-Gross, M., Mauro, B., Molnar, D., Widhalm, K., Marcos, A., Beghin, L., Castillo, M., y Sjöström, M. (2011). Objectively measured physical activity and sedentary time in European adolescents: The HELENA study. *American Journal of Epidemiology*, 174(2), 173–184. <https://doi.org/10.1093/aje/kwr068>

Sampasa-Kanyinga, H., Colman, I., Goldfield, G. S., Janssen, I., Wang, J., Podinic, I., Tremblay, M. S., Saunders, T. J., Sampson, M., y Chaput, J. P. (2020). Combinations of physical activity, sedentary time, and sleep duration and their associations with depressive symptoms and other mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 17(1), 72. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00976-x>

Sanz-Martín, D., Zurita-Ortega, F., Ruiz-Tendero, G., & Ubago-Jiménez, J. L. (2023). Moderate-Vigorous Physical Activity, Screen Time and Sleep Time Profiles: A Cluster Analysis in Spanish Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 20(3), 2004. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032004>

Suchert, V., Hanewinkel, R., y Isensee, B. (2015). Sedentary behavior and indicators of mental health in school-aged children and adolescents: A systematic review. *Preventive medicine*, 76, 48–57. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.03.026>

Tanaka, C., & Tanaka, S. (2009). Daily physical activity in Japanese preschool children evaluated by triaxial accelerometry: the relationship between period of engagement in moderate-to-vigorous physical activity and daily step counts. *Journal of physiological anthropology*, 28(6), 283-288. <https://doi.org/10.2114/jpa2.28.283>

Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., Chastin, S. F. M., Altenburg, T. M., Chinapaw, M. J. M., y SBRN Terminology Consensus Project Participants (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) - Terminology Consensus Project process and outcome. *The international journal of behavioral nutrition*

1143



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C. E., Gruber, R., Janson, K., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Kho, M. E., Latimer-Cheung, A. E., LeBlanc, C., Okely, A. D., Olds, T., Pate, R. R., Phillips, A., Poitras, V. J., ... Zehr, L. (2016). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep. *Applied physiology, nutrition, and metabolism = Physiologie appliquée, nutrition et métabolisme*, 41(6 Suppl 3), S311–S327. <https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151> and *physical activity*, 14(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8>

Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., Goldfield, G., & Connor Gorber, S. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 98. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-98>

Tricas-Vidal, H. J., Vidal-Peracho, M. C., Lucha-López, M. O., Hidalgo-García, C., Lucha-López, A. C., Monti-Ballano, S., Corral-de Toro, J., Márquez-Gonzalvo, S., y Tricás-Moreno, J. M. (2022). Nutrition-Related Content on Instagram in the United States of America: Analytical Cross-Sectional Study. *Foods (Basel, Switzerland)*, 11(2), 239. <https://doi.org/10.3390/foods11020239>

Tudor-Locke, C., Johnson, W. D., & Katzmarzyk, P. T. (2010). Accelerometer-determined steps per day in US children and youth. *Medicine and science in sports and exercise*, 42(12), 2244–2250. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181e32d7f>

van Sluijs, E. M. F., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A. L., Ding, D., & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention. *Lancet*, 398(10298), 429–442. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01259-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9)

Wang, J., Morin, A., Ryan, R., y Liu, W. (2016). Students' motivational profiles in the Physical Education context. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(6), 612–630. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0153>

Wu, Y., Amirfakhraei, A., Ebrahimzadeh, F., Jahangiry, L., y Abbasalizad-Farhangi, M. (2022). Screen Time and Body Mass Index Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in pediatrics*, 10, 822108. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.822108>

1144



Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, Cultura e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4



World Health Organization. (2008). *School policy framework: Implementation of the WHO global strategy on diet, physical activity and health*. World Health Organization.

World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.

World Health Organization. (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: More active people for a healthier world*. Geneva: World Health Organization

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*.

Zhu, Z., Tang, Y., Zhuang, J., Liu, Y., Wu, X., Cai, Y., Wang, L., Cao, Z. B., y Chen, P. (2019). Physical activity, screen viewing time, and overweight/obesity among Chinese children and adolescents: an update from the 2017 physical activity and fitness in China-the youth study. *BMC public health*, 19(1), 197. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6515-9>

1145



**Actas Completas e Resumos da 9ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Instituições**

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2024 | ISBN 978-989-9037-69-4