

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

PEMBROKE COLLINS

CONSELHO EDITORIAL

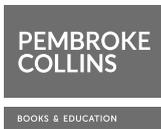
PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosângela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:

FELIPE ASENSI, KLEVER PAULO LEAL FILPO, LARISSA BORSATO, TELSON PIRES

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2021

Copyright © 2021 Felipe Asensi, Klever Paulo Leal Filho, Larissa Borsato, Telson Pires (org.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi

REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins

PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes

DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606

20060-050 / Rio de Janeiro, RJ

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

E24

Educação e desenvolvimento / Felipe Asensi, Klever Paulo Leal Filho, Larissa Borsato e Telson Pires (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

556 p.

ISBN 978-65-87489-85-8

1. Educação. 2. Conhecimento. 4. Pesquisa acadêmica. I. Asensi, Felipe (org.). II. Filho, Klever Paulo Leal (org.). III. Borsato, Larissa (org.). IV. Pires, Telson (org.).

CDD 370

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| ARTIGOS – CULTURA E EDUCAÇÃO..... | 15 |
| MEMÓRIAS DE FOLHAS: SOMA DE SABERES NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA..... | 17 |
| <i>Judivalda da Silva Brasil</i> | |
| <i>Fádia Cristina Monteiro de O. Silva</i> | |
| <i>Franck Wirlen Quadros dos Santos</i> | |
| APRESENTANDO REPRESENTAÇÕES DE DOCÊNCIA NA SÉRIE TELEVISIVA MERLÍ, EPISÓDIO WALTER BENJAMIN..... | 36 |
| <i>Thamyres Verlindo de Araujo</i> | |
| ARTIGOS – DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO..... | 49 |
| MÉTODO UBUNTU – A EDUCAÇÃO..... | 51 |
| <i>Paula Carolina Vecchi Rodrigues</i> | |
| CONCEITOS RECENTES E AS CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA..... | 62 |
| <i>Taíza Fernanda Ramalhais</i> | |
| <i>Gislaine de Fatima Brunieri da Silva</i> | |
| O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS: MOMENTO DESAFIADOR E INSTIGANTE | 79 |
| <i>Adriana Maria da Silva Costa</i> | |
| DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E LIBERDADE – UM RECORTE SOBRE O FOMENTO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA..... | 92 |
| <i>Andressa Ignácio da Silva</i> | |
| <i>Marco Antônio Berberi</i> | |
| <i>Sandra Mara de Oliveira Dias</i> | |
| <i>Tais Martins</i> | |

A EDUCAÇÃO COMO UM MOVIMENTO PLURAL NA FORMAÇÃO DO SER.....106
Vanessa Fernandes do Carmo

ARTIGOS – EDUCAÇÃO E PANDEMIAS..... 121

A EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA MUNDIAL: DESAFIOS
& AVANÇOS.....123
Angela Cutolo
Daiane de Lourdes Alves

O ENSINO REMOTO DE FÍSICA POR MEIO DA PROTOTIPAGEM
ELETRÔNICA COM APLICAÇÃO DE ARDUINOS VIRTUAIS.....136
Flávio Leandro dos Santos

ENSINO E APRENDIZAGEM EMERGENCIAL REMOTO NA PANDEMIA DA
COVID-19 PARA APRENDIZAGEM TECNOLÓGICA DIGITAL.....150
Flávia Pinheiro Della Giustina
Ana Luísa Pereira da Silva
Eusiléa Pimenta Roquete Severiano

DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPO DE PANDEMIA.....164
Josival Bernardo dos Santos

O PAPEL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA FRENTE AS DIFICULDADES NO
CENÁRIO EDUCACIONAL
PÓS-PANDEMIA.....177
Cleber Moreira Souza

O IMPACTO DA PANDEMIA DE SARS COV2 NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO
UNIVERSITÁRIA E A AUTORRESPONSABILIDADE: ANÁLISE DE DADOS E
RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO MONITOR NO CURSO DE GRADUAÇÃO
EM NUTRIÇÃO.....192
Larissa Mirelle de Oliveira Pereira
Carlos Eduardo Soares

EDUCAR NA SOCIOEDUCAÇÃO: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....208
Islene Gomes Mateus Castelo Branco
Thaywane do Nascimento Gomes

ARTIGOS – EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE EDUCAÇÃO.....225

LINGUAGEM E ENSINO: OS MITOS AFRICANOS NO ENSINO.....227
Cássio Silva Castanheira

A UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA DA ATENÇÃO PLENA COMO FERRAMENTA
DE CONTROLE DA ANSIEDADE E PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR.....238
Alexandre Petrini Leonardo

EDUCAÇÃO PARA A CRIATIVIDADE: DESIGN THINKING NO ENSINO
SOBRE SURDEZ E LETRAMENTO BILÍNGUE.....249
Elaine Gomes Vilela
Fabio Botelho Josgrilberg

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PARA AULAS DE MATEMÁTICA DO ENSINO
FUNDAMENTAL COM AULAS DIGITAIS268
Antonia Gorete Zeferino de Menezes

O PEQUENO PROTAGONISTA NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....276
Maria Fernanda de Freitas

ARTIGO – GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.....289

O PROGRAMA ERASMUS E A POLÍTICA DE MOBILIDADE NA EUROPA.....291
Thiago Sette-Câmara
Mateus José Alves Pinto

ARTIGOS – IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO.....309

A EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO UMA PERSPECTIVA ELENCADE AOS
DIREITOS HUMANOS NO TOCANTE A SUA FUNCIONALIDADE AOS
IMIGRANTES.....311
Eduardo Soares da Silva
Najah Jamal Daakour Barakat
Valéria Cristina Barbosa Taveira

FAMÍLIAS INTERCULTURAIS: COMO TRANSMITIR O LEGADO CULTURAL
AOS FILHOS VIVENDO EM OUTRO PAÍS.....331
Carolina Tavares da Silva Louback

ARTIGOS – PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO..... 349

PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: O DIREITO NA SALVAGUARDA DO
PROCESSO DE TOMBAMENTO E SUA APLICABILIDADE NO ENSINO
FUNDAMENTAL AO ENSINO SUPERIOR.....351

Maria Aparecida Carbonar

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL,
MEMÓRIA, IDENTIDADE E VÍNCULO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO
FRANCISCO-PB.....368

Almair Moraes de Sá

ARTIGOS – TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO..... 381

ALTERNATIVAS DIDÁTICAS E TECNOLÓGICAS PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO.....383

Romário Neves Coelho

A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O
HIPERTEXTO COMO RECURSO DE ESTÍMULO À PRÁTICA LEITORA NO
ENSINO MÉDIO.....395

Alvine Barauna Ono

A CONTRIBUIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE UMA PROGRAMAÇÃO DE ENSINO
PARA APRENDIZAGEM408

Fátima de Lourdes Pires Teixeira de Freitas

Rosana Valiñas Llausas

UMA ANÁLISE DO CURSO DE EXTENSÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ON-LINE EM TEMPOS DE CIBERCULTURA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....424

José Batista de Souza

Tainah dos Santos Carvalho

REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADES RACIAIS NO USO DE TECNOLOGIAS
PARA FINS EDUCACIONAIS.....440

Andressa Ignácio da Silva

Marco Antônio Berberi

Sandra Mara de Oliveira Dias

Tais Martins

| | |
|--|------------|
| INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO..... | 453 |
| <i>Viviane Alencar Marques Araújo do Nascimento</i> | |
| RESUMOS..... | 471 |
| O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL..... | 473 |
| <i>Ariane Pereira de Paula</i> | |
| IMPACTOS EMOCIONAIS DA PANDEMIA DE COVID-19 NOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO..... | 478 |
| <i>Nelyane Nascimento dos Santos</i> <i>Patricia Rosário Elias</i> | |
| LETRAMENTO DIGITAL EM PERÍODO DE PANDEMIA NA BIBLIOTECA PATATIVA DE ASSARÉ..... | 484 |
| <i>Mara Selta Pereira</i> | |
| TRÊS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO..... | 490 |
| <i>André do Nascimento Ribeiro</i> | |
| SOCIALIZANDO CONHECIMENTOS, DA PESQUISA À APRESENTAÇÃO..... | 495 |
| <i>Maria do Socorro Santos de Assis Castro</i> | |
| A INTERAÇÃO DIRETA DA AUTOESTIMA E DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ETEC DE BIRIGUI, ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL..... | 503 |
| <i>Roseli Oliveira Bonfim Rodrigues</i> | |
| SALA DE LEITURA COMO FERRAMENTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES..... | 509 |
| <i>Agnaldo de Farias Fuzetti</i> | |
| ATELIÊ CATA-VENTOS: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 513 |
| <i>Rachel Reis</i> <i>Mariana Flores</i> | |
| REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA ONLINE E O DISTANCIAMENTO DO CANTEIRO DE OBRAS: CULPA DO ENSINO A DISTÂNCIA?..... | 522 |
| <i>Fabiolla Xavier Rocha Ferreira Lima</i> | |

INCLUSÃO DIGITAL DO IDOSO: UMA QUESTÃO DE AUTONOMIA.....528

Fabiana Zanela Fachinelli

O USO DE CELULAR EM SALA DE AULA – A ANÁLISE NA AULA DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PENÁPOLIS – SP - UNIDADE ESCOLAR EE ADELINO PETERS PENAPOLIS - SP.....534

Eliza Aparecida Ferres Scomparin

O ENSINO E A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS NOVAS TECNOLOGIAS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5º ANO DA ESCOLA ESTADUAL ARMELINDO FERRARI FERNANDÓPOLIS/SP.....539

André Zagato Gomes

O USO DAS TDIC'S EM SALA DE AULA – UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BIRIGUI - SP.....544

Lúcio Torres Possetti

CRIAÇÃO DE APLICATIVOS DE CELULAR NAS AULAS DE FÍSICA.....550

Fernanda Depizzol

CONSELHO DO CAED-Jus

| | |
|--|---|
| Adriano Rosa | <i>(Universidade Santa Úrsula, Brasil)</i> |
| Alexandre Bahia | <i>(Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil)</i> |
| Alfredo Freitas | <i>(Ambra College, Estados Unidos)</i> |
| Antonio Santoro | <i>(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)</i> |
| Arthur Bezerra de Souza Junior | <i>(Universidade Nove de Julho, Brasil)</i> |
| Bruno Zanotti | <i>(PCES, Brasil)</i> |
| Claudia Nunes | <i>(Universidade Veiga de Almeida, Brasil)</i> |
| Daniel Giotti de Paula | <i>(PFN, Brasil)</i> |
| Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo | <i>(Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil)</i> |
| Denise Salles | <i>(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)</i> |
| Edgar Contreras | <i>(Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colômbia)</i> |
| Eduardo Val | <i>(Universidade Federal Fluminense, Brasil)</i> |
| Felipe Asensi | <i>(Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)</i> |
| Fernando Bentes | <i>(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)</i> |
| Gláucia Ribeiro | <i>(Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)</i> |
| Gunter Frankenberg | <i>(Johann Wolfgang Goethe-Universität - Frankfurt am Main, Alemanha)</i> |

| | |
|------------------------------------|---|
| João Mendes | <i>(Universidade de Coimbra, Portugal)</i> |
| Jose Buzanello | <i>(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)</i> |
| Kleber Filpo | <i>(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)</i> |
| Luciana Souza | <i>(Faculdade Milton Campos, Brasil)</i> |
| Marcello Mello | <i>(Universidade Federal Fluminense, Brasil)</i> |
| Maria do Carmo Rebouças dos Santos | <i>(Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil)</i> |
| Nikolas Rose | <i>(King's College London, Reino Unido)</i> |
| Oton Vasconcelos | <i>(Universidade de Pernambuco, Brasil)</i> |
| Paula Arévalo Mutiz | <i>(Fundación Universitaria Los Libertadores, Colômbia)</i> |
| Pedro Ivo Sousa | <i>(Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)</i> |
| Santiago Polop | <i>(Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)</i> |
| Siddharta Legale | <i>(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)</i> |
| Saul Tourinho Leal | <i>(Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasil)</i> |
| Sergio Salles | <i>(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)</i> |
| Susanna Pozzolo | <i>(Università degli Studi di Brescia, Itália)</i> |
| Thiago Pereira | <i>(Centro Universitário Lassale, Brasil)</i> |
| Tiago Gagliano | <i>(Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil)</i> |
| Walkyria Chagas da Silva Santos | <i>(Universidade de Brasília, Brasil)</i> |

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia.

O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações;
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão virtual aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes;
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados.

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do educação em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o seu tradicional **Congresso Interdisciplinar de Educação (INTEREdu 2020)**, que ocorreu entre os dias 28 a 30 de outubro 2020 e contou com 47 Áreas Temáticas e mais de 280 artigos e resumos expandidos de 34 universidades e 17 programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos livros do evento.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

ARTIGOS – CULTURA E EDUCAÇÃO

MEMÓRIAS DE FOLHAS: SOMA DE SABERES NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

*Judivalda da Silva Brasil*¹

*Fádia Cristina Monteiro de O. Silva*²

*Franck Wirlen Quadros dos Santos*³

INTRODUÇÃO

Quem nunca viu o Amazonas. Jamais irá compreender a crença de um povo. Sua ciência caseira. A reza das benzedeadas. O dom milagroso. Joãozinho Gomes – Jeito Tucuju – 2011.

O uso de ervas ou plantas no cotidiano dos seres humanos é uma prática milenar. Este costume adentra as mais diversas civilizações e períodos da existência humana, seja com intenção medicamentosa, ritualística ou mesmo alimentar, todos possuem uma lembrança deste uso e geralmente propagam este conhecimento através de narrativas espontâneas e em tom coloquial de indicação e recomendação de uso que perpassam gerações.

1 Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia, pela Universidade Federal do Pará – Bragança/PA.

2 Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – Pedra Branca/SC.

3 Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Amapá – AP.

Assim, pensou-se em um estudo que pudesse desenhar o percurso histórico e social das plantas no contexto contemporâneo, indo da feira à escola, desembocando nas farmácias domésticas no dia a dia das vivências dos estudantes e seus familiares, aliando vivência ao currículo de forma que as crianças pudessem associar os saberes e entender que um completa o outro. Afinal, o uso de plantas e ervas para fins diversos é antes de tudo um conhecimento que vem sendo ressignificado através de gerações e hoje, apesar das formas diversificadas de transmissão deste conhecimento, ainda estimula muitas pessoas a manter vivo este traço cultural, mesmo em situações adversas às suas origens, crenças ou etnias, sem contudo conhecer as diversas nuances que cercam este uso.

Dentro desta perspectiva, somou-se a necessidade de ressignificar o fazer pedagógico através de uma abordagem mais dinâmica e experimental, que propiciasse conhecer a história de vida dos estudantes e seus familiares, configurando um novo momento em meio às práticas pedagógicas, investigando, aplicando e compartilhando saberes que eram produzidos dentro e fora do contexto escolar através da coleta de narrativas que tratassem do uso das plantas. De tal forma que os estudantes passassem a ser sujeitos protagonistas da sua história de aprendizagem, uma vez que a metodologia os coloca em pé de igualdade com o professor e que pudessem desvendar o mundo e sua história a partir de suas próprias narrativas.

Toda esta trajetória e narrativas de resistência são relatadas dentro e fora do percurso que se estende da Escola situada no final no bairro do Buritizal, em Macapá-Amapá. No meio do mundo como costumamos dizer, em uma cidade banhada pelo maior Rio do Mundo o qual recebe pessoas de todas as redondezas dos estados do Pará e dentro de suas possibilidades urbanas, abriga pessoas, mitos e costumes em um rico entrelaçamento cultural.

Assim, este relato tem como personagens 21 estudantes, tendo sido preservados seus nomes, assim como de alguns adultos, aqui representados por iniciais, além de dois professores de ciências naturais, três coordenadores de sala ambiente, Direção, professora de Língua Portuguesa, pais e diversos apoiadores que se estendem entre o espaço da Feira do Buritizal, do Museu Sacaca, do Instituto de Pesquisa do Amapá - IEPA, da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e do Horto Municipal.

1. MEMÓRIAS DE FOLHAS – um fazer pedagógico novinho em folha

O ato mecânico de reproduzir conhecimentos tem sido tema de muitos estudos e debates e cada vez mais ganha adeptos, considerando os desafios de se realizar uma ação tradicional em meio aos desafios de uma nova era marcada por inovações tecnológicas e sociais que não só tendem a dinamizar o modo de vida das pessoas, mas também questionam e exigem posturas mais proativas e criativas diante da necessidade da atenção e interesse dos estudantes, de forma geral, precisa revelar – se útil, cultural e socialmente para o estudante.

Desta feita, os educadores buscaram maneiras de inovar e realizar seu mister dentro de uma perspectiva dialógica e prazerosa, uma vez que o papel de transmissor de conhecimento, não só está desgastado como também não estimula a nenhum dos participantes do processo de aprendizagem.

Considerando que todas as clientelas educacionais estão inseridas em um contexto social e cultural diversificado e que não extraordinariamente se diferencia do contexto do qual o educador emergiu, corre-se o risco de confrontos e conflitos culturais, caso o educador não procure conhecer e localizar-se neste cenário, devendo respeitar e estimular a todos, considerando o tempo e a maneira de aprender dos envolvidos no processo, cabendo a ele, inclusive a oportunidade de aprender ensinando e vice e versa.

1.1. METODOLOGIAS - Macerando folhas e colhendo saberes

A prática pedagógica com foco nos aspectos interculturais foi aplicada no intuito de provocar a associação dos saberes populares e o conhecimento científico através da temática do uso das folhas e plantas, lançando mão de uma metodologia que se inicia pela introdução ao estudo do texto narrativo assim como os elementos estruturais da narrativa, atendendo a uma prerrogativa do currículo, porém dando enfoque a oralidade e aos temas transversais no recorte sobre cultura e identidade no contexto de formação étnico dos estudantes em confluência com seus pais, o espaço da escola e outros contextos de construção do conhecimento.

A ideia era que conforme surgissem os relatos acerca do uso das plantas, percebíamos outras necessidades de esclarecimentos, surgiam também os passos que seriam dados para a construção do processo de aprendizagem de tal forma que este estudo deu-se em sequências didáticas sugeridas pelos alunos entendendo que as aulas precisavam ir além dos muros da escola e foram aplicadas em ambientes diversificados, perpassando pelas salas ambientes e visitas à feiras, horto municipal, comunidades produtivas, laboratórios de pesquisa etnobotânico, dentre outros.

Assim, inicialmente deu-se o estudo da leitura e interpretação de textos que abordaram a riqueza e importância do uso de ervas como alternativas de cura, fato este inicialmente constatado nos textos de autores renomados como o grupo Matingueiro⁴ e posteriormente com suporte em autores regionais como Bárbara Primavera (2019), poeta Joãozinho Gomes (2011) e Joseli Dias (2014) até a evolução da narrativa familiar e pessoal dos estudantes.

Partiu-se então para a leitura de textos narrativos para que os estudantes pudessem perceber a intencionalidade destes mediante a interpretação debateu-se esta percepção, tomando como base os questionamentos: O que? Quem? Quando? Onde e Como? Uma vez que eles conseguiam identificar estes elementos presentes no texto estavam identificando os elementos estruturais da narrativa, trabalhando-se também a letra de uma música do grupo Matingueiro em que explorou-se didaticamente os elementos narrativos presentes no texto, primeiro oralmente, inclusive representando o texto teatralmente, a fim de que eles se colocassem no papel dos personagens e melhor entendessem o texto.

Texto: “PRA FAZER CHÁ”

Tava parado sentado no meio da feira quando o filho de Zé Pereira apareceu pra me chamar...

Falou que o pai tava bem e de repente amarelou caiu doente nem deu tempo de falar. Mas Zé Pereira não tem vício nem mania nunca come as porcaria que vem lá da capital. E desconheço tal tipo de enfermidade, vou juntar boa quantidade de casca. Pra fazer chá,

4 Grupo musical da cidade conhecido não apenas pela sua criativa produção musical, que sempre remete às raízes sertanejas e nordestinas.

cortar uns mato, Raiz, erva de outras planta E vou rezar pra minha santa meu cumprade não levar, E é na terra que vou encontrar a cura. Fazendo essa mistura. Nesse chá vou colocar: Jurubeba, hortelã, erva cidreira, alfazema, aoreira, quebra pedra. E juá, capim santo, malva, losna, marmeleiro, liamba, arruda, Umbuzeiro, caju roxo e quixaba. Erva moura, fedegoso, catuaba, Safroa, beterraba, manjeriçõ, Maracujá, umburana, caroço de amendoim, canafístula, alecrim, semente de abóbora. Pra fazer chá pra fazer chá eu vou catar uns cogumelo e fazer chá. Pra fazer chá, pra fazer chá eu vou juntar bem muita casca e fazer chá.

Entre os questionamentos levantados, estão: 1- Do que trata o texto? 2- Você já tomou algum chá? De que? 3- Para que você tomou o chá? 4 - Conhece alguma planta que serve para chá ou para outra coisa? 5 - Você tem alguma planta que serve para chá ou outra forma de medicamento? 6 - Se você fosse indicar um chá, de que seria e para que? 7-Você sabe fazer chá? Me ensine uma receita. 8 - Quem lhe ensinou? 9 - De onde veio a receita? 10 - Você acredita que realmente podemos curar doenças com chás?

A partir destas proposições, M. M, aluno do 7º ano, de 13 anos, filho de mãe empregada doméstica e pai empregado em um Supermercado, residindo atualmente no residencial Açucena, espigão construído pela prefeitura dentro da proposta do projeto Minha casa minha vida e que foi ocupado por pessoas que moravam na ressaca do Buritizal, em Macapá até 2016, conta:

A gente tinha muita planta lá em casa, mas aí quando a gente se mudou não deu para trazer por que aqui não tem espaço, só um terracinho que nem dá para colocar todas as plantas da mamãe. Antes a gente tinha um quintal para empinar pipa, quorar a roupa, criar galinhas e de quebra manter uma hortinha com cheiro verde, chicória, alfavaca para o peixe, cidreira para fazer chá e um pé de Marupazinho para socorrer a barriga. Ela tinha tanto ciúme das plantas, ai de quem quebrasse um galho.

Em relação às perguntas do roteiro os estudantes inferiram sobre a interpretação do texto, de maneira que demonstravam alguma vivência

acerca do uso de plantas medicinais na vida diária deles, mesmo não dispondo mais de espaço para manter as farmácias domiciliares que ora ou outra remediam algum incômodo do corpo ou da alma.

Assim, veremos alguns relatos dos estudantes a seguir, M. M. 13 anos, comentou sobre o texto:

Legal, conta a história de um homem que tem um amigo doente e ele vai fazer tudo para ajudar o amigo. Ele vai fazer chá de um monte de coisa, parece minha tia quando tem alguém doente lá em casa, ela faz logo chá, às vezes de Boldo, cidreira e tem umas batatinhas que ela faz *pra* dor de barriga, o Marupazinho. Mas aí nem diz qual a doença do amigo.

G. C. 13 anos, comenta:

Realmente, ele pega um monte de coisa para fazer chá, sem nem saber o que o amigo tem. Minha mãe também faz chá *pra* mim quando estou com dor no estômago. Ela vai lá na janela e retira umas folhinhas de Boldo. Eu tomo e durmo e quando eu acordo já estou boa, mas a mamãe não deixa ninguém mexer nessa planta dela. É amargo que só!

Quando perguntado quem havia lhes ensinado a fazer chá, eles responderam que aprenderam com suas mães e somente um dos meninos contou que via a avó preparando seus remédios:

Minha avó costuma ter plantas em casa, faz remédios *pra* vender. Mas ela não deixa ninguém entrar em um quartinho que ela tem lá na casa. Ela faz garrafadas para as pessoas que vão lá doentes. Ela pega as folhas às vezes de noite, umas seis horas, por aí. Faz e coloca no sereno. Ela pila bem as folhas e raízes, mistura tudo e põe no sereno *pra* de manhã engarrafar.

Fizemos uma abordagem sobre os elementos da narrativa e retomamos o assunto do uso das plantas como remédio. E alguns começaram a relatar que a avó de um dos colegas era uma bruxa ou macumbeira e que na sua casa tinha um sapo em uma garrafa e aranhas no álcool.

Diante dessas falas foi tratado com os alunos a importância em respeitar, e valorizar as pessoas, pois trazem consigo um conhecimento milenar e existem várias pesquisas sendo feitas pelas universidades e laboratórios no sentido de adquirir estes conhecimentos.

Dentro dos aspectos linguísticos foi perceptível a grafia de termos que eles escreviam de forma diferente e neste aspecto as perguntas partiam deles para a professora de como o texto apresentava uma linguagem tão diferente e se isso era certo? Neste primeiro confronto entre língua escrita e língua falada deram-se explicações acerca das variantes linguísticas, licença poética, ressaltando que na escola existe espaço para a língua falada e escrita e que nenhuma é superior à outra.

Ao se deparar com os nomes das plantas utilizadas no chá sugerido para o amigo, alguns alunos questionaram para que servia cada folha e vimos a necessidade da turma realizar uma pesquisa na internet sobre estas plantas e suas indicações. O que foi feito junto ao LIED da escola no contra turno sob a supervisão da professora que coordena o ambiente.

A realização de pesquisas na internet proporcionou aos alunos conhecer e interagir com diversos gêneros digitais que compartilham e socializam saberes sobre o uso das ervas, por exemplo, nomes científicos das espécies, suas origens, poder ativo, indicações além de outras informações, o que ampliou seus conhecimentos, mas também lhes causaram inquietações.

Em socialização das pesquisas em sala de aula, compartilharam informações que eram diferenciadas, o que causava debates bem interessantes, não só em relação à utilização da planta, mas também por questionarem a veracidade dos fatos expostos na internet, alguns salientavam que nem tudo que está na internet. Durante as socializações foi falado que um dos alunos ajudava o pai na feira, como o texto se passava no espaço da feira, pedimos que ele descrevesse o ambiente, considerando que a referida feira fica a menos de dez minutos da escola e que faz parte do contexto social em que eles atuam direta ou indiretamente. Assim, o aluno em questão relatou que:

Os feirantes chegam bem cedo e que se um faltar sempre tem quem de notícias, como no texto e até se preocupam em ajudar a família, pois sabem que a feira é o ganha pão daquela família. Lá na

feira mesmo tem um pessoal que vende umas plantas para remédio, minha avó sempre compra (J.A-14 anos).

Mediante este relato surgiu o desafio de visitar a feira para que os estudantes conhecessem, respeitassem e valorizassem o fato do colega ajudar o pai na feira, evitando brincadeiras desagradáveis. Desta forma, foram tomadas as principais providências junto aos pais e aos jovens pesquisadores para posterior socialização na turma e na escola.

Foram divididos 05 grupos os quais realizaram as visitas e socializaram suas observações e em casa junto à família e amigos deveriam realizar a coleta das narrativas de uso das plantas em torno de uma situação de doença ou o costume de alimentar-se com chás em situações corriqueiras do dia a dia, costume este muito comum das populações que constituem a região amazônica, a fim de que com base nestes relatos de vivência efetivassem o estudo das narrativas como produção textual dentro de um contexto de significado real para suas vidas.

Assim, realizou-se visita à Feira do Buritizal para conhecer os tipos de plantas medicinais comercializadas e as indicações de uso costumeiramente socializadas pelas (os) feirantes e lá nesse universo novo de saberes eles descobriram os doutores do mato, que com seus saberes indicavam plantas medicinais para os mais diversos males do corpo ou da alma.

Figura 01: Visita a Feira do Buritizal



Fonte: Alejandro Vasques (2019)

A partir das informações coletadas os estudantes retomaram aos livros de Biologia e Ciências naturais sob a orientação dos professores de Ciências e da responsável pela sala de leitura e biblioteca, para relacionarem às

informações e mais uma vez os resultados encontrados demonstraram discrepâncias nos dados, pois agora já tinham informações de casa e traziam narrativas de uso das plantas oralmente.

Esse momento de associação de saberes científicos e populares foi importante para que os estudantes percebessem que estes saberes permeiam a vivência e identidade de cada um deles e se revelam nas narrativas dos pais, avós e até mesmo em suas, considerando as inúmeras lembranças despertadas a partir da coleta das narrativas em casa e no campo de pesquisa.

Figura 02 e 03: Ambientes de Aprendizagem



Fonte: Juivalda Brasil (2019)

Posteriormente, sob a coordenação do Professor responsável pelo espaço ecológico da escola, os estudantes visitaram a horta e puderam observar as plantas que havia lá. Registrando partiram para campo de maneira que investigassem quais plantas havia em suas casas e em caso de terem

plantas diferentes das espécies da escola deveriam trazer uma muda para fazer o replantio na horta, como pode ser observada na foto a seguir.

Figura 04: Visita ao Espaço Ecológico da Escola



Fonte: Juivalda Brasil (2019)

Em outro momento foi feita a visita ao IEPA e o Técnico responsável – Professor Doutor Mauricio Souza, apresentou os processos de cultivo e características das plantas, assim como seus poderes ativos, para que não se enganassem com alguns espécimes parecidos, mas que não tinham valor medicinal. Demonstrou inclusive a semelhança entre alguns espécimes que são facilmente confundidas como a pata de vaca e o quebra pedra.

Figura 05: Visita ao IEPA



Fonte: Juivalda Brasil (2019)

Dentre as visitas feitas tivemos também a ida à Universidade Federal do Amapá - UNIFAP em que os alunos puderam conhecer o trabalho da ciência em ação, transformando as plantas em um produto medicinal que após os testes necessários serão comercializados por todo o mundo. Era visível no olhar atento dos estudantes o encantamento indispensável para a aprendizagem, o mesmo que deve ser despertado diariamente diante do conhecimento novo que lhes é apresentado em sala de aula, mas para tanto precisa ser algo significativo, como vemos na foto.

Figura 06: Visita à UNIFAP



Fonte: Ronaldo Costa (2019)

Na última visita, e não menos importante, os estudantes procuraram abordar a possibilidade de que o Horto Municipal plantasse nos canteiros públicos no entorno da escola, mudas de plantas medicinais para que os moradores pudessem usar as plantas mais vezes e com menor custo, considerando que muitos moradores do bairro não possuem condições de adquirir os produtos farmacêuticos para seus males, considerando os preços elevados e a dificuldade de conseguir uma consulta nos postos de saúde.

Todavia, essa proposta não foi aceita, pois o referido setor informou que só cultiva plantas decorativas em suas eiras apesar da presença modesta de algumas plantas medicinais que os estudantes puderam levantar seus nomes,

fotografar e até levar para a escola algumas mudas que seriam cultivadas e colocadas à disposição da comunidade em um momento de aflição.

Dando continuidade ao estudo das narrativas, apresentamos textos regionais, inclusive em cordel – outro estilo narrativo literário, apresentando o maior conhecedor de plantas do Amapá, cujo nome é originário de uso de uma planta e que hoje dá nome ao Museu Sacaca.⁵ Sobre Sacaca OLIVEIRA (2006, p. 39) informa que,

Dá nome ao museu a céu aberto: Museu Sacaca do Desenvolvimento Sustentável. “Senhor da Floresta”, como também era conhecido, fazia “garrafadas”, unguentos e tinturas capazes de curar qualquer coisa. O “Dr.” Sacaca dizia que nas cascas, folhas e raízes das plantas, principalmente as brasileiras, estão à cura de qualquer doença.

Ao término dos estudos realizou-se uma roda de conversa denominada “Conversa no bico da chaleira” em que com base no levantamento de quais plantas que as pessoas mais usavam, os estudantes juntamente com os professores de ciências prepararam as mudas para distribuir junto à comunidade e realizou-se a exposição das narrativas mitológicas acerca das plantas, receitas de chá e outros preparados medicinais.

Este momento ocorreu na horta – espaço ecológico da escola mediante a colaboração dos técnicos do IEPA e da UNIFAP que atuam junto às pesquisas de novos medicamentos fitoterápicos. Alguns pais prestigiaram o evento e na ocasião mediante a informação de que muitas ervas eram usadas como temperos, eles resolveram, com o auxílio da professora de ciências, preparar alguns alimentos e promover uma degustação de sucos, chopps, tortas e sanduíches feito à base de ervas indicadas para o uso gastronômico, assim como fomos prestigiados pela presença da poeta Barbara Primavera que na ocasião declamou alguns poemas.

5 Raimundo dos Santos Souza, o Sacaca, curandeiro da região, conhecedor das propriedades medicinais de ervas e raízes da vegetação amazônica.

Figura 08: Conversa no bico da chaleira



Fonte: Ronaldo Costa (2019)

Nesta atividade eles conseguiriam não só registrar o uso das plantas e ervas medicinais da Amazônia dentre seus usos e contextos, mas também demonstrar suas ressignificações a partir das narrativas coletadas que tendem a revelar de forma dialógica a retomada da memória e da identidade dos entrevistados através da manifestação da oralidade, assim como comprovando sua aplicabilidade com a degustação dos chás e demais alimentos servidos no evento.

3 - DOS RESULTADOS: de folha em folha

Destacamos a participação e envolvimento dos pais de alguns alunos que trabalham durante o dia todo e só se preocupavam em levar o filho para a escola e cobrar-lhes boas notas, ao receber o questionário e o convite para a reunião, procuraram retornar e confirmar o convite se dispondo, não só a ir à reunião como também parabenizar pela iniciativa demonstrando apoio, como pode ser observado no relato a seguir,

Professora parabéns, é disso que a escola precisa, ensinar coisas que vão ajudar nossos filhos no futuro, principalmente com coisas que aprendemos com nossos pais e que quem sabe ainda podem ajudá-los na vida, seja numa doença ou até para ajudar alguém. Obrigada professora, de noite, no jantar conversamos sobre o seu projeto, Ele tá mais falante e vive pesquisando sobre as plantas. Estarei aí na

reunião e no que precisar de ajuda é só dizer (Senhor Vasquez (54) Pai de aluno da 7a).

Senhor A. A. (41 anos), trabalhador autônomo, pai de aluno da turma, quando perguntado sobre sua crença no uso de ervas e plantas medicinais, declarou:

Professora, que bom que a senhora me perguntou sobre isso, quero lhe dizer que sou evangélico, não mexo com estas coisas de macumba, mas se tem uma coisa em que eu acredito, é que folha cura. Vou lhe dizer porquê. A uns dois meses eu estava muito doente, a tal de Diabete me pegou e eu tava tão ruim que já ia amputar meu pé, a eu conversei com uma vizinha que me ensinou um remédio, um chá da folha de jacareúba, aí eu vim aqui na feira falei com Dona Deusa que me arrumou as folhas e em menos de um mês eu tava bonzinho. Vou lhe dizer, tomei o chá de manhã, de tarde e de noite porque eu queria ficar logo bom, pra não perder meu pé. Exagerei e quando dei fé já estava até desmaiando, a modo que eu fiquei fraco demais. Agora todo dia tenho chupar uma bala pela manhã, mas eu sei que a culpa não foi da folha, foi eu que aloprei mesmo.

E qual, senão este o sentido da educação e da atuação pedagógica, buscar desenvolver uma prática não só diferenciada pela sua metodologia, centrada na curiosidade do aluno e em seu talento investigativo como também por esta se revelar como uma prática que aplicada no contexto da escola, vai buscar justamente o envolvimento dos alunos, amparados em seus familiares, desenvolvendo um momento de parceria na construção do conhecimento paralelo ao desenvolvimento das habilidades que permitiriam a eles se tornar um ser humano melhor que saiba conviver em sociedade, respeitando e valorizando os saberes e as pessoas.

Com base em Hall (2010) entende-se que o homem busca realizar sua diáspora como um *religare* a tudo o que um dia o significou, buscando em alguns espaços e momentos da vida traços desta identidade, que um dia na ânsia de ser aceito como um igual entre desiguais, abandonou. Mesmo que isso tenha lhe causado uma ruptura entre os saberes, para quem sabe em um momento mais oportuno, revelar-se, como algo que o constitui

e nunca deixou de ser, entre seus pares ou mesmo para consagrá-lo como marca de sua identidade frente a situações em que estes saberes possam parecer inusitados.

Atendendo também as recomendações de abordagem do ensino da língua materna que constam na Base Nacional Curricular Comum - BNCC, (EF69LP - Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos em Língua Portuguesa) desenvolvendo as habilidades 24, 25 e 26 vto da habilidade comunicacional, exercitando o dizer, o ouvir e o contra argumentar, através de uma metodologia que seja antes de tudo de troca e que portanto garante a interação de saberes (BRASIL, BNCC, 2017).

Assim, buscou-se lançar mão de estratégias que pudessem envolver os estudantes de tal forma que estes vislumbrem teoria e prática concomitantemente e possam avaliar e refletir sobre o que aprenderam, a forma como foi aprendida e a partir destas reflexões definirem conjuntamente com o professor os próximos passos desta caminhada na busca do conhecimento. De tal forma que os saberes sejam compartilhados e não mais centralizados no professor, possibilitando que ele, o estudante, seja o protagonista da sua história de aprendizagem.

Justifica-se a opção por este encaminhamento pedagógico no sentido de envolver cada vez mais os estudantes e acima de tudo viver a perspectiva de se descobrir culturalmente e socialmente, se permitindo aprender e desaprender, sob o olhar da interculturalidade, reunindo natureza e homem em espaços sociais em que o conhecimento deveria ser sempre construído de forma dialógica e investigativa tendo como base sua própria história e identidade.

o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

Entendendo que os saberes são elementos constitutivos da cultura e da identidade de cada sujeito, estes precisam estar presentes nas escolas e promover a valorização e o empoderamento das populações que tiveram por muito tempo suas vozes silenciadas e a escola é o local apropriado para que isto aconteça, senão o melhor, considerando seu papel de formação

de cidadãos. Dentro desta perspectiva, Candau fala sobre todo o poder que emana de uma abordagem educacional que se pretende intercultural.

As relações culturais não relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (CANDAUI, 2013, p. 22).

FREIRE (1996) nos indica este caminho e propõe a reflexão sobre a educação que queremos e merecemos, esclarecendo que quando o ensino e a aprendizagem se desenvolvem em comunhão, em um sistema de troca que permite a reciprocidade de saberes e dessaberes entre professores e estudantes, quebra-se o paradigma do professor sabe tudo e inaugura-se um novo tempo, um tempo onde ninguém sabe mais que ninguém, mas que buscam juntos, sem parâmetros de maior, ou melhor saber, pois legitimam os saberes tradicionais e este conhecimento como algo que serve como base para todos os saberes, inclusive os científicos.

O enfoque Transdisciplinar atribui à pesquisa um olhar semelhante ao caleidoscópio, revelando a multiplicidade fantástica dos modos de conhecimento, revelando ao estudante uma nova perspectiva mais envolvente e sedutora diante do conhecimento. A este respeito, Akiko Santos (2008 p. 21) afirma que trabalhar a educação com tal visão supera a mesmice do padrão educativo, encanta o aprender e resgata o prazer de aventurar-se no mundo das ideias.

De forma que os estudos desenvolvidos em sala de aula, a partir das narrativas e seus elementos constitutivos, oportunizou atribuir não só autenticidade a fala de cada entrevistado através da percepção do olhar, expressões faciais e trejeitos amplamente estudados pela linguística e a análise do discurso dentro da perspectiva da interação, mas também desperta ecos guardados na memória, de algo que fora feito um dia de uma forma e hoje ganha novos empregos e atribuições vocabulares, mas que ainda possuem força de tradição e podem contribuir para o registro da história.

A intertextualidade somada a Interdiscursividade que vem a ser o processo em que temas e/ou figuras de um discurso se veem em outro

discurso, trazem o tom e a polifonia necessária para suprir a necessidade que nosso estudante terá de despertar em si memórias adormecidas dos recortes que compõem este indivíduo cultural. Logo, a intertextualidade poderá atuar como um estímulo a um olhar mais atento desvencilhado de preconceitos sobre si mesmo.

Dentro deste contexto de soma de saberes que vai do livro ao falante ou vice-versa o estudante se vê como parte significativa não só do processo de aprendizagem trabalhado em sala de aula, mas pode perceber que este processo se estende além da sala de aula e que ele pode aprender em qualquer lugar com qualquer pessoa, considerando que ninguém ensina a ninguém, mas pode se aprender com todos, uma vez que este processo se dá de forma dinâmica e de diversas formas, menos engessado em metodologias ultrapassadas e equidistante de sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, a abordagem de ensino mostrou-se reveladora, enquanto uma estratégia pedagógica que fomentou os estudos sobre saberes e práticas populares, que apesar de permear a vida diária do aluno e até movimentar economicamente o estado, passam incólumes e anônimas diante de seus olhos, sem que estes se apercebam que estão inseridos de forma local, nacional e global neste contexto e como tal, podem corroborar para a efetivação do reconhecimento do valor e da importância das pessoas que atuam diretamente nos mais diversos setores que compõem a teia de relações sociais, culturais, econômicas, comunicativas e econômicas, através do uso dos conhecimentos populares das plantas.

Com a execução da proposta de ensino ampliou-se o debate sobre a Amazônia nas dimensões dos olhares dos estudantes, os quais trazem consigo uma bagagem cultural que em alguns aspectos se assemelham a outras pessoas e que apesar de vivências diferenciadas,

possuem pontos comuns de identidades, linguagens, cultura e memórias e pode vir a contribuir para uma convivência mais respeitosa e harmônica dentro do espaço social da sala de aula.

Assim, o emprego de uma metodologia transdisciplinar nos possibilitou envolver os demais personagens da escola e também oferecer aos alunos a oportunidade de vislumbrar a produção de conhecimentos por

uma perspectiva mais dinâmica e contextualizada, de forma a promover um desenvolvimento integral e tornar seu empenho mais prazeroso, levando-o, não só a ler, escrever ou contar oralmente esta experiência, mas avaliar a importância deste costume em sua vida.

Esta prática pedagógica oportunizou um aprendizado que foi além das habilidades e competências das quais se preocupa o currículo, promoveu assim a leitura de mundo, defendida por Freire (1992) e levando a escola a assumir o seu papel de fomentadora de valores e de respeito ao outro, mediante a valorização do trabalho na feira e no campo, assim como auxiliando este aluno na construção dialógica de sua identidade.

Destaca-se como colaboração mais valorosa, a dos pais, mães e avós das crianças do sétimo ano, que conseguiram enxergar na iniciativa o resgate de histórias vivenciadas no seio familiar e que em plena época de celulares e internet que distanciam as pessoas nos lares eliminando as conversas sobre a rotina de cada um ao final do dia, estes voltaram a se comunicar, com os filhos que passaram a emergir de suas cavernas domiciliares e queriam investigar o uso das plantas em casa junto de seus familiares para contar na sala de aula.

O que de forma maravilhosa, impulsionou o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em grupo, como a empatia diante do colega autista, a resiliência diante do áudio que não ficou gravado como ele esperava e a autoconfiança na hora de realizar suas perguntas aos entrevistados, a utilização de ferramentas para fotografar o encontro com o conhecimento, entre tantas situações novas.

Os estudantes puderam perceber que todos possuem conhecimentos e saberes e quando trabalhados em sala de aula, podem contribuir não só para a efetivação de uma ação integradora entre família, escola e sociedade em geral, pois estimular a comunicação entre pais e filhos, netos e avós, irmãos e irmãs e até vizinhos e amigos produz um verdadeiro despertar da memória de vivências adormecidas e podem corroborar para enriquecer o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa**. MEC, 1998.

- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DIAS, Joseli. **Coleção Amapá Cordel**. Secretaria de Estado da cultura do Amapá. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63^a.ed. Rio de Janeiro / São Paulo. Paz e Terra, 2017.
- HALL, Stuart. **Codificação e decodificação**. *In*: Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- OLIVEIRA, E dos S. **Da tradição oral à escritura**: a história contada no Quilombo de Curiaú. Campinas, SP: [s.n.], 2006.
- SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

APRESENTANDO REPRESENTAÇÕES DE DOCÊNCIA NA SÉRIE TELEVISIVA MERLÍ, EPISÓDIO WALTER BENJAMIN

*Thamyres Verlindo de Araujo*⁶

INTRODUÇÃO

Com o avanço dos recursos midiáticos cada vez mais temos acesso fácil a produções de séries e filmes de diferentes países, o que acaba por nos apresentar representações de modos de ser docente em diferentes culturas. O acesso fácil a plataformas de *streaming*⁷ por seu baixo custo em relação a canais pagos de televisão permite que o público seja interpelado por novas culturas e a partir disto comece a refletir sobre sua cultura e a representações presentes nela.

Esta escrita compõe parte da minha dissertação de mestrado que tem como objetivo principal analisar as representações de docência acionadas pela série Merlí, um material que apresentou uma repercussão considerável no contexto Brasileiro. A análise apresentada aqui se refere ao episódio de título, Walter Benjamin e aqui apresento a Professora Silvana e a representação de identidade docente que ela nos traz.

6 Graduada em Processos Gerenciais (QI FACULDADES), mestranda em Educação (ULBRA) Especialista em Gerenciamento de Projetos, professora na educação profissional.

7 Streaming é uma forma de distribuição digital, utilizada para distribuir conteúdo multimídia através da Internet. Nesta forma, as informações não são armazenadas pelo usuário em seu próprio computador. E sim disponibilizadas online por plataformas virtuais como por exemplo: Netflix.

Temos como campo teórico os Estudos Culturais as identidades docentes e as representações de docência, apresentando um viés de pós-modernidade. Como metodologia foi realizada uma análise cultural, onde foram observados alguns episódios da série e estes vistos como constituidores de cultura a partir dos signos e símbolos que são utilizados para vincular cada perfil de professor representado.

CONTEXTUALIZANDO O MATERIAL EMPÍRICO

O presente trabalho utilizará como corpus de análise a série espanhola *Merlí*, produzida pela Televisión de Catalunya TV3, atualmente nomeada de CCMA e da VerandaTV, que foi lançada no ano de 2015 na Espanha. O principal personagem da série é representado pelo ator Francesc Orella e tem como seu produtor, Héctor Lozano, o qual também é autor de quatro livros que têm vínculo com a série. Ela teve sua estreia no Brasil no ano de 2016, sendo vinculada pela plataforma de streaming Netflix. O ambiente principal da série é uma escola de ensino público localizada na cidade de Barcelona, cujo protagonista *Merlí* é um professor de filosofia, de meia idade, que ao ingressar em seu primeiro dia de trabalho no Instituto Angel Guimera, assume a responsabilidade de ser o tutor e professor da turma de primeiro ano do ensino médio. Ao assumir esta posição, ele também acaba por ser professor de seu filho Bruno. Esta série é classificada com o gênero de drama e em sua sinopse apresentada pela plataforma é descrita como, “Um professor de Filosofia do Ensino Médio causa confusão por onde passa e serve de inspiração para todos os seus alunos, inclusive seu filho homossexual.” (Plataforma Netflix).

A série é dividida em três temporadas e em cada uma delas apresenta uma grande história que é fragmentada em cada episódio da temporada em questão, e cada episódio leva o nome de um filósofo cujas ideias estão de alguma forma relacionadas com o contexto do capítulo. O episódio desta análise está presente na terceira temporada da série que é composta por um total de quatorze, sendo o *Walter Benjamin* o primeiro deles.

No episódio *Walter Benjamin*, ocorre a chegada dos novos professores *Silvana* e *Gabriel*. *Silvana* é uma jovem professora de história que apresenta um perfil muito semelhante ao de *Merlí*, protagonista da série, em relação às formas de ensinar e de comportar-se. Outro destaque do

episódio é a situação de vulnerabilidade social do aluno Pol Rubio, cuja família enfrenta uma grave crise econômica, que o leva a procurar soluções questionáveis para obtenção de recursos financeiros. Na sinopse do Netflix é descrita: “Uma nova professora se interessa por Merlí e deixa Gina desconfiada. Joan ajuda Pol a conseguir um emprego questionável”.

Diferentemente dos outros autores utilizados como referência, Walter Benjamin não é considerado o fundador de uma corrente filosófica, mas sim um intelectual colaborador externo da escola de Frankfurt que contribuiu de forma importante nos campos da chamada história da cultura e crítica literária.

Benjamin exige que a história seja escrita sob o ponto de vista dos vencidos — contrário ao conformista do historicismo alemão, cujos partidários entram sempre “em empatia com o vencedor” — Tese VII. LOWY (2002) esclarece que é evidente que a palavra “vencedor” não faz referência a batalhas ou guerras habituais, mas a “guerra de classes”, na qual um dos campos, a classe dirigente, “não cessou de vencer” (Tese VII) os oprimidos — desde Spartacus, o gladiador rebelde, até o grupo Spartacus de Rosa de Luxemburgo e desde o *Imperium romano* até o *Tertium Imperium* nazista. Assim, esse teórico torna-se a referência nesse episódio por trazer em suas teses temas análogos a situação de opressão social vivida pelo personagem Pol Rubio no episódio e propor uma nova forma de se ver os fatos históricos.

BASES TEÓRICAS DESTA PESQUISA

Podemos tornar uma série televisiva como um corpus de análise a partir do conceito de pedagogia cultural visto pelas autoras Costa e Camozzato e descrito como:

[..] conceito que emergiu na perspectiva dos Estudos Culturais, em detrimento do conceito de pedagogia (que, num determinado momento, parece ter sido insuficiente para atuar frente às amplas transformações socioculturais)[..], ou seja, apenas descrever como uma pedagogia em um dado momento histórico passa a não ser o suficiente para descrever de maneira adequada estes estudos, as autoras também escrevem: “[...] uma vez que seria difícil pensar-se

em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, culturais todas as pedagogias” (COSTA apud CAMOZZATO, 2014, p.2)

Esta produção midiática tomada como uma pedagogia cultural, nos permite analisar quais são as identidades representadas e relacionadas com os modos de ser/estar professor na era pós-moderna, e quais identidades representadas pela série para apresentar estes modos. Lembrando que estas produções geradas pela mídia têm grande reflexo no cotidiano social, dado que somos sujeitos em constante constituição, quando somos atravessados por essas representações elas acabam nos fazendo refletir sobre o ser social que somos. Sendo possível, assim, partir de um artefato midiático como o seriado *Merlí*, para se fazer uma análise cultural.

Nos constituíamos professores a partir de signos e significados de o que é ser um docente, que ações são vistas como boas ou não tão boas quais as práticas que estão vinculadas a esta profissão. Quando um artefato midiático nos posiciona e nos interpela acaba por caracterizar em um contexto social, como este profissional deve agir e se comportar para que tenha um bom desempenho ao realizar o seu trabalho e assim como um manual de “sucesso” tomamos como “verdades ideais” estes modos apresentados pela mídia.

Para pensar identidades é importante observar as escritas de Woodward no qual a autora faz referência aos aspectos levantados pelo autor Michael Ignatieff sobre identidade e diferença, sendo um deles “A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades...” (WOODWARD, 2000, p.14)

Sendo possível assim voltar um olhar para as diferenças apresentadas e marcadas na série entre os professores representados. Como uma certa ambiguidade em relação ao modo tradicional e outras possibilidades de ser/estar docente na pós-modernidade. As identidades não são fixas dado que estas se modificam de acordo com o contexto histórico que se encontram, ou seja, um professor criativo no contexto de hoje pode não ser tão criativo no próximo ano ainda mais por este contexto que nos encontramos. “[A modernidade clássica] parece ‘pesada’ (contra a ‘leve’ modernidade contemporânea); melhor ainda, ‘sólida’ (e não

‘fluida’, ‘líquida’ ou ‘liquefeita’); condensada (contra difusa ou ‘capilar’); e, finalmente, ‘sistêmica’ (por oposição a ‘em forma de rede’)” (BAUMAN, 2001, p.33). E esta fluidez nos permite pensar sobre a identidade como algo mutável.

As representações são pensadas a partir dos estudos de Hall,

[...] através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos – que damos significado. Ou seja, em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos. E, em parte, damos significado através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano. (HALL, 1997, p.3).

O objeto para estudo das representações de docentes, na série Merlí que apresenta o ambiente escolar como seu foco principal, buscou inspiração em outras demonstrações de perfis de professores, como por exemplo, na produção cinematográfica de 1989, “A sociedade dos poetas mortos” e em “Escritores da Liberdade” de 2007, ou “A Onda” de 2008, onde temos a representação de professores vistos como não convencionais de modo que eles rompem com a ritualidade da escola tradicional, por algumas vezes trabalhando com questões pessoais dos alunos e noutras perdendo o controle da situação, sendo colocados em cheque pela sociedade e pela escola sua capacidade de lecionar.

O uso dos símbolos e signos para representar um professor “criativo” estão vinculados às ações como dar aula fora do ambiente preparada para tal como a sala de aula, e apresentar aos alunos novas possibilidades, mas estas representações acabam colocando o professor como protagonista do processo de aprendizagem. A representação vai apresentar elementos presentes na figura do professor a séculos, como a ideia de que o professor deve ter uma postura adequada em frente a seus alunos, deve utilizar o quadro negro/lousa, ele carrega livros e fala bem, sabe se comunicar. A representação pode ser vista como:

aquilo que se expressa [como marca material] num texto literário, numa pintura, numa fotografia, num filme, numa peça publicitária. [...]. É fundamentalmente através da representação que consti-

tuímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade (SILVA, 1999, p. 127-128).

A partir do entendimento destes conceitos é possível refletir sobre quais modos de representação de professores que este material nos traz, e acaba por posicionar e constituir diversos profissionais da área. E pensar sobre que ações seriam necessárias e possíveis para uma docência assertiva.

REFLEXÕES A PARTIR O MATERIAL EMPÍRICO

Apresentando a análise de representação docente propostas nesta dissertação, passo a problematizar algumas representações acionadas a partir do modo de ser e de se comportar da professora Silvana, que se aproxima de uma perspectiva ligada a uma docência humanista.

De acordo com Mizukami:

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atura, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase a vida psicológica e emocional do indivíduo e a preocupação com a sua orientação interna, com o autoconhecimento, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal. O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam. (MIZUKAMI, 2001, p.37-38).

Alguns elementos que constituem esse modo de ser professor estão presentes nas cenas selecionadas do episódio “Walter Benjamin”, primeiro da terceira temporada.

Na cena em que a Professora Silvana dá uma aula no depósito da escola na seguinte situação temos o diálogo:

Silvana entra na sala e diz - Gente. Oi

Ivan - Oi, Silvana. Temos que tirar uma foto com você.

Silvana - Claro, outro dia. Venham comigo.

Oliver - Para onde? Para a cozinha?

Silvana - Não. Venham.

Silvana - Ex-alunos da Guimera. Cada um deve ter... cerca de 50 anos hoje, no mínimo. Tome. Vá passando. Aqui, podemos encontrar muitas fotos como essa. O passado está aqui. Os rostos dessas fotos são História, a história dessa escola. O que acham da História?

Berta - Acho entediante. Mas não sei se a culpa é das pessoas.

Silvana - Não, eu gosto da sua sinceridade, Berta. E por que acham que a história pode ser entediante? Alguém sabe? Porque não sabemos para que ela serve.Ivan?

Ivan - Serve para entender de onde viemos.

Silvana - Sim, mas também para entender o presente. Aqueles que não conhecem a História estão fadados a repeti-la. A História está cheia de erros. Podemos pensar que estamos piores agora do que antes. Mas se prestarem atenção há muitos filhos da puta na História. O governo é mau? Com certeza. Já houve piores. A história nos consola. O que aconteceu há séculos, pode elucidar o nosso presente. O que faremos na aula é ressuscitar os filhos das putas, para aprender com os erros deles.

Ivan - Então não há filhos das putas, hoje?

Silvana - Sim. Claro que há. Mas hoje, os filhos da puta deste país vestem roupas bonitas, sorriem e acenam.

(Merlí, “Walter Benjamin, 3ª Temporada, ep.1. TV3, 2017, dirigido por Eduard Cortés, disponível em www.netflix.com).

Aqui se observa que a personagem se coloca como um facilitador da aprendizagem, criando um ambiente amistoso e favorável ao diálogo e ao desenvolvimento de uma reflexão sobre o passado/presente e a história,

usando como artefato fotos de antigos alunos da escola. A representação acionada por esta professora aproxima-se do que Klein (2015) problematizou em sua pesquisa de mestrado sobre professor/a mediador/a. À representação de professor/a mediador/a é articulada a ideia de que ele/a deve instigar o aluno a pensar e a refletir, potencializando as aprendizagens do/a aluno/a ao longo do processo de aprendizagem (KLEIN, 2015).

Voltando à cena supracitada, também é possível estabelecer um enlace entre passado e presente, através da história daqueles que passaram pela escola, levando a reflexão sobre o papel da história como ciência e sua importância. Na sequência dessa cena, a professora utiliza o próprio discurso da aluna Berta para trazer elementos das impressões da aluna sobre a história e o utiliza para encadear uma discussão com o restante do grupo, dando ênfase ao processo de elaboração do conteúdo (nesse caso a história) e não o conteúdo em si, constituindo este nas experiências que o aluno reconstrói.

A professora proporciona uma aprendizagem utilizando-se do entendimento dos alunos e do espaço no qual eles se encontram. Para Rogers, “a realidade é um fenômeno subjetivo, pois o ser humano reconstrói em si o mundo exterior, partindo de sua percepção, recebendo os estímulos, as experiências, atribuindo-lhes significado” (MIZUKAMI, 2001, p.41). Essa atribuição de significado é trazida pela professora, quando ela utiliza esse artefato de antigas fotos de ex-alunos da escola.

O repertório de ações da professora Silvana engloba uma atitude empática com os seus estudantes, o uso de elementos de criatividade na dinâmica das aulas e a exploração de ambientes externos à sala de aula como elemento facilitador da contextualização do conteúdo.

Quanto à atitude empática da professora Silvana na cena, representada no momento em que ela aprecia a sinceridade de sua aluna Berta quando esta se refere ao tédio produzido pela história, isso também compõe um elemento do professor humanista, a medida que, aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente, o professor fará, de sua parte, tudo para criação de um clima favorável de aprendizagem (MIZUKAMI, 2001, p. 52). Pode-se afirmar que a educação não é mais um mero processo de transmissão de conhecimento como há muito tempo se defendeu, mas, sim, um processo de produção de sentidos e criação de significados. Nesse processo, ganha relevância o/a

professor/a visto como mediador/a o/a qual “[...] põe em destaque inúmeros métodos/metodologias, destacando sua eficiência para a aprendizagem dos/as alunos/as” (KLEIN, 2015, p. 101).

Esses métodos/metodologias ressaltam que a mediação docente torna-se necessária e importante para estimular uma educação que incentive a busca de conhecimentos, competências e habilidades por parte dos/as alunos/as, tornando-os/as sujeitos ativos em todo o processo (KLEIN, 2015, p. 102).

Em relação à reconstrução do mundo exterior para si, proposta por Rogers, a cena selecionada pode remeter a esse processo, dado que a escolha do depósito da escola, promove um retorno ao passado, pois nesse local estão armazenados os “tesouros” que compõem a história da instituição. Assim, em meio à poeira e aos antigos objetos, fotos e registros, é possível experienciar esse passado.

Rogers (1985) destaca que os elementos de iniciação de aprendizagens não se baseiam nas habilidades de ensinar de um líder, no seu conhecimento erudito do campo, no planejamento do currículo, no uso de subsídios audiovisuais, na programação do computador utilizado, nas palestras e aulas expositivas e na abundância de livros, embora tudo isso possa, uma vez ou outra, ser empregado como recurso importante. Não, para esse autor a facilitação da aprendizagem significativa se baseia em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre facilitador e aprendiz (ROGERS, 1985, p. 105-6). Essas qualidades seriam:

Autenticidade: Quando o professor é ele próprio na sua relação com a classe, vivenciando seus sentimentos e comunicando-os aos alunos, num encontro pessoa-a-pessoa. Desse modo, sem aparências falseadas, ele passa a ser para os estudantes é uma pessoa com sentimentos, afetos e também atividade profissional.

Apreço, aceitação e confiança: Apreço ao estudante, a seus sentimentos, suas opiniões e suas potencialidades. Aceitação do aluno como indivíduo com valor próprio. Confiança no aluno como pessoa fundamentalmente merecedora de crédito.

Compreensão empática: Sensibilidade em perceber as relações íntimas do aluno e aceita-las. O aluno torna-se profundamente agradecido ao professor, por ser compreendido e aceito por ele.

A professora Silvana representa esse perfil autêntico nos seus discursos com os alunos, comunicando-se num encontro pessoa-pessoa, demonstrando o apreço e a aceitação pela opinião dos seus alunos e dando créditos a eles no ambiente da aula, criando um ambiente empático.

A segunda cena mostrada, primeira aparição da personagem na série, se passa em um ambiente mais ortodoxo, a sala de aula. Esta inicia sua fala:

Silvana - A história é a luta pela dominação global. Vocês nunca pensaram que quando crescerem, poderão ter poder? Alguns de vocês podem ser políticos, ou presidentes de uma empresa importante. A história já teve muitas pessoas com o mundo nas mãos. E outras que eram exploradas.

(Merlí, “Walter Benjamin, 3ª Temporada, ep.1. TV3, 2017, dirigido por Eduard Cortés, disponível em www.netflix.com).

Aqui o elemento que está representado é a relação pedagógica, na qual há um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, que possibilite a liberdade para aprender, sendo criado na fala provocativa da professora (MIZUKAMI, 2001, p. 54).

Nas duas cenas, o diretivismo no ensino, característico das abordagens tradicional e comportamentalista, é substituído pelo não-diretívismo; as relações verticais e impostas, por relações EU-TU e nunca TU-IS-TO (MIZUKAMI, 2001, p. 57).

Para Carl Rogers (1985), o grande referencial para a Educação é a preocupação em preparar e formar o aluno, para uma busca constante de conhecimentos, num mundo que se caracteriza pela grande velocidade das mudanças e sucessão constante de transformações de toda ordem. É enfatizado por ele que esta é, porém, a grande dificuldade da Educação nos dias de hoje - não ter adaptado seu paradigma as novas solicitações da humanidade no século XX. Essas ideias de Carl Rogers refletem o pensamento cultural da época e dentro dos conceitos da pós-modernidade, com a constante fluidez das ações os desafios da educação não

podem ser atrelados unicamente a questões da busca do conhecimento, mas ao processo de desconstrução de modos ideais de ser/estar professor e do papel da escola.

Conforme já foi discutido anteriormente, as representações docentes podem ser múltiplas e nessa perspectiva uma, outra maneira de descrever o perfil da profa. Silvana seria o de uma docente reflexiva. A representação de professor reflexivo constitui os professores como sujeitos que são induzidos a gerenciar as próprias ações e as suas estratégias de ensino, o que supõe o domínio sobre si mesmos, incitando os docentes a dirigir sua própria conduta, refletir sobre ela e, conseqüentemente, modificá-la (KLEIN, 2015, p.83).

Durante a trama na terceira temporada, no episódio que não foi contemplado para análise (Adam Smith), a professora Silvana propõe um quiz para os alunos na sala de aula e o movimento gerado por essa atividade desencadeia uma reflexão na sala dos professores sobre suas próprias práticas docentes. Gabriel compartilha sua estratégia de uso de um teclado para incentivar os alunos a participar da aula durante seus questionamentos e Miréia declara que não se sentiria confortável em utilizar estratégias semelhantes para aulas de Latim. Através dessa cena, pode-se ver o movimento reflexivo gerado pelas práticas de Silvana sobre o seu fazer docente e o do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante a problematização deste tema, pois as representações colocadas através da mídia nos interpelam e nos constituem como docentes. Dessa forma, a popularização das plataformas de streaming permite o acesso a conteúdo midiáticos diversos que antes eram mais restritos e, assim, as representações trazidas/acionadas/produzidas por estes artefatos, de outro contexto cultural, traçando um paralelo com os docentes de ensino médio no Brasil, podem servir para constituir não só a nossa cultura, como também nossas identidades.

Desta forma realizando estas análises é possível notar que as culturas e o locais onde estes professores se encontram podem não ser os mesmos, mas os tipos de identidades docentes representadas acabam por se repetir nestes diferentes contextos. O que nos leva a pensar sobre a possibilidades

de mudança nos modos de ser docente que devem considerados para uma nova perspectiva em relação a profissão e seus objetivos dado que a formação dos novos sujeitos continua sendo realizada do mesmo modo que no século XVIII.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HALL, Stuart. **“The work of representation”**. In: HALL, Stuart (org.) Representation. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

KLEIN, Juliana Mottini. **Representações e identidades docentes nos Cadernos de Formação do Programa Pacto Nacional pela Educação na idade certa (PNAIC)**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

LOWY, Michael. **A filosofia da história de Walter Benjamin**. Estudos Avançados v.16, n.45, p. 199-206, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a13.pdf>. Acesso em 31 de jul de 2020.

MERLI. Produção de Héctor Lozano e Eduard Cortés. Intérpretes: Francesc Orella, David Solans, Carlos Cuevas, Elisabet Casanovas, Candela Antón, Adrián Grösser, Pau Poch, Marcos Franz, Albert Baró, Júlia Creus, Iñaki Mur, Laia Manzanares, Marta Marco, Ana María Barbany, Pere Ponce, Pau Durá, Pepa López, Carlota Olcina. Roteiro: Héctor Lozano Cataluña: 2015-2017. 6 vídeos (3 min.). Disponível em: <https://www.netflix.com>. Acesso em: 1 jun. 2018 – 20 ago 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

**ARTIGOS –
DESENVOLVIMENTO E
EDUCAÇÃO**

MÉTODO UBUNTU – A EDUCAÇÃO

Paula Carolina Vecchi Rodrigues

Introdução

A observação e pesquisa de crianças e adolescentes em distintos ambientes institucionais foi o cenário primordial para que o método fosse aplicado e tivesse comprovação de boas devolutivas para continuação e disseminação desse estudo.

Especialista na área social e educacional, tendo graduação em Serviço Social, Licenciatura em História, especialização em Docência no Ensino Superior e Avaliação e Gestão de ambientes Institucionais, além de atuação constante na esfera da infância e juventude o interesse pela temática se deu pela apreciação da ausência de comunicação assertiva entre educadores e alunos e responsáveis legais com infantes quando o assunto estava intrínseco a juventude.

Ubuntu pode ser definido como uma concepção histórica e ética que é arraigada à linhagem Bantu, utilizada pelos **povos Zulu e Xhosa**. Não possui tradução literal, mas se assemelha ao significado de “empatia” sendo explicada com a frase “Eu sou porque nós somos”.

“O universo como um todo orgânico que tende à harmonia e no qual as partes individuais existem somente como aspectos da unidade universal.” (MANDELA, 1944).

De maneira prática desempenha ações pautadas pela fraternidade e compreensão de que o outro possui outro sentir e entender, assim sendo

no âmbito educacional e social deve-se respeitar e procurar meios para que a ideia chegue até o público, mediante auxílio de um facilitador. O método atua de maneira que o profissional não é um detentor da informação e sim um instrumento de repasse daquilo que tem compreensão para um conjunto de pessoas que ainda não tiveram acesso ou discernimento do assunto a ser tratado.

Os espaços educativos contemporâneos apresentam dados alarmantes referentes a questões como bullying, racismo, abuso e evasão. Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, 1 em cada 10 estudantes no Brasil sofrem episódios de Bullying em suas diversas vertentes, consequências advindas desse comportamento preocupam e dividem estatísticas com o provimento a família em fatores de evasão escolar.

1. A construção da educação

1.1 Entendimento Atemporal

A definição de Educação com base histórica tem origem do latim, e tem como significado literal “conduzir para fora”, ou seja, tinha o princípio de instruir e capacitar o sujeito para vivência em sociedade, sendo então o ato de disciplinar.

Acompanhando a evolução da humanidade a palavra teve seu sentido modificado diversas vezes, e ganhou inúmeras vertentes como:

Construtivista;
 Freiriana;
 Montessoriana;
 Waldorf;
 Tradicional.

Que se distinguem pelo método de ensino e materiais utilizados para construção do aprendizado. Sendo estes aplicados nas instituições para condução de alunos, em sua maioria de cunho particular permitindo que os responsáveis insiram crianças e jovens em local de preferência intelectual. Assimilar o ensino como uma construção em constante evolução, não somente por decorrência histórica ou linguista formal, mas dando devida

atenção a padrões culturais e sociais atuais é fator crucial para que o processo educativo aconteça de maneira completa, não sendo assim somente a retransmissão de conteúdo arcaico e desnivelado.

Ademais se faz necessário gerenciar o período de formação em feitiço particular, não fazendo do processo um manual já construído e solidificado, sendo assim tolerante com a transferência de conhecimento entre educador e educando.

Esse sistema consiste na laboração não homogênea, empática, vincular e em constante aperfeiçoamento, não se denominando nova forma de pedagogia, mas sim em comunicação direta e assertiva com o jovem através de posicionamento inovador técnico identificatório.

Tomando como base Francesh (2011), o conhecimento deve ser transformado em sabedoria, para que possa ser utilizado pelo seu aprendiz e transmitido para demais, assim estatísticas educacionais devem priorizar dados qualitativos, preservando a ânsia pelo conhecimento e novas práticas e não acúmulo e memorização de informações sem percepção e logicidade.

1.2 Diálogo Direcionado

O Método Ubuntu propõem reuniões temáticas de acordo com a especificidade e interesse de cada grupo. O assunto abordado precisa fazer sentido para ser absorvido, usar linguagem técnica e formalidade excessiva causa afastamento e falta de confiabilidade no público com que se trabalha.

Baseado em estudos anteriores e com embasamento teórico para laboração de cada conteúdo o facilitador se coloca em posição de horizontalidade afim de demonstrar semelhanças e não somente supremacia por nível acadêmico ou cargo ali desempenhado.

Dados colhidos pela OMS e pela ONU expõem que se faz necessário o asserçamento sobre questões como: Bullying; Depressão; Suicídio; Trajetória Acadêmica; Violência; Empatia; Relacionamentos entres outras questões que são pouco dialogadas mesmo sendo de exposição constante na atualidade.

1.3 Relações Sociais e a Comunicação

Em 1993, Olweus efetuou coleta de dados e estudo qualitativo referente a como a rejeição, comunicação falha e vitimização se relacionam de

maneira direta com comportamento antissocial, desinteresse acadêmico e índice de evasão escolar.

Salmivalli(1998) ratifica o estudo com o acréscimo de maior probabilidade de doenças psíquicas e suicídio juvenil, que hoje segundo a OMS é a segunda maior causa de óbito de jovens em escala mundial. Tendo em vista, tendo ciência de tais noções é seguro afirmar que relações saudáveis em todos os ambientes de amadurecimento é elementar para construção de uma sociedade promissora em aspecto educacional, social, intelectual e psíquico.

1.4 Ambientes de Desenvolvimento

Abordamos no item anterior a essencialidade de ambientes sadios e de comunicação assertiva para um melhor desenvolvimento juvenil, autores de esferas distintas se debruçaram sobre a temática para compreender a raiz do problema e trabalhar com a prevenção e não com a resolução e tratamento após o acontecimento.

A explanação concebida por Russo (2011) traz a promoção de ações coletivas para o resgate da escola como um espaço humanizado, sendo está o local com maior índice de violência simbólica.

Dados coletados pela UNICEF, analisando documentos e relatórios de 2013 a 2018 mostram que metade dos estudantes sofre algum tipo de violação no ambiente escolar. Seja a exclusão, ofensas direcionadas, boatos, agressões físicas, cyberbullying e divulgação de conteúdo íntimo. É de conhecimento que meninas têm maior propensão a sofrer assédio sexual e meninos lidam com a violência física, a pesquisa foi realizada com jovens de 13 a 17 anos e traz informações preocupantes.

A prática afeta o rendimento escolar, a autoconfiança, pode gerar traumas para o resto da vida, causa perda de interesse pelos estudos, depressão e repercussões irreversíveis: Homicídio e o Suicídio.

Segundo a OMS a segunda maior causa de óbitos no mundo é o suicídio de jovens de 15 a 29 anos, desses 73% ao longo de seu desenvolvimento foram vítimas de violação e maus-tratos.

Os recentes casos de cyberbullying que foram estopim para suicídios e fenômenos de school shooting que ocasionou o óbito de mais de 100 estudantes nos últimos 3 anos apresenta uma realidade contemporânea a

alarmante, em estudo Viera(2009) coloca a falha de atendimento e dificuldade por parte das referências juvenis em diálogo como protagonistas de massacres e falecimento precoce.

Demonstrando a relevância do suporte em instituições responsáveis pelo desenvolvimento de crianças e adolescentes.

2. Metodologia

O desenvolvimento do método se dá por profissionais de áreas distintas, que sejam capazes de mediar a temática de maneira saudável e apesar da empatia com o público tem postura de figura de referência para que a orientação aconteça de maneira dinâmica e o público entenda como um espaço de escuta qualificada e norteador.

O teor elaborado pela equipe se apropria de projetos, métodos e pedagogias já com eficácia comprovadas, como método KiVa*, que foi premiado pela diminuição da criminalidade e por quase extinguir o Bullying em ambiente educativo.

Contamos com especialistas em Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, História, Gestão Educacional, Administração, Direito, Docência e que possuem mais de 20 anos de experiência com crianças e adolescentes. Se mostra bastante benéfico a exposição e colaboração com os responsáveis para promoção de melhor relacionamento e resolução de conflitos fora do espaço escolar, sendo está uma outra etapa realizada pela equipe.

As primeiras pesquisas acadêmicas com foco no desenvolvimento da juventude e mediação de conflitos dessa faixa etária se deu no fim dos anos 80, se trata então de algo recente que merece maior atenção e fomento, para que haja diminuição das consequências documentadas. Alto índice de suicídio jovem, abuso, violência, criminalidade, depressão juvenil e evasão escolar.

Etapas:

O método aplicado possui três etapas para garantia de efetividade e propagação pelos profissionais do serviço².

Etapa 1:

Realização de cinco (5)¹ encontros quinzenal ou mensal com mínimo de 5 e máximo de 25 participantes, com duração de 1 hora e meia, per-

meando temas de interesse de jovens de 12 a 18 anos. Cabe ao contratante definir os assuntos que tenham caráter identitário com os usuários. As demandas trazidas de costume são: Bullying, sexualidade, autoestima e suicídio, drogas e álcool, a vida pós-escola.

Os encontros se dão de maneira horizontal com o objetivo de permitir um diálogo aberto e que cause impacto positivo no cotidiano dos membros para que estes se tornem difusores de informação.

Sugere-se que a instituição dê prioridade a alunos com histórico de Bullying (Obesos, tímidos, fora dos padrões, vítimas de preconceito racial...), suicidas e demais vítimas de violência no ambiente estudantil ou com dificuldade de relacionamento de maneira geral.

Além de espaço de fala, partilha de angústias e inseguranças, os encontros trazem consigo compartilhamento de informações e se torna então uma metodologia de construção coletiva que norteia todo o plano e empodera vítimas. O projeto tem inspiração no método KiVa, criado na Finlândia que atualmente ocupa o posto de melhor educação mundial e praticamente erradicou o Bullying nas escolas, diminuindo paralelamente os óbitos na faixa etária de 14 a 29 anos.

¹ *Não há possibilidade da realização de um número menor de encontros, pois precisa haver uma regularidade mínima para levantamento e fechamento de ciclo, sendo realmente benéfico e esclarecedor para os participantes.

² *É recomendado que um profissional institucional acompanhasse esses encontros para que posteriormente seja o representante do projeto contínuo no ambiente.

Etapa 2:

Realização de Palestra aberta no interior da instituição a fim de dar acesso à informação a todos os estudantes/usuários fortalecendo os jovens que sofrem com esse tipo de violência, conscientizando os autores e chamando para defesa e mediação espectadores que em grande maioria se isentam ou reforçam com risos.

Realização de Palestra com pais e responsáveis para discussão das demandas trazidas pelos jovens. Orientação referente à como lidar com

questões complexas por vezes não tratadas em âmbito familiar. Breve pincelada sobre tópicos desconhecidos e termos lidados de maneira superficial e que requerem maior atenção.

Etapa 3:

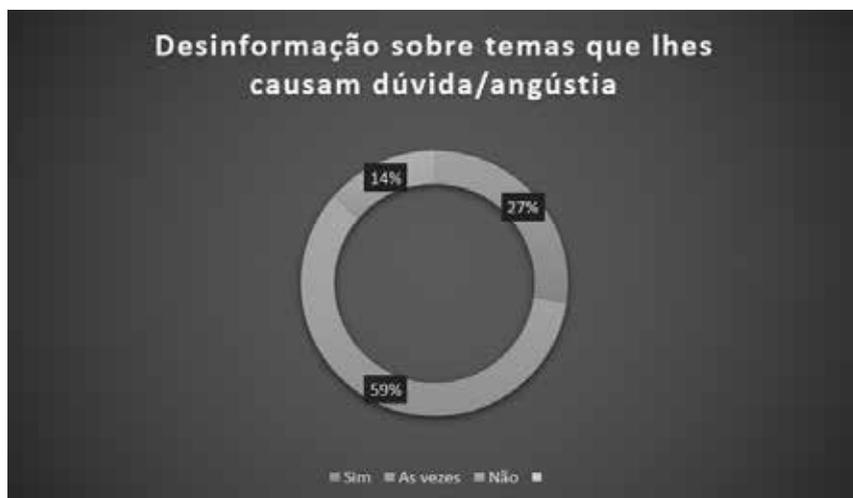
Compartilhamento do método com educadores da instituição para que esses sejam difusores de novos grupos e novos atores. Esclarecendo possíveis dúvidas e orientando esses representantes, tornando essa instituição referência no combate a demandas que afligem nossa juventude.

3. Resultados e discussões

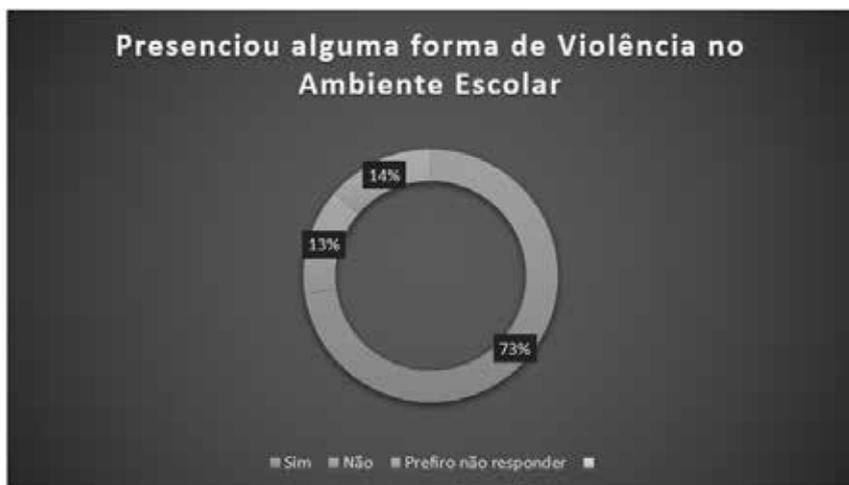
Após aplicação em mais de 6 instituições, 110 estudantes responderam a pesquisa quantitativa. E 10 estudantes, 5 educadores e 4 responsáveis de diferentes instituições defiram o método de maneira qualitativa para explanação do método e sua relevância.



Esse gráfico explana sobre como abordagem e a identificação no falar é essencial para discussão de temas relevantes. Apenas 15% dos participantes declaram possui similaridade com a linguagem usada.

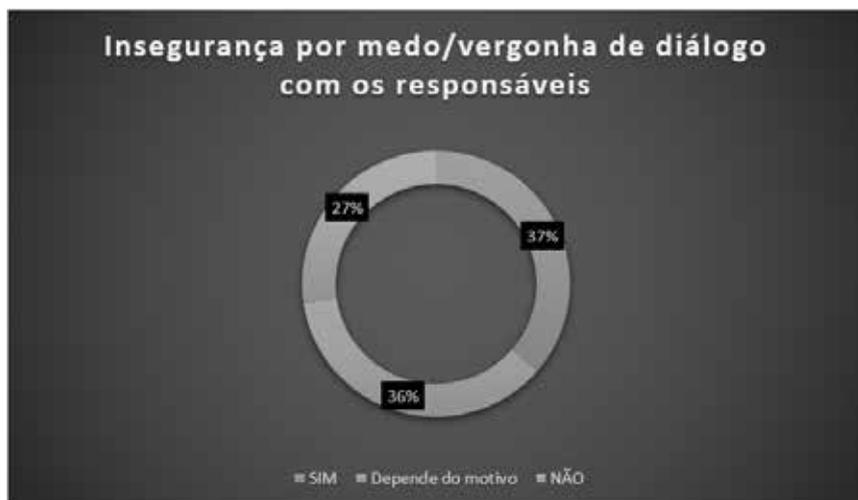


Esse gráfico reflete a dificuldade de comunicação apresentada anteriormente, o que faz com essas crianças e adolescentes não tenham informação suficiente sobre temas importantes, em quais possuem interesse, mas não há um agente de diálogo.



Na leitura desse gráfico é possível notar o alto índice de testemunho de violências em suas diversas facetas no ambiente escolar. Muitas delas são veladas e ignoradas, não havendo conscientização e projetos que lidem

com o tema de maneira apropriada. Algumas formas de violência tem aumentado a taxa de suicídio entre jovens.



É comum observar que os jovens em sua grande maioria tem receio de expor determinados temas com a pessoa de referência, pois muitos deles ainda são tratados como tabu.

A incerteza do acolhimento faz com que haja afastamento e omissão de falas importantes para construção e desenvolvimento daquele indivíduo.

Abaixo temos falas de adolescentes e responsáveis em que o método Ubuntu – Educação em Prosa foi aplicado afim de aprimorar esse vínculo e poder da comunicação:

“Tem um professor meu que passa matéria e logo depois fala “Eu sei que vocês não vão conseguir fazer, mas é minha obrigação passar” primeiro que ninguém nem tenta mesmo fazer depois disso, segundo que ele explica como se tivesse explicando pra outros professores, tipo parece que ele quer mostrar que é superior não que tá lá pra ajudar sabe?” (A. L. 16 anos);

“Quando senta do nosso lado, conversa, fala que vai dar certo mesmo sabendo que tá tudo errado, e consegue trocar ideia de tudo, tipo as vezes quero falar de uma coisa particular que não consigo porque minha mãe não entende e se tem esse professor ali já dá muito alívio.” (A. L. 16 anos);

“Quando não tem aquela coisa de julgar, ouve e depois fala mesmo que seja pra dar uma bronca é mais fácil, você ficou com a gente 6 meses

e entendi tudo, eu tenho confiança pra falar das coisas e ao mesmo tempo briga se precisa, sem humilhar a gente.”(G. R. 17 anos);

“Minha professora não quis explicar direito, tipo certinho como é uns negócio de relação sexual e tipo quase todo mundo da sala já faz sexo e faz sem saber de um monte de coisa e ai é sempre aquelas falas decoradas da apostila e ninguém entende nada e continua fazendo merda, porque não fala na escola, não fala com o pai vai falar com quem?”(V. G. 15 anos);

“Criar um vínculo no qual o aluno se sinta seguro e familiarizado auxilia no desenvolvimento do assunto, ai as aulas ficam melhores, porque tem atenção daquele aluno, pelo menos comigo é assim.”(P. M. 18 anos);

“Eu odiava todo mundo quando cheguei, e quebrava tudo porque tinha raiva e achava que ninguém tava nem ai pra mim. Ai mesmo eu sendo ruim vocês tavam lá, todo dia falando que eu não era ruim, me abraçavam, ouviam até quando eu tava bravo, mas tem gente que me irrita ainda porque não dá pra conversar e não entende, só briga e grita.”(L. S. 11 anos);

“Excelente iniciativa, to falando para amigos e divulgando o projeto, a dedicação em iniciativas como essa é muito importante, ele ta super empolgado, deu um gás nele, parece menos pesado.” (R. 40 anos – responsável de um dos alunos);

4. Considerações Finais

Enfatizar as principais conclusões do estudo, de forma sucinta e objetiva. Não repetir os resultados. Apresentar possibilidades para continuação da pesquisa

Espera-se que os resultados obtidos nessa pesquisa fomentem o interesse na área de Educação e Desenvolvimento, ressaltando que o fator violência em ambiente escolar é agente determinante durante o crescimento e construção do ser.

Assim sendo os elementos aqui agrupados demonstram que há necessidade de diálogo constante e empenho para que pessoas referenciais se desprendam de linguagem autoritária e se coloquem como agentes de informação e educação.

Os efeitos prolongados de agressões vivenciadas e não ressignificadas é prejudicial em diversos aspectos, trazendo desdobramentos a sociedade como um todo. Além de frequentemente haver uma reprodução de com-

portamento no âmbito familiar, tornando-se um ciclo de negligência, em sua maioria não intencional.

Sugere-se a continuidade de estudos como este, para que tenhamos no meio acadêmico nacional alargamento de produções científicas voltada ao conhecimento e por fim transformação no cenário educacional.

5. Referências

- BERNARDINI, C. H., & Maia, H. (2010). *Bullying* escolar: uma análise do discurso de professores. *Polêmica*, 9(2), 99-104. 2010
- BERNDT, T.J. Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychology Science*, 11:7-10. 2002
- CROSS, D.; HALL M.; HAMILTON, G.; PINTABONA, Y.; ERCEG, E. Australia: The friendly schools project. In: P.K. SMITH; PEPLER, D.; RIGBY, K. (eds.), *Bullying in schools: Global perspectives on intervention*. Cambridge, University Press, 334 p. 2004
- INSTITUTO IBEROAMERICANO FINLANDESE, KiVa. 2007
- PENSE. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. 2009
- VIEIRA, T. M., Mendes, F. C. C., & Guimarães, L. C. De Columbine à Virgínia Tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 493-501. 2009

CONCEITOS RECENTES E AS CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA

*Taíza Fernanda Ramalhais*⁸

*Gislaine de Fatima Brunieri da Silva*⁹

INTRODUÇÃO

Este artigo busca estabelecer-se a revisão teórica sobre as diferentes concepções de infância que já foram adotadas historicamente pelas famílias e pelas escolas, conforme as sociedades evoluíram, bem como as implicações que essas concepções acarretam no processo educativo. Então, por meio de pesquisa qualitativa, o texto se divide em primeiramente, estabelecer refletir sobre o que é a criança e a infância em diferentes períodos para, na sequência, refletir sobre como a escola abordou e aborda essa complexidade no processo de aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho questiona as expectativas geradas na Educação e como o entendimento desses parâmetros faz a diferença na estruturação do ensino formal, como um todo. A pesquisa de revisão bibliográfica apresenta-se assim organizada: Primeiramente sobre as diferentes concepções históricas da infância.

Em seguida, uma seção teórica sobre as tendências educacionais e como elas respondem a esses modelos, as diversas estruturas familiares que as sociedades humanas criaram se baseiam, numa simplificação didática,

8 Psicóloga, Pedagoga. Mestre e Doutoranda. Professora da Rede Pública de Ensino Ubiratã – Paraná.

9 Pedagoga, Mestranda. Professora da Rede Pública de Ensino Ubiratã – Paraná.

nas variações em torno da família nuclear (pai, mãe e dependentes) e do maior ou menor afluxo de parentes (incluindo os filhos casados e suas proles) e até criados que a ela se juntavam, configurando desde famílias extensas (com praticamente todas as pessoas de uma mesma ascendência convivendo juntas) até clãs e tribos com regras de formação próprias de crianças na sociedade. Já a terceira seção, o trabalho apresenta os desafios para uma educação no momento contemporâneo, pensando em quem somos e quem são nossas crianças. Neste contexto se discute, então, como escola e famílias devem dialogar sobre essa realidade.

A forma de ver, conceber e tratar uma criança ou de se pensar a infância mudou muito no desenvolvimento dos povos. Como consequência, escola, famílias e instituições educativas remodelam-se constantemente para se adequarem a diferentes modelos de educação.

A partir dessa realidade e admitindo que os modelos de educação formal, sobretudo os da Educação Infantil, fazem parte dessa reflexão, o presente trabalho convida a uma reflexão sobre as diferentes concepções de criança e de infância ao longo das sociedades, no intuito de relacionar a identidade da infância com o modelo de ensino adotado. Assim, é possível perceber como a teoria modela a prática didática e como a escola revela as concepções filosóficas da sociedade da qual faz parte.

A justificativa para essa análise é o fato de que as acadêmicas, autoras do artigo já trabalham com a Educação Infantil, período educacional que mais sofreu alterações ao longo dos anos em consequências das políticas públicas para a infância no processo ensino aprendizagem. Ainda é importante destacar que o processo de aprendizagem se evidencia mais na primeira infância, de modo que torna-se necessário cautela e competência didática para o trabalho pedagógico com esses pequenos.

Para dimensionar a contribuição que o “Enfoque Histórico Cultural” pode trazer à Educação Infantil, e apontar sua concepção de criança, faz-se necessário entender a trajetória histórica dos modelos de educação institucionalizada de crianças no Brasil. Procuramos, sob a perspectiva educacional, as bases históricas da educação de crianças pequenas, bem como das políticas nesse campo.

Para isso, entende-se que as várias correntes teóricas da pedagogia, psicologia, medicina, sociologia, dentre outras, permitem pontuar as concepções de criança encontradas nas práticas e no pensamento pedagógico

da educação infantil brasileira. A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX.

A Constituição Federal de 1988 permitiu um novo cenário no debate das políticas públicas, sociais, de educação e saúde. Nos anos de 1990, um grande movimento político-educacional discutiu uma nova proposta para a creche e a pré-escola.

A educação infantil de zero a seis anos, anterior à Constituição e ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, não era incluída como prioridade de ensino. Durante o período de 1993 a 1996, anterior à publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil⁵ (BRASIL, 1998), se efetivaram vários congressos organizados pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e Simpósios Nacionais com o objetivo de promulgar uma Política Nacional de Educação Infantil. Este trabalho vinha sendo gestado em todo o território nacional pela participação efetiva de professores que discutiam e apresentavam suas necessidades e singularidades, demonstrando a diversidade encontrada em um país com regiões e culturas distintas e, portanto, carente de uma Política para a infância e a educação que pautasse em seus princípios as características apresentadas pelos professores participantes envolvidos com a proposta.

Como apontamos no item anterior, durante o primeiro ano de vida, a situação social do bebê está diretamente vinculada às determinações orientadas pelo mundo adulto. É ele quem determina inicialmente a satisfação das necessidades do bebê, sobretudo as de alimentação, higiene e sono. Entretanto, por volta do início do segundo ano de vida essa situação de passividade do bebê é substituída por uma nova posição frente ao mundo das pessoas e dos objetos. Além da percepção, a memória de imagens, no segundo ano de vida, traz à criança novas possibilidades de se relacionar, agir e atuar no mundo à sua volta. Por força da percepção e da memória, agora ela pode internalizar imagens vividas na sua experiência cotidiana e pode se posicionar frente ao mundo.

Dessa forma, a pesquisa de revisão bibliográfica apresenta-se assim organizada: Primeiramente um capítulo sobre as diferentes concepções históricas da infância. Em seguida, uma seção teórica sobre as tendências educacionais e como elas respondem a esses modelos de crianças na sociedade. Já a terceira seção, apresenta os desafios para uma educação no momento contemporâneo, pensando em quem somos e quem são nossas

crianças. Neste excerto de discute, então, como escola e famílias devem dialogar sobre essa realidade.

Por fim, as considerações finais revelam como há, ainda, muito a se pesquisar sobre esse tema, que pode ser delimitado por período de desenvolvimento infantil, modelos de educação e também por objetivos sociais. A educação não é individual, é coletiva, social e a escola envolve apenas um dos aspectos desse complexo processo.

1. A IDEIA DE INFÂNCIA É ATUAL

Embora crianças sempre tenham existido, nem sempre foram encaradas como crianças. Nesse sentido, “as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social, existe desde os séculos XVII e XVIII”. (BARBOSA, 2000, p. 101).

Olhando o dicionário, define-se criança como “*sf.* 1. Ser humano no período da infância. 2. *Fig* diz-se de ou pessoa ingênua, infantil” (AURÉLIO, 2008, p. 271). Para infância, é denominado: “*sf.* 1. Período da vida do ser humano que vai do início da sua vida até a adolescência, por volta dos doze anos. 2. o conjunto das crianças”. (AURÉLIO, 2008, p. 582).

Em termos biológicos, a infância termina na adolescência, por volta dos 12 anos, com diferenciais para meninos e meninas. Também o ECA – Estatuto da Criança e do adolescente (1992) define como criança o indivíduo até 12 anos.

Mais do que um período, ou o ser que passa por esse momento, Lajolo, (*Apud* FREITAS, 1997) afirma que o significado da palavra infância está ligada a infante, com origem latina e nas línguas daí derivadas. A palavra traz em si a ideia de ausência de fala. Esta noção de infância como qualidade ou estado do infante, isto é, aquele que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: in = prefixo que indica negação; fante = particípio presente do verbo latino fari, que significa falar, dizer.

Nesse sentido, a maior parte da história da humanidade acreditou que a criança não tinha voz, que não era “gente” como o adulto. Na época anterior ao cristianismo, as crianças eram consideradas ignorantes, tanto que podiam ser abandonadas. Para Ariès (1973), a infância foi uma invenção da modernidade, uma categoria social recente. Segundo este autor, antes

do século XIX toda criança era vista como um adulto em miniatura, mas um adulto que só seria ouvido quando estivesse independente dos adultos. Então, ele aprenderia a seguir o exemplo dos pais, sem muitos diálogos.

Essa trajetória infantil também é contemplada na própria literatura. A forma de se contar os contos fantásticos e maravilhosos revelam o que se resgatou do pensamento e da rotina infantil nos séculos XVIII e XIX. Usando um tempo indeterminado, mas fazendo referência à Idade Média, as crianças trabalhando ou estando sempre abandonadas são comuns em muitas obras da literatura. Ainda são retratadas como tendo todas as capacidades de julgamento de um adulto. É possível citar como exemplo “O pequeno polegar” e “João e o Pé de feijão”, histórias nas quais as crianças são abandonadas e/ou precisam lutar pelo seu próprio alimento. “Até o século XVII, a criança não era percebida como um ser socialmente distinto do adulto. Ela compartilhava com os adultos o mesmo tipo de roupa, os cômodos, o trabalho e também os ambientes sociais. (SHAVIT, 1999, p. 317).

Contudo a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social (ARIÈS, 1973).

Hoje, admite-se que ser criança é viver a infância. É brincar. Os estudos biológicos, sociológicos e pedagógicos, bem como o próprio desenvolvimento das sociedades confirma isso. A criança não é um adulto pequeno. Tem fases e diferentes formas de ser e estar na família. Grande parte do que somos e de como concebemos o mundo se definiu nesse período. Dessa forma, é importante saber como a educação que se instituiu formalmente nas comunidades pode tratar corretamente dos pequenos, sem exageros ou displicências.

Afinal o que é ser criança? Como elas pensam, sentem e vivem? Essas perguntas e outras do mesmo teor são muito difíceis de serem respondidas. Escondem uma armadilha sutil, uma vez que, para muitos escritores, não existe espaço de dúvidas quando se discute estas questões.

Cohn (2005) alerta para o perigo de uma leitura rápida e ingênua da infância. Para ela, as idéias de “tabula rasa”, “filhas do pecado”, “habitantes do paraíso”, dentre tantas outras representações da criança, apre-

sentadas por muitos estudiosos, deixam transparecer uma “imagem em negativo da criança” (p. 8). Ou seja, o que se fala, na verdade, é do contraponto entre a criança e a vida em sociedade ou as responsabilidades da vida adulta. Alerta, portanto, para a necessidade de se entender a criança e a seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. Assim, afirma categoricamente a autora: “se quisermos realmente responder àquelas questões, precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam” (COHN, 2005, p. 8).

A infância, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo. Mais uma vez, nos deparamos com a multiplicidade e a urgência de, uma vez por todas, desvincularmos a concepção de criança e de infância de uma idéia pré-concebida, seja ela qual for. Até chegarmos a um vislumbre de uma concepção pós-moderna de criança e infância, debruce-mo-nos um pouco em algumas reflexões sobre o assunto.

Os dicionários da língua portuguesa registram a palavra infância como o período de crescimento que vai do nascimento até o ingresso na puberdade, por volta dos doze anos de idade. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989, “criança são todas as pessoas menores de dezoito anos de idade”.

Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), criança é considerada a pessoa até os doze anos incompletos, enquanto entre os doze e dezoito anos, idade da maioridade civil, encontra-se a adolescência.

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade, atribuída à primeira infância, estende-se até os sete anos, que representaria a idade da razão. Percebe-se, no entanto, que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância. É o que Khulmann Jr. (1998, p. 16) afirma categoricamente. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

Para entender como se deu o processo do desenvolvimento da concepção de infância, é importante analisar as diferentes mudanças e desta-

car que a visão que se tem de criança hoje é algo que foi historicamente construído ao longo dos anos. Dessa maneira, é possível observar os contrastes em relação ao sentimento de infância presente em determinados momentos da história. Algumas atitudes que hoje parecem um absurdo, como o tratamento indiferente à criança pequena, há alguns séculos atrás era considerado como algo normal. Por mais estranho que pareça, a sociedade nem sempre viu a criança como um ser especial e único, dotado de particularidades e cuidados especiais. Por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura.

A sociedade passou a separar as crianças dos adultos e então surgem as primeiras instituições escolares. Por fim, no terceiro período (atualidade), a criança já começa a ocupar o seu verdadeiro espaço e acontece então a consolidação do conceito de infância que conhecemos hoje, embora muitos progressos ainda estivessem por acontecer.

As instituições escolares, por muito tempo, organizavam seus espaços e rotinas diárias embasadas nas ideias assistencialistas, ou seja, a principal função da escola não era transmitir conhecimentos por meio de informações e conteúdos didáticos, o principal objetivo era cuidar, especialmente, de crianças de 0 a 6 anos.

Porém, com as diversas mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento das grandes cidades e as diversas modificações socioculturais, as coisas foram mudando de figura. Para modificar essa concepção assistencialista, houve uma mudança atenuada na educação infantil. Era necessário enxergar e assumir as suas especificidades e rever quais eram as responsabilidades da sociedade e o real papel do Estado perante as crianças pequenas. A educação para as crianças pequenas deve promover a integração entre os diversos aspectos que as norteiam, como o aspecto físico, emocional, cognitivo, entre outros.

Hoje, sabemos que a criança é um ser dotado de particularidades e cuidados especiais, principalmente as mais pequeninas. Muitas pessoas, até mesmo a própria família, acreditam que as crianças de 0 a 3 anos não se expressam de forma nítida e relevante. Alguns adultos tentam adivinhar o que as crianças querem, na inocência de acharem que elas não sabem informar seus desejos, e ficam fazendo suposições. Chega a ser espirituoso.

Mas é preciso entender um pouco mais sobre esse mundo que rodeia os bebês e compreender o que eles podem aprender desde cedo.

2. DESAFIOS CONSTANTES DE INFÂNCIA E ENSINO

Cada sociedade pensou de forma diferente a criança e a infância e assim também a educação formal. Segundo Heywood (2004), na Idade Média a educação ficava a serviço dos mosteiros. Todavia, somente nos séculos XVI e XVII que veio a existir “uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes das dos adultos”. (HEYWOOD, 2004, p. 36-7).

Essa noção aconteceu pela própria evolução das sociedades da época, pela mudança das formas de produção e pela melhora da qualidade de vida de toda a população.

No século XVIII, acreditava-se que “a criança era uma folha em branco”. (PELOSO; PAULA, 2008, p.175). Essa visão favoreceu a educação formal tradicional. Mesmo com a construção da infância como entidade e embora que no século XX tenham ocorrido diferentes estudos que formularam novas concepções teóricas, na maior parte do tempo a família e a escola pregaram um estudo formal assumindo constantemente a tendência tradicional, advinda da época do ensino da igreja. “É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (LIBÂNEO, 1986, p. 22).

Nesse contexto, a própria literatura observou e se adequou a esses modelos de crianças, apresentando uma utilidade pedagógica. É comum até hoje usarmos contos como exemplos morais e éticos. Esse uso pedagógico da literatura é herança da escola tradicional.

A partir de meados do século XVII – e gradativamente até o século XIX –, a Revolução Industrial, a diminuição da mortalidade infantil e o aumento da expectativa de vida contribuíram para o desenvolvimento da noção social de infância. Uma vez configurada socialmente a criança, a Igreja, os moralistas e os pedagogos perceberam o potencial educativo e disciplinador dos contos (SILVA, 2004, p.67).

Mesmo com outros escritores e com novos discursos circulando em meado dos anos 20 do século passado, pensando agora na literatura brasileira, a ideia da criança, representada nos livros infantis, era muito diferente da criança real.

Via de regra, a imagem da criança presente em textos desta época é estereotipada, quer como virtuosa de comportamento exemplar, quer

como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo um livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores... (LAJOLO; ZILBERMAM, 1985, p. 34).

Juntamente a essas percepções e a tendência tradicional de ensino na escola, coabitaram Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Decroly, Montessori, Freinet, Wallon, Piaget, Vygotsky Freinet (NICOLAU 1993, p. 25); diferentes educadores e/ou estudiosos que pensaram o lugar da criança e como se aprende, inclusive influenciando o surgimento dos primeiros jardins de infância.

Esses protagonistas também se ligam a Escola Nova, tendência educacional que centrou seus trabalhos na criança, no trabalho de motivação e autogestão. [...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151)

Já o jogo, o concreto e a compreensão das etapas do desenvolvimento cerebral foram aprofundadas no construtivismo. Essa teoria que envolve a gênese do conhecimento e a psicologia conseguiu mostrar que o cérebro tem diferentes etapas a serem superadas e que o meio social também influencia na aprendizagem.

Piaget acrescenta mudanças fundamentais à posição de Kant, em relação ao conhecimento, na medida em que em seu sistema não existe nenhuma categoria de entendimento “a priori”. As noções de tempo, espaço e a logicidade de raciocínio são construídas pelo indivíduo através da ação em trocas dialéticas com o meio. – Vygotsky e os outros teóricos russos enfatizam o papel dos determinantes socioculturais na formação das estruturas comportamentais. (COUTINHO E MOREIRA, 1991, p.23). A partir de Piaget, a necessidade do concreto e as etapas de maturação biológica do indivíduo tornaram-se referências para o pensar nas metodologias de ensino, mudando muitos dos padrões formais de repetição usados pela Escola Tradicional.

A obrigatoriedade da educação e o direito de brincar nasceram em meio a essa avalanche educacional. No final do século XX, nos deparamos

com a consolidação das leis educacionais, mediante a LDB 9394/96, os Parâmetros Educacionais para a Educação Infantil (1998), o ECA (1992) e os Parâmetros Curriculares Educacionais(1998). Tais leis e documentos determinaram o formato da educação, o direito das crianças e impuseram um ritmo para que os governos se adequassem as novas demandas. Dessa forma, em menos de 20 anos tem-se o direito à educação e à educação infantil, cuja qual passou a ser trabalhada em dois círculos, perdendo assim o caráter de creche, além da lei que garante a entrada do aluno aos 6 nas turmas de alfabetização.

Todos os modelos educacionais do século passado, com seus pontos positivos e negativos, olhavam para uma criança tentando pensá-la diferente de um adulto, buscando preservar a inocência desse momento, bem como buscando modelos metodológicos que permitissem o desenvolvimento do pensamento e de todas as faculdades mentais. Esse caminho percorrido na sociedade pela família e pela escola fez com que a criança saísse do status de vítima para a qualidade de opressora, ou seja, atualmente, a criança, que tem direito a aprender, não o faz porque tem outras opções, ela assumiu um papel protagonista em sua família e não tem limites em seu processo educativo, como se verá a seguir.

3. LIMITES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM DA INFÂNCIA ATUALMENTE

Hoje, todos têm direito a ser criança e a educação. Os promotores desses estados sociais são, primeiro a família e depois a escola, sustentada pelo Estado.

Segundo a Constituição a educação, direitos de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL p.19, Capítulo III, Art. 205).

Então, a partir do entendimento de que a criança e a infância saíram de um estado de negação para adotarem um estado de idolatração nas sociedades modernas, observa-se, pois, questões ontológicas que perpassam o processo educativo. Uma delas é a problemática cuidar/educar, que historicamente sempre acompanhou o desenvolvimento da Educação Infan-

til. Como temos pais que não vão parar de trabalhar, mas que precisam dar conta de seus filhos nos aspectos afetivos e pedagógicos, é preciso defender uma posição integradora entre esses conceitos (MACEDO, 2006, p. 04).

Alguns colégios, sobretudo europeus, estão repensando isso apostando também na estimulação precoce dos pequenos (DOMAN, 1980), assumindo que essa é a melhor idade (0 a 6 anos) para a aprendizagem, mas que há uma necessidade da ligação entre o desenvolvimento motor infantil e a preparação para a aprendizagem, ou seja, investir nas brincadeiras e jogos como pré-condições para o desenvolvimento de pensamento formal abstrato.

Todavia, vive-se a fase social do filho tirano. Autores como Tiba (2009) e Neto (2004) apontam que o mundo contemporâneo tem outro modelo de criança. É um ser único, egoísta e determinante da forma de vida dos pais. Mas os mesmos autores também trabalham a relação entre o modelo de sociedade e a criança que dele emerge, ou seja:

Alguns fatores apontam as causas da falta de limites na educação das crianças de um modo geral, destacando os valores morais que sumiram do nosso cenário, haja vista o enorme número de casos de corrupção ininterrupta; na política, empresas, igrejas, etc, apresentados na mídia, onde, dificilmente a lei consegue ser cumprida, ademais, instaurou-se na cultura a ideia de que ser esperto é a grande jogada, o contrário; uma tremenda burrice, então, por qual razão seguir regras? (NETO, 2004, p. 02).

A falta de regras, tradições e objetivos sociais vêm das famílias para as escolas e se instala nas salas de aula. Então, atualmente o retrato do ensino é a luta constante pela atenção e colaboração das crianças. Esses dois aspectos: o poder infantil e a ausência dos pais que trabalham, colocam nas escolas e em seus educadores a missão da compreensão de que modelo de educação vamos defender e porquê. Essa missão não é tão simplória, haja vista que diferentes crianças, ou seja, diferentes modelos de famílias estão nas salas de aula, de forma a coabitarem diferentes perspectivas para um mesmo momento educacional.

Para tanto, a tarefa educativa precisa ser considerada um processo que necessita ser amplamente documentado e analisado. Isto porque, neste processo cada sujeito tem um percurso pessoal e independente, e seu acompanhamento é a única forma de não valorizar apenas o produto final.

E, finalmente, não existe como o trabalho do educador não esteja inserido dialeticamente na prática e na teoria, e sempre, em busca cons-

tante de reformulação e construção de seu próprio pensar e fazer, para que aconteça a aprendizagem, vinculada necessariamente às experiências e vivências das crianças. Nesse sentido, é preciso repensar a formação docente, é preciso um educador que consiga pensar nessa trajetória e nestes diferentes determinantes sociais da educação: consumo, tecnologia, capitalismo e novas formas de ser e sobretudo de fazer com que a forma de aprender dê conta de refletir essa realidade social:

O professor tem como papel principal, ser o mediador entre a criança e o objeto do seu conhecimento. A ele cabe a tarefa de lançar a pergunta à qual a criança ainda não foi exposta; instigar sua curiosidade das mais diferentes maneiras; definir uma ação pedagógica que vá ao encontro de seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1994, p. 66).

Só o professor pode promover o diálogo entre a escola e a família, também estudando e buscando a compreensão dos desafios que a escola apresenta. Então, a defesa da inocência da criança, respeitando o papel essencial da escola, que é transmitir conhecimentos, só se equilibra na figura do docente.

Sendo assim, o que é aprender e o que é escola não mudaram. E a ideia de criança e infância deve ser defendida. Mas como afirma a teoria da argumentação, só a pergunta certa gera a tese verdadeira (ABREU, 2001). Esse é o desafio para a aprendizagem. Então, é preciso perguntar que adultos queremos dessas crianças? O processo de aprendizagem se guiará a partir desse prisma. E o professor poderá ser seu condutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se de forma sucinta a evolução da criança, da infância e como a escola vem respondendo a essas construções sociais. Embora o desenvolvimento da pesquisa possibilite a compreensão de que a infância é um direito importante que não deve ser negado a criança, o ponto positivo é também refletir sobre como as sociedades apresentam vários determinantes que também impactam em seus processos educativos.

Nesse sentido, muito do que fazemos com nossas crianças, com nossos filhos, também é o resultado do sistema capitalista no qual estamos inseridos. Dessa forma, o texto revela que saímos de uma condição de ausência para a soberania total da criança nos lares e no processo educa-

cional. Mas esse estado precisa ser discutido, refletido e ponderado com cuidado, pois crianças que antes eram comparadas com adultos, hoje são incentivadas a serem crianças para sempre.

Esses pressupostos influenciam a educação formal e informal, bem como seu ponto de completude. Então, o que queremos para nossas crianças e o que queremos que as escolas façam pelas mesmas deve ser discutido sabiamente, nunca nos esquecendo de que essa criança será o adulto cidadão apontado na Constituição de 88 e na LDB de 96. Então, é preciso admitir que “a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI, 1986, p.94). Pois a educação que estamos discutindo é a mesma (e única) que pode melhorar nossa convivência.

Através desse estudo pode-se constatar que o conceito de infância repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois direciona todo o atendimento prestado à criança pequena. Dessa maneira, a Educação Infantil está intrinsecamente ligada ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a criança.

Ao finalizar este trabalho, nos ocorre a idéia de que um novo momento se inicia, não só de novas possibilidades, mas sobretudo, na compreensão sobre a condição humana. Ao nos predispor a conhecer uma outra perspectiva que nos possibilitasse uma nova compreensão sobre a criança, nos permitimos à comunicação com um novo universo de significados e sentidos. Isso nos mobiliza e, ao mesmo tempo nos faz cuidadosos e cientes da complexa necessidade de mudanças.

Demo-nos conta de que, o “Enfoque Histórico-Cultural” nos revela uma superação. Superação de antigas e desgastadas visões que têm por sua própria natureza, positivista ou estruturalista, reduzido e empobrecido as orientações e saberes pedagógicos destinados à criança. Acreditamos que nossa discussão, mesmo que parcial, traz-nos a certeza de que essa nova concepção de criança considera os elementos pertinentes à condição humana: a sua historicidade, a concreticidade e a totalidade. Estes, em nossa acepção, estão carregados de autenticidade do caráter humano, e por isso, não podem ser negados.

Esperamos que tal caminho seja capaz de contagiar os educadores de crianças levando-os a ouvi-la, vê-la em suas necessidades, tocá-la com seu

cuidado intencional educativo, percebê-la em seus gostos e preferências, legitimando sua identidade e seus valores e reconhecendo-a como sujeito da História.

Cabe aqui uma referência a Tonet (2005) sobre o tema. A emancipação humana, entendida como um momento histórico para além do capital, e que representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre. O domínio consciente e necessariamente coletivo do processo social torna-se, então, possível porque as forças sociais jamais escapam ao controle dos próprios homens. Se tornar-se homem significa tornar-se cada vez mais criativo, mais social, mais livre, mais consciente e mais universal, então é nesta forma de sociabilidade que esta essência humana poderá criar-se da forma mais plena.

Portanto, a esse educador, se propõe à tarefa de propiciar à criança situações em que elas criem, experimentem, elaborem hipóteses e desenvolvam suas capacidades. Para isso, ele deve reconhecer a diversidade cultural e étnica, de hábitos, crenças, valores, costumes que a nossa criança vive. Reconhecer o lugar social que a criança ocupa não é abandoná-la à mercê desta condição, mas propiciar os meios para que possa superar a sua condição marcada pelas várias formas de violência social. Para além da dimensão dos cuidados básicos, deve ser proporcionado à criança um trabalho educativo planejado e intencional. Cabe a este educador a reflexão contínua e sistemática de sua própria prática, de sua concepção de criança e de educação infantil, bem como de seu papel na constituição da formação das premissas para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

A criança é um ser social que se constitui nas muitas interações - provocadas pela cultura - que vivencia, desde o seu nascimento. Portanto, os processos de vida e de educação são constitutivos do seu próprio processo de humanização. No entanto, as várias maneiras como a educação pode ser organizada pelas políticas públicas produz diferentes resultados na formação deste processo. A superação que esperamos não é só das práticas e do pensamento pedagógico, marcados por concepções tradicionais, mas a superação de um estado de coisas que não permite ao homem a expressão e apropriação dos bens culturais e do essencialmente humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A Arte de Argumentar**: Gerenciando Razão e Emoção. Ateliê Editorial, 2001.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.
- AURÉLIO, **Mini Dicionário**, 2ª Edição revista e ampliada, Ed. Nova Fronteira, 2008.
- BARBOSA, M.C.S. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. (Versão digital).
- BRASIL, **ECA**: Estatuto da criança e do adolescente. Ministério da saúde. 1992.
- BRASIL. (1996). **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, seção 1.
- BRASIL. (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. (18. ed.) São Paulo, Brasil: Saraiva.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Referenciais Educacionais Nacionais de Educação Infantil**. MEC: 1998.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COUTINHO, M. T. C., MOREIRA, M. C. **Psicologia da educação**. São Paulo: Lê, 1991. HEYWOOD, Colin. **Uma História da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos C. de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, p. 225–246, 1997.

- LIBANELO, José Carlos. **Democracia da Escola Pública**- A pedagogia crítico social dos conteúdos, 3ª edição, coleção Educar. Edições Loyola,1986.
- LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.
- MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, A. A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, 2006, Caxambu - MG. v. 1. p. 1-17.
- NETO, Armando Correa de Siqueira. **Educação sem limites**. Publicado no Portal da Família em 10/05/2004. Disponível em <<http://www.portaldafamilia.org.br/scpainel/cart012.shtml>>. Acesso em 20 de abril de 2009.
- NICOLAU, M.L.M. **Textos básicos de educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1993.
- OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos de **L. S. Vygotsky: algumas ideias sobre o desenvolvimento e o jogo infantil**. Série Ideias n. 2, São Paulo: FDE, 1994.
- PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de. Ensaio sobre algumas concepções de infância: aproximações com o pensamento freiriano e o lugar da infância das classes populares. Rev. **Teoria e Prática da Educação**, v.11,n.2, p.173-179, maio/ago. 2008
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 1986.
- SHAVIT, Zohar. “The concept of childhood and children’s folktales: test case – ‘little red riding hood’”.
- SILVA, Alexandre Meireles da. O conto de fadas e a problemática do pertencimento social. **Revista Espaço Acadêmico**, n° 39. Agosto de 2004. Disponível em < <http://www.espacoacademico.com.br/039/39esilva.htm>>. Acesso em 28 de mar. de 2020.

TATAR, Maria. (ed.) **The classic fairy tales: a norton critical edition.** New York: W. W. Norton & Company Inc, 1999, pp. 317-332

TIBA, Içami. **Família de alta performance.** Editora Integrare: 2009.

TONET, I. **Educação e emancipação humana.** Unijuí: Editora Unijuí, 2005.

ZILBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira:** História e histórias. São Paulo: Ática, 1985.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS: MOMENTO DESAFIADOR E INSTIGANTE

*Adriana Maria da Silva Costa*¹⁰

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida da criança, são promissores e influenciam de forma significativa as demais etapas do seu desenvolvimento, tornando-se dessa forma a base propulsora para a formação integral da criança. Vygotsky, (1998) conceitua a etapa de educação infantil a mais importante para o desenvolvimento de habilidades, que possibilitaram uma compreensão do mundo e sua cultura pela criança.

Reconhecer as habilidades e potencialidades da criança desde seus primeiros anos de vida, estimulando e respeitando seu tempo e contexto social, é fundamental para o desenvolvimento irrestrito da criança. Nesta perspectiva as atividades operacionais tornam-se essenciais nas diferentes etapas da Educação Infantil sendo relevante compreender as relações, possibilitando que a criança se coloque como um sujeito ativo no ambiente que é inserida, mediante as atividades e tecnologias usadas como recursos pelo educador ampliando seus laços de confiança e sociabilidade.

Nessa perspectiva, o referido artigo tem como objetivo, discutir como ocorre o desenvolvimento da criança de zero a três anos, e qual o papel dos jogos e brincadeiras nesse processo.

10 Licenciatura em Pedagogia, psicopedagoga, mestre em extensão.

A metodologia, está baseada numa pesquisa bibliográfica, tendo como principal base teórica as teorias de Vygotsky, Piaget, Wallon e outros pensadores que também contribuíram com suas teorias, para compreender o universo rico e instigante que envolve os primeiros três anos de vida da criança.

1. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS

O universo infantil é muito rico e instigante, base propulsora para avançar as demais fases do desenvolvimento humano. Conciliar o universo imaginário com a realidade vivida, respeitando os espaços e etapas de desenvolvimento da criança, é fascinante e de fundamental importância tanto, para educadores como para pais e responsáveis. Segundo Vygotsky:

A educação Infantil como etapa inicial da educação básica é de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades que possibilitarão a compreensão e interiorização do mundo pela criança, neste sentido é essencial trabalhar atividades operacionais, pois é a partir da interação com o meio, determinado por um ato intencional e dirigido do professor que a criança aprende. (VYGOTSKY, 1998, p. 22).

O autor chama a atenção para a importância da Educação Infantil, nela é dado os primeiros passos, ocorrendo as descobertas e perpassando as barreiras primárias para o desenvolvimento da criança, é necessário considerar que esse processo tem influência significativa do meio em que vive e as interações que estabelece com os demais sujeitos. Como relata Piccinin.

A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento que, quando adulta, oferecerá à sociedade. (PICCININ, 2012, p.38).

Esse processo de interação e desenvolvimento, nos três primeiros anos de vida deve ser construído e estimulado gradativamente, respeitando o tempo e estimulando nos diferentes espaços de forma responsável a criança.

De acordo com (PIAGET, 1973, p.215), “O desenvolvimento se faz por graduações sucessivas, por estágios, e por etapas...” sendo assim dividi-los em quatro estágios, são eles: Estágio sensorio-motor: dos nascimentos aos dezoito meses. Estágio Pré-operacional: dezoito meses aos seis anos, neste momento a criança passa dos esquemas sensoriais e motores simples para o uso dos primeiros símbolos. Estágio das operações concretas: seis anos aos doze anos, quando a criança acrescenta uma série nova de poderosos esquemas – as operações– que são ações mentais e mais abstratas e o último que é o Estágio das operações formais: a partir dos doze anos, quando a criança compreende como “operar” ideias, assim como acontecimentos ou objetos.

Considerando essas fases o educador deve traçar estratégias que possibilitem criar e avaliar suas metodologias, evitando o possível levantar hipótese equivocadas referente ao desenvolvimento dos alunos. É necessário respeitar o tempo de cada um, e evitar principalmente comparações entre as habilidades e potencialidades de cada criança., pois como relata Wallon:

“o desenvolvimento da criança não se dá por simples soma dos progressos que prosseguiriam sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações através de certos mecanismos: manifestações antecipadas, retornos, retrocessos...Não há, no entanto, senão oscilações à revelia” (WALLON, 1975, p. 05)

Assim, pode-se considerar que cada criança tem seu tempo no processo de desenvolvimento, tendo como fator importantíssimo a estimulação. É fundamental que a criança passe por todas as fases de desenvolvimento, sendo estimulada sucessivamente sem comparações com outras crianças da mesma faixa etária. Além disso, se faz necessária compreender também que o meio que esse sujeito está inserido, vai refletir de forma significativa no seu crescimento como um todo. Para Montessori:

É uma maneira diferente de olhar para a educação. Busca que a criança consiga potencializar todo o seu potencial, através da interação com um ambiente preparado, rico em materiais, infraestrutura, carinho e respeito. Nesse ambiente, o menino e a menina têm a possibilidade de seguir um processo individual, guiado por profissionais especializados. (MONTESSORI, 1940, p.11).

Conforme a autora, na escola a criança tem espaço para interagir com sujeito de diferentes faixas etárias, reconhecendo que faz parte de um espaço que necessita ser compartilhado, com regras e também repleto de carinho, o que estimula os laços de confiança entre os sujeitos envolvidos.

No contexto de desenvolvimento, as fases que tange dos 0 aos três anos compreende o arcabouço central do desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1998), não a primeira infância, mas sim o Primeiro Ano, onde nesta fase que a criança começa a ter uma consciência ampliada. Abordando o primeiro ano de vida, Erikson (1968), salienta que é marcado por uma crise sob a busca de confiança e um reconhecimento muito grande de desconfiança.

É importante entender que crise, para Erikson (1968) é um termo usado não como uma ameaça catastrófica, mas sim, um ponto decisivo, um ponto crucial de maior vulnerabilidade e potencial aguçado.

Para Vygotsky (1998), de um aos três anos, a criança, entra na primeira infância, que se constitui como base para as aprendizagens, nela se estabelece como sujeito no mundo capaz de alterar a transformar seu meio. Vale abordar, que nessa fase fica mais latente a dependência da criança na busca de resposta dos adultos referente aprovação ou reprovação em relação as suas ações, quando da resposta positiva, sente-se de certa forma satisfeita e induzida a continuar, construir e desafiar-se na busca de novas ações, processo esse que será melhor detalhado no próximo item.

2. A visão de criança: o sujeito do processo de educação

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas relações e práticas cotidianas, a ela disponibilizadas e por ela estabelecida com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

O período de vida atendido pela educação infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Nesse processo as atividades operacionais são aliadas na busca de compreende o desenvolvimento, potencialidades e habilidades da criança.

Levando em conta as atividades operacionais, Martins (2009) relata que:

Os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os processos psicológicos elementares, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de processos psicológicos superiores. Ao atuarem nesta direção, instrumentalizam a criança para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercer uma influência indireta na construção de conceitos. (MARTINS, 2009, p.96).

Segundo a concepção de Martins, a formação operacional vem auxiliando de forma significativa no desenvolvimento e habilidades da criança, auxiliando para que a criança consiga tornar-se, sujeito operante em sua própria vida, ou seja, desenvolvendo-se a todo o sucessivamente, em quaisquer atividades que é lhe proposta.

Entretanto, para a eficácia da utilização de qualquer instrumento e método é fundamental que a criança tenha contato, para alcançar os objetivos a pessoa operante deve conhecer os objetos e ao manipular entender o motivo de estar lá, seja lúdico ou pelo seu real objetivo.

Como salienta Santos:

Todo ser humano é criativo, sendo capaz de utilizar as mais variadas formas de expressão, como o desenho, a pintura, a música, a dramatização, os jogos, liberando a sensibilidade, a imaginação, os sentimentos, sendo capaz de estabelecer as mais variadas formas de comunicação consigo mesmo, com os outros e com a própria natureza. (SANTOS, 2001, p. 173).

Assim, tudo o que é proposto para a criança, deve ser planejado anteriormente tendo um objetivo a ser alcançado, assim como a manipulação de objetos e estimulação, a brincadeira. Como veremos no próximo tópico, somente dessa forma, nossas ações irão contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

2.1 Jogos e brincadeiras na primeira Infância

A importância do jogo vem de longa data. Filósofos, como Platão, Aristóteles e posteriormente Rousseau, destacavam seu papel na educação. Já Froebel, criador do jardim da infância, fortalece a necessidade do jogo no centro do currículo da Educação Infantil.

Na atualidade o universo infantil está vivendo um momento de constante transformações, tendo contato com diferentes jogos e brincadeira e disponibilizado em muitos casos as tecnologias, como fonte de inspiração para seu desenvolvimento. Quando debatido a importância dos jogos e brincadeiras, ainda encontramos resistência e discussão referente a sua eficácia e aplicabilidade no desenvolvimento infantil, na escola. Como salienta TONIETTO:

Apesar de a importância dos jogos e das brincadeiras parecer um assunto óbvio, ainda encontramos resistência a essas atividades em algumas escolas de Educação Infantil. Isso ocorre principalmente pelo desconhecimento das funções pedagógicas e da confusão conceitual quando se trata de identificar e definir o jogo, o brinqueado e a brincadeira. (TONIETTO, 2008, p. 17).

É no brincar que as crianças se apropriam das realidades em sua volta, dando-lhes significados. As brincadeiras permitem que as crianças desenvolvam sua imaginação, a cognitividade, as interações e tenham a oportunidade de viver os mais variados papéis. Dessa forma cabe ao professor proporcionar atividades que facilitem essas aprendizagens por meio do lúdico.

Sendo assim Maluf afirma dizendo:

O brincar, quando promotor da capacidade e potencialidade da criança deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula. A brincadeira e o jogo precisam vir à escola. (MALUF, 2003, p. 30).

Assim as crianças do XXI são desde cedo inseridas no mundo da educação infantil, espaço que é apresentado diferentes contextos socioculturais por meio do lúdico, dos jogos e brincadeiras, proporcionando, que as mesmas se localizem no espaço e no tempo, troquem informações e

confrontem ideias, ampliando experiências que enriquecem seu conhecimento dia a dia.

Portanto Stival diz:

Século após século, tudo se transforma. Contudo, algumas coisas resistem ao tempo e permanecem fiéis á origem, mantendo na essência um universo instigante de descobertas e prazer. Assim se caracterizam os elementos artísticos feitos do povo para o povo. Uma geração se encarrega de transmitir para outra, por imitação ou por força de tanto ver e ouvir. Nesse contexto, resiste também a cultura do universo infantil, tão rico de imaginação e criação e tão rico em brinquedos, brincadeiras, cantigas de roda e jogos verbais. (STIVAL, 2009, p.3).

Assim, ao atuar no mundo imaginário, segundo suas regras a criança, cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois há o impulso em direção a conceitos e processos em desenvolvimento. Para Vygostky (1994) O brinquedo preenche uma necessidade da criança. O auto salienta ainda que o mais importante no jogo de papéis é que as crianças participem e sejam introduzidas a adquirir regras de comportamento. Toda situação imaginaria contém regras de comportamento, assim como todo jogo de regra contém uma situação imaginária. No brinquedo a criança tem que ter autocontrole, agir contra o impulso imediato, uma vez que deve seguir as regras. Nesse processo o papel do educador é de suma importância, colocando-se como mediador no processo de descobrimento e socialização da criança.

3. O PAPEL DO EDUCADOR

Compreendendo a relevância da educação infantil e respeitar as ações e metodologias empregadas no processo de desenvolvimento integral da criança, é reconhecer a relevância que todos os agentes envolvidos nesse processo, que tem como foco central, a formação de sujeitos respeitosos, críticos e reflexivos. Nesse período o professor busca trabalhar a convivência social, estimular a criatividade, a linguagem, a cognição e imaginação da criança.

Segundo Piaget (1973), o desenvolvimento ocorre por meio da assimilação e acomodação, quando isso ocorre, seguramente o indivíduo interage com o meio, e é neste momento, que o professor aplica diferentes metodologias. Nesse momento de aplicação e desenvolvimento de atividades e interação com o meio, o professor tem um campo muito rico para avaliar, de diferentes formas a criança e o grupo.

De acordo com o pensamento de Piaget, (1973) a aprendizagem ocorre pela experiência, onde o ambiente ensina o indivíduo, logo, o papel do educador é concentra-se na melhor maneira de favorecer ambientes de aprendizagens satisfatórios para o sujeito. Segundo Silva (2019) utilizando diferentes formas, tendo como nesse processo faz uso de equilibra o brincar e ensinar, tendo a sensibilidade para explorar o ambiente, a cultura, equipamentos e ferramentas ao seu redor para.

Assim, para efetivar suas ações de forma a atender as necessidades e respeitar as bases legais de proteção à criança, o educador precisa conhecer os direitos e deveres da criança na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2010), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

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). “”

Segundo a BNCC (2017), para trabalhar na educação infantil, é necessário seguir os cinco pilares que fundamentam o ensino e desenvolvimento da criança, que seriam: Conviver, Brincar, Participar, Explorar e Conhecer-se. Explicam-se eles como:

Conviver com outras crianças e adultos, seja em grupos maiores ou menores, empregando inúmeras linguagens, desenvolvendo e aumentando seu conhecimento e do outro também, obtendo respeito em relação à sua e diversas culturas e às diferenças entre todos.

Brincar todos os dias de diferentes maneiras, em diferenciados ambientes e ocasiões, seja com quem for, de todas as idades (crianças e adul-

tos), expandindo seu conhecimento cultural, seus conhecimentos, desenvolvendo assim sua imaginação, também como a criatividade, tendo experiências das demais diversas formas.

Participar ativamente, com adultos ou também com outras crianças, tanto do planejamento da escola também como das atividades colocadas pelo professor, quanto da realização das atividades do seu cotidiano.

Explorar diversos movimentos, bem como tudo o que há em sua volta, explorar seus gestos, sons que eles fazem bem como sons de ambiente, animais e entres outros, ter exploração de formas, texturas, cores, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, tecnologias, tudo o que ele possa imaginar e ter ao seu redor.

Expressar, neste pilar e valido ressaltar que o sujeito deve expressar-se como criativo e sensível, suas necessidades e emoções, sentimentos, hipóteses, , opiniões, possíveis questionamentos.

Conhecer-se e, entender sua identidade pessoal, sabendo que irá construir de pouco em pouco, seja ela social ou cultural, constituindo preferencialmente uma imagem positiva de si próprio, sob suas diversas experiências já vivenciados, seja individualmente ou em grupo na sociedade em que vive.

O profissional da educação infantil deve apresentar o brincar à criança como um desafio, que leve a criança a buscar soluções para os seus desafios imaginários. É preciso estimular a criatividade dos pequenos, quando são motivadas elas conseguem entreter-se por mais tempo em uma atividade, vivendo, assim, suas emoções com bastantes facilidades.

Portanto, o período da educação infantil é muito rico devido às peculiaridades e características das crianças dessa faixa etária. Em geral elas são curiosas e tem prazer em descobrir tudo o que estar ao seu redor e quando se junta o interesse pela descoberta com o prazer de brincar, faz-se com que a criança aprenda, desenvolva-se de forma interessante e prazerosa.

4. METODOLOGIA

O presente artigo é em estudo de um conteúdo exploratório, tendo como eixo primitivo o aperfeiçoamento de ideais ou a exploração do

tema. A análise teve embasamento em livros, artigos referentes ao assunto e foram determinados alguns diálogos com profissionais que atuam no meio da educação infantil para, de fato, compreender como funciona o método de planejamento com atividades em da sala de aula. Contrapondo seus relatos com as pesquisas feitas baseadas em livros e artigo, e dessa forma transformando a pesquisa mais significativa.

Os pensadores e autores das pesquisas e leituras mostraram a todo o momento as suas ações e posicionamentos, formas de correções e sugestões para um bom desenvolvimento que contenha qualidade e resultados aptos para o futuro do indivíduo que se encontra nas mãos daquele profissional. O estudo realizado tem como classificação uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, onde a mesma dirigiu-se a um método de investigação com um ângulo e na natureza pertencente ao assunto examinado e estudado. Manzo (1971, p.32) relata que a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

CONCLUSÕES

A alegria, o desafio da competição nos jogos e brincadeiras podem tornar a aprendizagem significativa sim, contribuindo com todos os componentes curriculares, a alegria do jogo, o estado de emoção e prazer que ele gera, a expectativa do aprender com regras ou sem elas, podem tornar a aprendizagem significativa, para todos os envolvidos. Na educação infantil, os jogos e brincadeiras já fazem parte da dinâmica de trabalho no dia a dia. A escola precisa estar preparada para mediar esta energia para a aprendizagem significativa, utilizando ferramentas que potencializa seu desenvolvimento cognitivo e assim contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Nota-se a importância do professor redescobrir seu lado “criança” e ao mediar jogos e brincadeiras em sala de aula com o intuito da aprendizagem, o fazer com planejamento sério, utilizando de todas as informações disponíveis. Segundo Vygotsky (1998) não devemos esquecer-nos de investigar as riquezas que a criança nos trás, do seu convívio cotidiano, das

suas aprendizagens de certa forma, solitária, que também auxiliam em seu desenvolvimento.

Contudo, deve-se entender que o indivíduo da primeira idade é um ser em constante desenvolvimento, e que todas as atividades, sejam utilizadas em ambientes educacionais formais ou não formais devem ser avaliadas antes de passar pela criança, assim buscando um aprimoramento e desenvolvimento mais evolutivo do sujeito.

Os termos ludicidade, jogos e brincadeiras, são tão complexos que há décadas continuam inquietando pesquisadores, profissionais da educação, famílias e todos aqueles que estudam a condição humana. São muitos os autores, que pesquisaram e continuam pesquisando, essa temática, trazendo diferentes pontos de vista referente ao universo infantil e metodologias que possam contribuir de forma efetiva, para desenvolvimento das crianças, é um tema inesgotável e que merece ser explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, 2017a. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Linha do Tempo. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-dotempo>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>. Acesso em: 08 agos. 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: 2010, p. 12. Disponível em <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 25/09/2020

ERIKSON, E. (1976). Identidade, juventude e crise. (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1968).

- MALUF, Ângela, Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003
- MARTINS, Lígia Márcia. **O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos**. IN: AERCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). *Ensinando aos Pequenos de zero a três anos*. Campinas – SP: Editora Alínea, 2009.
- MANZO, Abelardo J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para apresentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanitas, 1971.
- MONTANO, Fernanda. Quando e como o bebê desenvolve os cinco sentidos? **Revista Crescer**. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Bebes/Desenvolvimento/>>. Acesso em: 26 agos. 2019.
- MONTESSORI, M. **A formação do homem**. México: Editorial Diana, 1940
- PIAGET, J. (1973). **As operações lógicas e a vida social**. Em J. Piaget (Org.), *Estudos sociológicos* (pp.164-193). Rio: Forense (Original publicado em 1945)
- PICININ, Priscila V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: vozes, 2001.
- SILVA, Gabriele. **A importância dos professores na educação infantil**. 2019. Disponível em. <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/a-importancia-dos-professores-na-educacao-infantil>. Acesso em: 08/10/2020
- TONIETTO, M, Rafael. **Elementos da Cultura Infantil**: a procura de pressupostos teóricos. Monografia de Especialização em Educação Física Escolar. Curitiba: UFPR, 2008.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Trad. José Cippolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afêche. 6^oed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade.** In: *Objetivos e métodos da psicologia.* Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E LIBERDADE – UM RECORTE SOBRE O FOMENTO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.

*Andressa Ignácio da Silva*¹¹

*Marco Antônio Berberi*¹²

*Sandra Mara de Oliveira Dias*¹³

*Tais Martins*¹⁴

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre as diretrizes dos direitos humanos. Nossa pretensão tem como fulcro demonstrar através de vasta literatura que o progresso, a democracia e a igualdade estão diametralmente

11 Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná, Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora das áreas de gênero, relações raciais e desigualdades.

12 Graduado na Universidade Federal do Paraná - UFPR (1993). Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2002). Doutor em Direito pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2018). Professor na graduação e pós-graduação Centro Universitário Autônomo, do Brasil – UniBrasil.

13 Juíza do Trabalho na Comarca de Curitiba – Paraná. Doutoranda em Direitos Fundamentais e Democracia pelo UniBrasil.

14 Doutoranda em Direito na UniBrasil. Mestre em Direito (2006-2008); Mestre em Psicologia (2016-2018). Graduada em Direito (2000). Graduada em Psicologia (2017). Professora e Coordenadora do Curso de Direito UniFasp.

ligados ao desenvolvimento. O direito humano é um direito inalienável e não deve e nem pode ser negociado pela administração pública. A realização dos propósitos constitucionais é urgente e emergente, mas essa diretriz não se perfaz num modelo prestacionaísta, mas deve ter como diretriz prioritária o fomento, pois esse elemento configura o viés de ligação entre a Administração Pública, os direitos fundamentais e o desenvolvimento.

A organização política e administrativa está vitalmente ligada com a autonomia do indivíduo e com um direito administrativo social, pois além de assegurar a aplicação das diretrizes constitucionais deve tecer o pano de fundo para a concretude dos direitos, pois a efetividade muitas vezes está adstrita ao discurso de perspectivas e não com a assunção de responsabilidades. O fato é não se trata de uma análise poética, pois nada há de telúrico ao afirmar que a Constituição de 1988 revolucionou o direito público e através da nossa pesquisa queremos justamente demonstrar que o ordenamento jurídico brasileiro deve evitar o retrocesso social.

1. A Administração Pública e o Direito ao Desenvolvimento – tratativas do pensamento filosófico nos escritos de Amartya Sen, John Rawls e Donald Dworkin

A relação da Administração Pública e as tendências do ordenamento jurídico estão diametralmente ligadas com o desenvolvimento humano. Já nos alertava Amartya Sen sobre a percepção das relações entre economia, desenvolvimento e uma boa administração para possibilitar o protagonismo dos sujeitos na escolha por uma vida boa ou pela vida que se quer viver.

Por certo não estamos por discutir um viés paternalista do Estado, mas sim de um Estado comprometido com as políticas públicas e que seja capaz de respeitar as normas constitucionais e também a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nas lições de Arjun Sengupta (2000) o direito ao desenvolvimento segundo a Declaração adotada em Viena em 1993 é universal e inalienável. É possível compreender que a verdadeira liberdade não se perfaz sem a existência da segurança econômica e da independência. E esse é o ponto de união entre dois indianos, pois no mesmo esteio desse pensamento, faz eco a diretriz da obra de Amartya Sen:

[...] muitos tecnocratas da economia recomendam o uso de incentivos econômicos (que o sistema de mercado fornece) enquanto deixam de lado os incentivos políticos (que os sistemas democráticos poderiam garantir). Contudo, os incentivos econômicos, por mais importantes que sejam não substituem os incentivos políticos, e a ausência de um sistema adequado de incentivos políticos é uma lacuna que não pode ser preenchida pela operação de estímulos econômicos. Essa é uma questão importante porque o perigo da insegurança – que surge com mudanças nas circunstâncias econômicas ou em outras, ou ainda com erros de política não corrigidos – pode estar à espreita, por trás do que parece ser uma economia perfeitamente sadia (SEN, 2000, p. 214-215)

Arjun Sengupta destaca também:

[...] se não forem tomadas medidas para conquistar esse desenvolvimento, o crescimento econômico de um Estado geralmente tende a aumentar a concentração de renda e riqueza (...) (Schier 2019, p. 81). A abordagem dos direitos ao desenvolvimento requer que reexaminemos os objetivos e meios do desenvolvimento. Se a melhoria do bem-estar do povo, baseada no gozo de direitos e liberdades é o objetivo do desenvolvimento, crescimento econômico baseado na acumulação de riqueza e PIB não seria um fim em si mesmo (SCHIER. 2019, p.81- 82).

Não há nada de inovador nessa afirmativa. Uma vez que as responsabilidades estatais já estão dispostas na Constituição Federal. No entanto existe um entrave entre as conquistas do progresso e a manutenção das desigualdades sociais. Leciona à eminente administrativista Adriana Schier que há um interstício entre a democracia e a inclusão social que exige a adoção de políticas públicas que permitam a expansão das liberdades dos cidadãos. O progresso no Brasil não deve e nem pode estar divorciado da democracia e da igualdade.

No entanto na realidade brasileira o grande entrave da má-gestão muitas vezes acaba por comprometer a integridade dos processos administrativos. Por certo a atenção aos princípios da transparência e da publicidade conduz ao caminho para o reconhecimento da relevância do papel

decisório. Pois, no que tange aos contratos públicos é possível afirmar que uma condução irresponsável e descomprometida atenta contra os direitos humanos. Por certo para evitar essa situação, os aspectos do processo decisório deveriam ser redesenhados para reconduzir as possibilidades de evitar abusos relacionados à obtenção de vantagens pessoais tratando de minimizar as possibilidades de adotar decisões incorretas e que atendem somente a ganância de pessoas que não deveriam usufruir do erário.

2. As tecnologias, educação e a realidade brasileira no que tange a administração pública

A administração pública é um processo definido pela União Europeia como um elo de vinculação entre a utilização do dinheiro público de modo responsável que não pode ignorar e ou descuidar a garantia dos Direitos Humanos. Eis aí o elo entre as teorias e a prática do Direito administrativo no que concerne ao fomento. Segundo Joaquim Torno Mas (2020) a tessitura ideal do pano administrativo e dos direitos humanos está na capacidade de fomentar a transformação do mundo econômico em algo que seja recortado pela existência do sujeito, mas não qualquer existência, mas uma existência digna, sustentável e onde os direitos humanos sejam assegurados.

O estado não pode em nem deve ser dominado exclusivamente pelo capital. Para Manuel Castells:

[...] O sistema Global tem estrutura de rede, qual, a flexibilidade proporcionada pelas tecnologias de informação, conecta tudo o que vale e desconecta tudo que não vale ou se desvaloriza: Pessoas, empresas, olhos e organizações. Por isso a globalização é ao mesmo tempo segmentação e diferenciação. Junto à conexão das multinacionais E suas redes auxiliares, junto à inter-relação, dos mercados financeiros, observa-se ação dos grupos sociais, de pessoas, de atividades, e, às vezes, regiões e países inteiros. A globalização é, ao mesmo tempo, dinamismo produtivo, não dos criadores de valor e marginalização social, inclusão dos que carecem de interesse como produtores ou consumidores a partir da perspectiva da produtividade, competitividade e lucro que constitui critério fundamental

para mercados desregulados economias privatizadas (SCHIER, 2019, p. 125)

É importante notar que a opulência econômica e a liberdade substantiva embora não sejam desconectados frequentemente pode divergir mesmo com relação a serem livre para viver vidas razoavelmente longas livre de doenças evitáveis ou causas de mortes prematuras é notável que o grau de privação de determinados grupos socialmente desfavorecidos mesmo em países muito ricos pode ser comparável aos das economias em desenvolvimento.

Ao avaliar as nossas vidas temos razões para estarmos interessados não apenas no tipo de vida que conseguimos levar, mas também na Liberdade que realmente temos para escolher entre diferentes estilos e modos de vida e o reconhecimento de que a liberdade é importante também pode enviar as preocupações e os compromissos que temos podendo utilizar para melhorar muitos objetivos que não são partes de nossas próprias Vidas em um sentido restrito.

A liberdade é valiosa por pelo menos duas razões diferentes. Em primeiro lugar, mais liberdade nos dá mais oportunidade de buscar nossos objetivos — tudo aquilo que valorizamos. Ela ajuda, por exemplo, em nossa aptidão para decidir viver como gostaríamos e para promover os fins que quisermos fazer avançar. Esse aspecto da liberdade está relacionado com nossa destreza para realizar o que valorizamos, não importando qual é o processo através do qual essa realização acontece. Em segundo lugar, podemos atribuir importância ao próprio processo de escolha.

A distinção entre as visões estreita e ampla da oportunidade será bastante central quando passarmos da ideia básica da liberdade a conceitos mais específicos, como as capacidades que uma pessoa tem.

Qualquer teoria substantiva da ética e da filosofia política, em particular qualquer teoria da justiça, tem de escolher um foco informacional, ou seja, tem de decidir em quais características do mundo deve se concentrar para julgar uma sociedade e avaliar a justiça e a injustiça.

A perspectiva da capacidade aponta para a relevância central da desigualdade de capacidades na avaliação das disparidades sociais, mas não propõe por si própria, uma fórmula específica para as decisões sobre políticas.

Uma vez que somos muito mais poderosos do que as outras espécies, temos certa responsabilidade em relação a elas, que se relaciona com essa assimetria de poder. Podemos ter muitas razões para nossos esforços conservacionistas: nem todas elas parasitam nosso próprio padrão de vida, ou satisfação de necessidades e algumas aguçam precisamente nosso senso dos valores e o reconhecimento de nossa responsabilidade fiduciária. Se a importância da vida humana não reside apenas em nosso padrão de vida e satisfação das necessidades, mas também na liberdade que desfrutamos, então a ideia de desenvolvimento sustentável tem de ser correspondentemente reformulada. Nesse contexto, ser consistente significa pensar não só em sustentar a satisfação de nossas necessidades, mas, de forma mais ampla, na sustentabilidade, ampliação, de nossa liberdade incluindo a liberdade de satisfazer nossas necessidades.

Um bom exemplo desse contexto está no meio-ambiente, pois a construção do respeito e à conservação são elementos que não demandam somente a aplicação das sanções do direito administrativo, mas também da educação inclusiva. O princípio da sustentabilidade emerge no discurso teórico e político da globalização econômico-ecológica como expressão de uma lei-limite da natureza diante da autonomização da lei estrutural do valor. A crise ambiental veio questionar os fundamentos ideológicos e teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza e a cultura, deslocando a relação entre real e o simbólico. A sustentabilidade ecológica aparece assim como um critério normativo para a reconstrução da ordem econômica, como uma condição para a sobrevivência humana e para em desenvolvimento durável; problematiza as formas de conhecimento, os valores sociais e as próprias bases da produção, abrindo uma nova visão do processo civilizatório da humanidade.

Nas lições de Enrique Leff (2001):

[...] O princípio da sustentabilidade emerge no discurso teórico e político da globalização econômico-ecológica como expressão de uma lei-limite da natureza diante da autonomização da lei estrutural do valor. A crise ambiental veio questionar os fundamentos ideológicos e teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza e a cultura, deslocando a relação entre real e o simbólico. A sustentabilidade ecológica aparece assim como um cri-

tério normativo para a reconstrução da ordem econômica, como uma condição para a sobrevivência humana e para em desenvolvimento durável; problematiza as formas de conhecimento, os valores sociais e as próprias bases da produção, abrindo uma nova visão do processo civilizatório da humanidade (SCHIER, 2019, p. 125)

O princípio da sustentabilidade emerge no discurso teórico e político da globalização econômico-ecológica como expressão de uma lei-limite da natureza diante da autonomização da lei estrutural do valor. A crise ambiental veio questionar os fundamentos ideológicos e teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza e a cultura, deslocando a relação entre real e o simbólico. A sustentabilidade ecológica aparece assim como um critério normativo para a reconstrução da ordem econômica, como uma condição para a sobrevivência humana e para em desenvolvimento durável; problematiza as formas de conhecimento, os valores sociais e as próprias bases da produção, abrindo uma nova visão do processo civilizatório da humanidade.

A cidadania constitui uma condição essencial para o bem-estar o longo do tempo ela terá a interferência direta numa nova cultura que só pode ser construída através da educação. E esse elemento se constitui no desafio do estado no cumprimento da Norma Constitucional. A cidadania e a dignidade humana não podem ser fragmentadas do conceito de proteção e equilíbrio ambiental. A economia não se presta o papel de Vetor social Fundamental e essa salvaguarda já foi posicionada na Constituição Federal, pois o poder jurídico não subjaz ao poder econômico. No segundo capítulo do Livro Sustentabilidade e Direito ao Futuro nos deparamos com a importância da sustentabilidade como um princípio multidimensional de caráter social, ético, ambiental, econômico e jurídico-político. Segundo o professor Juarez Freitas (2012) é preciso construir uma dialética do modelo de sustentabilidade:

3. Liberdades e Capacidades Pessoas e a responsabilidade Estatal – o direito a igualdade entre Dworkin e Amartya Sen

A tratativa da liberdade permeia a questão de emancipação do sujeito. A psicanálise já fez incumbência dessa reflexão através das considerações

de Sigmundo Freud, pois para Freud em última instância não é muito difícil dizer, que o indivíduo no sentido forte do termo não existe. Eis um problema decisivo. Pois para entendermos, para nós mesmos o que é uma vida bem-sucedida – surge o problema da liberdade. Para Freud não é possível falar em liberdade sem falar em emancipação

A distribuição de bens e de riquezas é uma tratativa peculiar ao estudo e desenvolvimento das ciências econômicas. Mas não se pode descuidar da contribuição filosófica, em especial na análise das capacidades e dos parâmetros de equidade e justiça social trabalhados por John Rawls. E mesmo que haja uma dissonância entre o pensamento raesiano e seniano – é um fato de que no que tange a concepção da justiça é necessário unificar o desenvolvimento humano e administrar o recurso de modo a diminuir a exclusão e as desigualdades sociais. Pois havendo recursos é preciso que esses sejam administrados de modo a assegurar a acessibilidade que funcione como elemento de segurança do processo democrático.

Rawls desenvolveu seus argumentos, tornando-os mais compatíveis com o pluralismo e com uma concepção pública de justiça. A aposta rawlsiana está no olhar individual e auto protetor que cada pessoa cultiva dentro de si. Sua aposta está no véu da ignorância. Ou seja, os princípios livremente escolhidos pelos indivíduos devem ser endossados mediante o acordo das posições culturais, filosóficas e religiosas presentes na sociedade.

Nesse debate sobre igualdade, justiça, acessibilidade e bem-estar é possível mencionar o ponto nevrálgico da crítica de Sen a Dworkin, pois Sen acredita que os bens primários rawlsianos não constituem um parâmetro apropriado de distribuição equitativa. Para Sen o cerne do debate está no fato de que a diversidade das pessoas pode afetar o acesso aos bens primários. Bem como também tem interferência nas questões sobre o bem-estar, pois não se trata de considerar cidadã somente a pessoa que pode consumir. Por sua vez o grande entrave aí se estabelece, pois, os bens primários são transformados em capacidade. O que levará a condução da justiça a ser uma distribuição não igualitária dos bens sociais. E justamente diante da exclusão é que devemos questionar as teorias da justiça que se estabelecem. É preciso compreender que os mesmos bens não são capazes de trazer igualdade a todas as pessoas, pois elas têm necessidades e incapacidades diferentes – e a diversidade é um elemento que não pode ser excluído desse panorama.

Dworkin (2005) também nos conduz a esse debate através da análise da igualdade, pois de um lado temos o bem-estar e de outro temos o prazer e a satisfação e que acaba por tangenciar aspectos meritocráticos dos sujeitos ao falar sobre a igual importância e da responsabilidade especial. Notoriamente estamos fazendo o recorte em que não basta dizer que os sujeitos são iguais é preciso que o direito administrativo pautado na aplicação da justiça e comprometido com um estado de bem-estar social possa assegurar a efetividade de uma vida digna.

A vida das pessoas e as suas escolhas não se entrecruzam somente nas definições econômicas e nem tampouco na análise de PIB como já nos ensinava José Eli da Veiga (2007) que teceu críticas no mesmo esteio de Amartya sobre PIB e IDH. Para ele o PIB é uma ditadura que tramita entre os planos moral, filosófico e econômico citando o economista Jean Gadrey. Destaca que existe um elo pétreo entre a capacidade de sobreviver e a renda e menciona isso falando de Amartya Sen:

Conforme já mencionado Amartya Sen é reconhecidamente Prêmio Nobel de Economia em 1998. Suas obras trazem a busca pela justiça como um tema nevrálgico. Além de abordar temas como igualdade, desenvolvimento e liberdade em vários escritos e palestras. É reconhecido prioritariamente pelas análises referentes à economia do bem-estar social. A exclusão social coloca em xeque não só as teorias de justiça, mas confronta também a responsabilidade e a competência da administração estatal.

Para Etienne de la Boétie:

Incrível coisa é ver o povo, uma vez subjugado, cair em tão profundo esquecimento da liberdade que não desperta nem a recupera; antes começa a servir com tanta prontidão e boa vontade que parece ter perdido não a liberdade, mas a servidão. É verdade que, a princípio, serve com constrangimento e pela força; mas os que vêm depois, como não conheceram a liberdade nem sabem o que ela seja, servem sem esforço e fazem de boa mente o que seus antepassados tinham feito por obrigação. Assim é: os homens nascem sob o jugo, são criados na servidão, sem olharem para lá dela, limitam-se a viver tal como nasceram nunca pensam ter outro direito nem outro bem senão o que encontraram ao nascer aceitam como natural o estado que acharam à nascença. E, todavia, não há herdeiro

tão pródigo e desleixado que uma vez não passe os olhos pelos livros de registros, para ver se goza de todos os direitos hereditários e se não foi esbulhado nos seus direitos, ele ou o seu predecessor. (LA BOÉTIE, 1999. p.15.)

A preocupação com a liberdade está em muitas obras. Etienne de La Boétie menciona a escravidão, Sigmund Freud fala em emancipação. Enquanto Amartya pressupõe a liberdade. Na obra a ideia de justiça sua preocupação está voltada para a compreensão sobre a igualdade e sobre o critério democrático sobre essa igualdade. Pois mesmo que as pessoas sejam iguais perante a lei - os ideais, as necessidades e anseios de cada indivíduo - não possuem o mesmo fio condutor. Para Amartya Sen é justamente no aspecto das desigualdades que surgem os grandes entraves ao desenvolvimento humano e social. A ideia de justiça nos apresenta um contorno sobre as responsabilidades pessoais e estatais no que concerne ao desenvolvimento humano.

4. O desenvolvimento humano sustentável e solidário e os lineamentos do fomento como garantia fundamental.

O fomento culmina com as devidas garantias fundamentais e também com as políticas públicas. Essas por sua vez culminam na ação conjunta do Estado e também na ação dos cidadãos, eis que com essas características e cuidados surge o que Adriana Schier (2019) nomina como Direito Administrativo Social:

Na Constituição de 1988 são vários os dispositivos que regulam os mecanismos de fomento e que permitem concluir a sua vinculação direta à realização do desenvolvimento nacional sustentável, na perspectiva do desenvolvimento social, econômico e ambiental. O art. 174, da Constituição, reconhece a atuação do estado como agente normativo e regulador da atividade econômica, mediante o exercício de funções de fiscalização, incentivo e planejamento. [...] Há ainda outros dispositivos constitucionais que determinam ao Estado a realização do Fomento. Relativo ao fomento por interesse social, o constituinte elegeu os direitos

sociais (art. 6º), os quais são – por sua importância e interesse comum a toda a sociedade civil –, algumas vezes, de participação e colaboração obrigatória, como é o caso da Contribuição para a Previdência Social (art. 201), e outras vezes de participação facultativa, como saúde (art. 196). Especificamente em relação à moradia, o constituinte atribuiu a União, aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal o dever de “promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais” (artigo 23, IX) (SCHIER, 2019, p, 129)

A autora descarta ainda o disposto no art. 227 da Constituição Federal:

[...] finalmente, ainda cabe mencionar o artigo 227 § 3º, da Constituição, que determina que o direito especial à proteção da criança, do adolescente e do jovem será promovido mediante “estímulo do Poder Público, através da assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado (SCHIER, 2019, p. 131)

Existe a alteração do eixo da compreensão sobre o Direito ao Desenvolvimento: “que passa então a conectar-se com as necessidades humanas e não apenas com o aspecto do desenvolvimento estatal na sua ideologia desenvolvimentista econômica”.

O objetivo da Declaração sobre Progresso Social e Desenvolvimento tem como cerne promover: “uma ordem social justa que, por sua vez, é causa e consequência das condições de progresso econômico e social de desenvolvimento”.

Surge no destaque de Adriana Schier (2019) sobre os escritos de Melina Fachin: “a demanda do direito ao desenvolvimento pela visão inter-relacionada da realização e respeito, em igual medida, aos direitos civis e políticos e àqueles econômicos, sociais e culturais” SCHIER. 2019, p. 46- 47.

A renda ou riqueza é uma forma inadequada de julgar a vantagem, como discutiu com grande clareza Aristóteles na *Ética a Nicômaco*: “É evidente que a riqueza não é o bem que procuramos, pois é meramente

útil e em proveito de alguma outra coisa”. A riqueza não é algo que valorizamos em si mesmo.

Já que a ideia da capacidade está ligada à liberdade substantiva, ela confere um papel central à aptidão real de uma pessoa para fazer diferentes coisas que ela valoriza. A abordagem se concentra nas vidas humanas, e não apenas nos recursos que as pessoas têm, na forma de posse ou usufruto de comodidades. A relevância das inaptidões na compreensão das privações no mundo é muitas vezes subestimada, e esse pode ser um dos argumentos mais importantes para prestar atenção na perspectiva da capacidade já nos alertava Amartya Sen na obra *A Ideia de Justiça*.

5. Considerações finais

Abordar o tema dos direitos humanos e da administração pública se constitui num desafio interminável, vez que a corrupção e os desvios das verbas são um conhecido entrave da administração pública brasileira.

O direito administrativo não se restringe a aplicação das normas e ao desenvolvimento das normas, mas deve ser um elo entre as pessoas e o funcionamento delas no meandro individual e também coletivo, pois surge aí a responsabilidade na garantia de equilíbrio desse processo.

Independente dos debates metodológicos, filosóficos, históricos e psicanalíticos é preciso compreender que a cooperação é força motriz do desenvolvimento humano.

A disciplina da economia do bem-estar, que é a parte da economia que se preocupa com a avaliação da bondade dos estados de coisas e a apreciação das políticas, colocou durante muito tempo a felicidade no centro da disciplina da avaliação, considerando-a como guia exclusivo do bem-estar humano e das vantagens desfrutadas por diferentes pessoas.

Há poucas razões para duvidar da importância da felicidade na vida humana, e é bom que a tensão entre a perspectiva da renda e a perspectiva da felicidade receba, finalmente, mais atenção por parte da economia dominante.

O cálculo utilitarista baseado na felicidade ou satisfação dos desejos pode ser profundamente injusto com aqueles que passam privações de forma persistente, uma vez que nossa disposição mental e nossos desejos tendem a se ajustar às circunstâncias, sobretudo para tornar a vida suportável em situações adversas.

Ter mais capacidade com relação à liberdade de agência é uma vantagem, mas apenas nessa perspectiva específica e não, pelo menos não necessariamente, na perspectiva do bem-estar.

A educação e a conscientização das pessoas sobre os processos de educação são indispensáveis para construir os elementos de desenvolvimento humano.

A ideia da educação tem seu viés emancipador. A liberdade efetiva pode ser estendida a casos mais complexos de arranjos sociais, por exemplo, quando as autoridades civis encarregadas do controle regional de doenças se propõem a eliminar epidemias locais ou a oferecer políticas públicas que favorecem todas as formas de desenvolvimento humano. Essa concepção da liberdade e de educação culmina na escolha da vida que se quer viver, bem como na maneira de pensar e repensar os direitos.

A conclusão primacial desse artigo é que tanto a igualdade como a liberdade, deve ser vistas como multidimensionais dentro de seus amplos conteúdos. A educação se constitui no amálgama dessa ideia, pois compreender a cidadania servirá para compreender a pessoa política e separá-la quando necessário da pessoa natural.

Os países membros da ONU devem assegurar o respeito universal aos Direitos Humanos e as liberdades fundamentais para todos sem distinção. A sociedade não está restrita aos Direitos de consumo é preciso ampliar os saberes no que tange aos aspectos da Administração Pública e com isso ampliar o conhecimento e efetividade dos Direitos Humanos no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DWORKIN, Ronald. *A virtude soberana: A teoria prática da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREUD; S. **Mal-estar na civilização**. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol.21)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade**: Direito ao Futuro. 2 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

- LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária ou o contra um**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- SEN, Amartya. **Sobre ética e economia**. São Paulo: Cia da Letras, 1999.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia da Letras, 2000.
- SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada. São Paulo: Cia da Letras, 2000.**
- SENGUPTA, Arjun. “ Second Report of the Independent Expert on the Right to Development” . E/CN.4/2000/WG.18/CRP.1. 11 set. 2000. Disponível em <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/0/4490C26031920601C12569610048A2A0/\\$File /G0015327.pdf?OpenElement](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/0/4490C26031920601C12569610048A2A0/$File /G0015327.pdf?OpenElement)>. Acesso em 23. Ago. 2020.
- SCHIER. Adriana da Costa Ricardo. **Fomento: administração pública, direitos fundamentais e desenvolvimento**. Curitiba: **Íthala**, 2019.
- TORNOS MAS, J. Contratación pública y derechos humanos. **Revista Digital de Derecho Administrativo**, n. 24, p. 11-41, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/Deradm/article/view/6651> . Acesso 08 out. 2020.
- VEIGA. José Eli. **Emergência Socioambiental**. São Paulo: Senac, 2007.

A EDUCAÇÃO COMO UM MOVIMENTO PLURAL NA FORMAÇÃO DO SER

Vanessa Fernandes do Carmo¹⁵

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca promover uma conscientização acerca da importância da educação enquanto um múltiplo processo na formação humana, trazendo a perspectiva da escola como ambiente socializador, do professor, do aluno e da pluralidade que define a educação como um processo sistemático de promoção à cidadania.

Ao longo dos anos, o conceito de educação tem se transformado. Muitas concepções surgiram e com elas, novas ideias, novas metodologias, novas formas de enxergar a aprendizagem e sua relação com os aspectos biopsicossociais.

Essas transformações são essenciais para o entendimento do papel humano e consistem em elementos que constituem e reforçam o sentido do homem na sociedade. Por meio da Educação, o indivíduo explora o mundo ao seu redor e passa a compreender o porquê de sua existência, bem como do meio no qual está inserido. Deste modo, se faz necessário refletir a educação como um meio de promover a cidadania, discutindo a diversidade que norteia o aluno no sentido de ser o sujeito da história e como a sua existência interage com o mundo e com o outro.

15 Discente de Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Graduada em Tecnologia em Processos Gerenciais pela Universidade Candido Mendes.

1. A ESCOLA QUE DESPERTA: O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

Em um determinado momento da vida, o ser humano passa a dividir sua presença em dois espaços distintos e, ao mesmo tempo, complementares: a família e a escola. No seio familiar são aprendidos valores que deverão constituir a personalidade humana e na escola essas virtudes são reforçadas e aperfeiçoadas, mas também novas habilidades e competências começam a ser desenvolvidas.

Quando o indivíduo inicia sua jornada escolar, aquele espaço composto de quadro e murais na parede e carteiras enfileiradas torna-se um local onde ele passará uma boa parte do seu tempo. Neste espaço mágico não se aprende apenas a ler e a escrever, mas a ser e como seres, em sua essência, as pessoas começam a compreender que não estão sozinhas e que o meio e a relação com o outro serão cada vez mais predominantes.

A escola, portanto, tem um papel decisivo na interação entre o homem e o meio. Através dela acontece os primeiros contatos com pessoas, objetos, locais e circunstâncias que ainda não se tinha o conhecimento. A escola é um espaço de transformação, onde os estágios de desenvolvimento humano são trabalhados de forma múltipla e ininterrupta, novas habilidades serão descobertas e potencialidades desenvolvidas. É na escola que o indivíduo reforçará a sua língua e poderá aprender uma nova, conhecerá a história e as características biológicas e geográficas do meio em que vive, será apresentado às ferramentas e recursos tecnológicos, desenvolverá sua competência matemática, identificará os seus direitos e compreenderá os deveres a serem cumpridos enquanto cidadão. É no espaço da escola que o conceito de cidadania se faz mais presente e alicerçado no conhecimento.

2. O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM

O professor exerce um papel muito importante na educação e, principalmente, na vida do aluno. O educador é visto como um exemplo por seu aluno e sua postura em sala de aula, sua forma de ensinar, seu modo de ser irão compor lembranças significativas capazes de garantir o sucesso da aprendizagem, uma vez que a emoção e o afeto também são fatores para

a cognição conforme enfatiza Walon em suas obras. Desse modo, se o professor provoca lembranças positivas, a aprendizagem do aluno se mostrará bem sucedida. Por outro lado, se o professor se posiciona como uma figura opressora, o aluno poderá ter dificuldades ou bloqueios em relação ao conhecimento de um determinado conteúdo, por exemplo.

Além dos fatores defendidos por Walon quanto ao desenvolvimento e a aprendizagem, a relação professor-aluno também se faz presente nas teorias de Piaget, Vygotsky e Freire. Na teoria piagetiana, o professor representa um mediador no processo de ensino-aprendizagem, criando situações compatíveis com a fase de desenvolvimento do aluno, mas que, ao mesmo tempo, se mostram desafiadoras. Já Vygotsky concebe a relação educador-aluno como uma atividade coletiva, cooperativa, onde o discente tem ação ativa e sua experiência, sua bagagem intelectual é respeitada. Freire, por sua vez, estabelece que a relação professor-aluno deve compreender uma abordagem dialógica, onde ambos são aprendizes e mestres, aprendem e ensinam simultaneamente.

A relação professor-aluno denota uma constância na Educação e à medida que esta evolui, o relacionamento docente-discente se desenvolve mutuamente. Além disso, assim como o perfil do aluno se transformou ao longo do tempo, o mesmo ocorre em relação ao perfil docente. O professor mudou sua maneira de ensinar, abandonando a imagem de detentor do saber e o aluno deixou de ser um mero expectador, assumindo o papel de sujeito de sua aprendizagem. O professor, portanto, tem o papel de mediar a relação de seu aluno com o conhecimento, instigando-o a construir e transformar os saberes.

3. O PERFIL DO ALUNO

3.1. Etimologia da palavra

Quando se pensa na definição do vocábulo aluno, a primeira ideia que vem em mente refere-se ao mito do ser “sem luz”. Entretanto, o significado da palavra remete a sua origem no termo “alumnus” e sua associação com o verbo “alĕre” que em latim significa “alimentar”. No sentido mais amplo da palavra, aluno é um derivado de alimentar e representa a concepção de lactente, ou seja, aquele que é alimentado.

Traçando um cenário representativo, percebe-se que no início, o termo aluno correspondia a um valor familiar e que com o passar dos anos atribuíram-lhe novos significados. Tal concepção é reforçada a partir da evolução da educação e dos métodos educativos numa dimensão de tempo e espaço.

As sociedades primitivas, por exemplo, caracterizam a educação como um processo familiar, onde os mais jovens aprendiam com os mais velhos por meio da observação e a aprendizagem se dava a partir da necessidade de sobrevivência. O homem aprendia “técnicas” para garantir a sua sobrevivência com os exemplos de sua geração mais experiente. Na antiguidade clássica (Grécia e Roma), havia a separação entre a aprendizagem das famílias mais abastadas e o ensino para os escravos. Enquanto os mais favorecidos eram educados para a vida política conforme os interesses da sociedade, os demais continuariam a aprender de modo informal, mas com a premissa de servir aos que detinham o poder. Na idade média, a educação ainda não era universal e era influenciada pela questão religiosa, ou seja, buscava atender aos requisitos católicos com mais ênfase de quando seu foco era o desenvolvimento das habilidades políticas.

Na idade moderna, a educação receberia significados conforme o avanço de momentos históricos, como Revolução Francesa, Revolução Industrial e a Era da Informação. Na revolução francesa, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade repercutiram na democratização da educação e nesse momento entrava em pauta a discussão acerca dos direitos civis e humanos. Com o advento da indústria, a busca por mão de obra qualificada exerceria influência na educação democrática, ou seja, o acesso das classes mais baixas ao ensino iria contra aos interesses da época. A Era da Informação ou Tecnológica, por sua vez, denotaria um período de transformação no ensino e no perfil do aluno.

Chegando aos dias atuais, percebe-se uma mudança nos modelos de ensino. A sala de aula, por exemplo, recebe uma nova configuração, as tecnologias se fazem cada vez mais presentes e outras temáticas são abordadas na aprendizagem como renovação e reforço aos conteúdos programáticos. Nesse momento, o aluno é visto não como o indivíduo que deveria ser nutrido do conhecimento, mas larga o papel de expectador e passa a exercer uma atuação mais colaborativa na aprendizagem. Essa mu-

dança na concepção de educação, bem como no significado do ser aluno é, justamente, o objeto de estudo deste trabalho.

3.2. O aluno pensante: Filosofia e Educação

Com o passar dos anos, a evolução humana vem se alicerçando na ideia de que a vida é um desafio. Em cada era da História, o homem se deparou com problemas que dependiam de uma solução pensada para garantir a sua existência na Terra. Por exemplo, o homem pré-histórico percebeu que precisava caçar para se alimentar e para isso criou estratégias, tais como estudar os movimentos dos animais, confeccionar instrumentos e ferramentas para atingir sua presa, bem como a produzir o fogo ao friccionar pedras para cozinhar seu alimento. Pode-se afirmar que essas habilidades adquiridas denotam as primeiras expressões do pensar humano, iniciando pelo impulso inato para a sobrevivência, ou seja, o instinto, e sendo transformado a partir de cada obstáculo vencido.

O pensamento exprime muita relevância na aprendizagem. Originado a partir do termo *Pensare* que, no latim, significa “*pesar, avaliar o peso de algo*”, pensar, em suma, representa a potencialidade humana de avaliar o mundo e as coisas de forma racional e deliberada, capacidade de questionar o porquê de tudo, compreender a sua ligação com o meio e transformá-lo. Pensar, ainda, depreende uma ação enredada no cérebro, ou seja, a partir das conexões neurais, as funções mentais são produzidas, dentre elas o pensamento.

No que concerne à cognição, ou seja, habilidade de adquirir um conhecimento, as funções mentais constituem elementos responsáveis pelo desenvolvimento dos processos cognitivos (procedimentos, ferramentas ou instrumentos que permitem agregar novos conhecimentos, bem como julgar, decidir e transformá-los em significado). E o pensamento é essencial para todos os processos cognitivos, pois engloba algumas funções executivas de extrema importância e aplicabilidade, como o raciocínio, a capacidade de sintetizar ideias e resolução de problemas e permite reunir informações, estabelecer relações, contextualizá-las, reproduzi-las ou ainda criar hipóteses para elas.

Como um processo sistemático, o pensamento interage com as demais funções mentais: percepção, sensação, memória, atenção, inteligência,

aprendizagem, a linguagem, motivação e emoção. O pensar acontece simultaneamente à linguagem, sendo ela uma forma de expressão do pensamento. São funções que se relacionam mutuamente, onde o pensamento é expressado pela linguagem que retroalimenta o consciente e o inconsciente, retornando com um novo pensar.

O pensar instintivo do homem primitivo reflete o aspecto concreto do pensamento, ou seja, o indivíduo se apropriou de elementos tangíveis para garantir sua existência, partindo do pensamento (como fazer) para a ação (caçar), considerando a realidade que o cercava naquele momento. À medida que a sociedade se desenvolve, o homem passa a desenvolver um outro pensar, mais subjetivo, imaterial, ausente de realidade, formulado a partir de crenças ou valores inculcados em seus relacionamentos. Esse tipo de pensar é o que chamamos por abstrato.

O pensamento abstrato também perpassa o universo da imaginação, outra habilidade aprimorada com o desenvolvimento humano, ou seja, o pensar que projeta o homem para uma nova sensação de experimentar o mundo.

Tanto o pensamento concreto quanto o abstrato exercem um papel fundamental no desenvolvimento humano. Trazendo para o campo da educação, as expressões do pensamento possibilitam o aluno a explorar o mundo ao seu redor de forma mais crítica, lógica e racional e exercer uma nova função enquanto vive em sociedade: a cidadania.

3.1.1. A Filosofia enquanto pensamento concreto

A Filosofia, enquanto pensamento concreto, nos possibilita enxergar holisticamente, nos direciona à realidade. Em vez de excluirmos o que é diferente de nós, nos leva à compreensão das diferenças que constituem o universo ao qual vivemos. A abstração, por sua vez, nos conduz ao radicalismo, onde somos instigados a aceitar uma parte como certa sem compreender os fatos a ela ligados, ou seja, sem confrontá-la com o real. Por esse motivo, podemos afirmar que os preconceitos de todas as espécies derivam da mesma abstração.

A sociedade atual corrobora o aumento desses preconceitos, visto que desde cedo somos estimulados a avaliarmos a aparência, a forma de expressão, a uma única característica, entre outras, na maioria das vezes sem

uma análise do contexto geral, o meio em que o indivíduo está inserido, a sua realidade propriamente dita. É a famosa expressão popular: A primeira impressão é a que fica.

No entanto, precisamos distinguir o preconceito do pré-conceito. Embora, partimos da concepção de que são julgamentos estabelecidos momentaneamente sem a devida investigação quanto à sua veracidade ou o fator que motiva tais julgamentos, o pré-conceito é compreendido como algo que pode ser transformado a partir do conhecimento. Exemplo: quando somos convidados a um jantar, onde é servido um prato diferente, automaticamente pensamos que deve ser horrível, mas após a degustação somos surpreendidos pela novidade.

Já o preconceito é algo que dificulta a relação pessoa-pessoa, pessoa-objeto, é algo que demora a ser superado mesmo quando temos o conhecimento. Exemplo: um indivíduo homofóbico tem o conhecimento de que todo o ser humano é responsável pelos seus atos, tem escolhas diferentes, mas continua humano. No entanto, tal indivíduo não aceita essas diferenças e mesmo com toda a informação continua discriminando, excluindo o seu semelhante. Entretanto, não podemos julgá-los, pois iremos cometer o mesmo erro, visto que precisamos analisar o contexto ao qual está inserido a fim de compreender a razão de seu comportamento.

3.1.2. O pensar abstrato

Embora o pensar concreto parta do pressuposto do fato, da realidade, de enxergar o mundo como um todo, a abstração também tem papel funcional no processo de conhecimento-aprendizagem, porém lidar com essa forma de pensamento é algo muito complexo. Aliás, o pensamento abstrato é uma das últimas competências adquiridas pelo ser humano no que concerne ao desenvolvimento cognitivo e pressupõe a sua transformação/evolução ao longo do tempo.

Segundo Piaget, a capacidade de pensar de modo abstrato inicia-se por volta dos 12 anos de idade, o chamado pensamento operatório-formal. Neste estágio, o ser humano consegue raciocinar a partir do real, mas também é capaz de pensar abstratamente em coisas que não lhe são apresentadas como uma forma concreta e tangível. Neste momento, o

indivíduo passa a compreender seus sentimentos, bem como as ideias de aceitação ou recusa em suas relações interpessoais.

O pensamento abstrato permite a reflexão sobre os elementos que não estão presentes, sobre conceitos e princípios gerais da existência humana, ou seja, possibilita aos indivíduos a percepção da relação entre os diferentes objetos, assim como enxergar as experiências passadas como instrumentos da aprendizagem, instigando-os a pensar no futuro. A abstração traz ao indivíduo a percepção do utópico como um antagonista da realidade, mas que possibilita o levantamento de hipóteses e a capacidade de enxergar a sua aplicabilidade, uma previsão de como a existência humana seria a partir dos ideais e fantasias que o pensamento abstrato provoca.

3.3. O aluno cidadão: o ser individual e o ser coletivo nas relações sociais

Enquanto sujeito social, o homem sente a inquietude de mudar/aprimorar a realidade que o cerca. Para isso, se nutre de elementos intrínsecos como a motivação e extrínsecos, fatores externos que lhe despertam interesse e aguçam ainda mais a sua motivação. Essa inquietude é típica do ser humano e visa transformar a aprendizagem, convertendo-a em novas abordagens, novos conhecimentos.

A educação é um processo que legitima a cidadania, mas o que é ser cidadão? Antes de responder essa pergunta, precisamos compreender o conceito de cidadania. De acordo com o dicionário Houaiss, Cidadania significa:

1. qualidade ou condição de cidadão. condição ou dignidade de quem recebe o título honorífico de cidadão;
2. condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política.

A origem do termo Cidadania remonta ao período antigo na Grécia e caracterizava os direitos do cidadão, o indivíduo da cidade com participação ativa e influente na política e economia. Com o passar dos anos, o conceito de cidadania ganhou maior profundidade ao abordar diversos valores determinantes no que concerne aos direitos e deveres de um cida-

dão. Além disso, a cidadania passa a compreender os direitos e deveres de todos os indivíduos, não somente das classes mais abastadas ou com certa influência na vida política da sociedade na qual estão inseridas.

Neste sentido, convém distinguir o ser individual do ser coletivo. O ser individual representa os anseios próprios do homem para si mesmo, ou seja, o sujeito pessoal, a sua personalidade única e o ego enquanto o ser coletivo compreende o conjunto de indivíduos com características pessoais distintas, a diversidade que quantifica e qualifica a sociedade.

A ampliação do conceito de cidadania representa o resultado das lutas dos movimentos sociais para que todas as pessoas exerçam seu papel na sociedade, construindo-a de forma coletiva. Falar em cidadania, portanto, significa superar o ego e pensar no outro, pensar nas relações humanas e sua influência na sociedade.

3.4. O aluno autor: o protagonismo discente no processo de aprendizagem

Por muito tempo, a aprendizagem era concebida por meio da transmissão unilateral dos saberes. O professor detinha o conhecimento e o aluno era uma tábua rasa, onde os saberes eram depositados. Nesse contexto, o aluno memorizava os conteúdos, realizava avaliações e conforme a quantidade de acertos a sua aprendizagem seria mensurada.

Com o surgimento das tecnologias e a evolução das metodologias de ensino, abriu-se espaço para novas discussões acerca da relação professor – aluno. O aluno passou a ser visto não como um objeto, mas também como um sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva compreende o professor não mais como o detentor do saber, mas representando o papel de mediador, ou seja, aquele que auxilia o aluno atuando como um elo entre o conhecimento e o discente, onde este último transforma-se no grande protagonista do processo.

O aluno protagonista é aquele que pensa, analisa, critica, contextualiza, compreende o seu papel na sociedade, explora o mundo ao seu redor e é capaz de enxergar novos sentidos às coisas. O aluno deixa de ser o receptor passivo, mas passa a ser o autor da sua própria história, construindo, reconstruindo saberes, descobrindo novas potencialidades, criando e transformando o conhecimento.

A partir dessa nova concepção do aluno na aprendizagem, é essencial que a escola, bem como os profissionais da Educação invistam em seu aluno, propondo-lhe um ambiente desafiador que o desperte para a consciência, incentivando, instigando, provocando-o de modo que ele não se acomode, mas tenha compreensão plena do mundo ao seu redor.

4. A EDUCAÇÃO PLURAL COMO MECANISMO DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS HUMANAS

A educação enquanto movimento de transformação implica assumir um papel socializador e includente, ou seja, sem julgamentos, compreendendo a existência humana a partir de sua diversidade. Os homens, em sua essência, possuem características que os distinguem entre si. Nenhum homem é igual ao outro e é essa especificidade que torna a educação tão agregadora, apesar da imaturidade que ainda cerca a sociedade.

A sociedade é generalizadora e busca impor suas regras para moldar os indivíduos. Apesar de regras e normas representarem um modo de organizar a vida humana objetivando a harmonia entre os seres e o mundo, alguns paradigmas precisam ser vencidos. Dentre os paradigmas que limitam a existência humana, destacam-se a presença de ideologias autocráticas, embora dissimuladas numa ideia de democracia e a concepção de que as diferenças caracterizam anormalidade. Neste ponto de vista, entra em discussão o papel da inclusão na educação como forma de combate aos preconceitos e ideias pré-concebidas acerca do que é normal e do que é anormal.

Inclusão não consiste em colocar pessoas com características e personalidades distintas, com ou sem deficiências, na sala de aula para serem moldadas ao sistema social a partir da imposição de conteúdos e avaliações que as definirão em aptas ou inaptas, mas corresponde ao respeito à diversidade que qualifica a existência, à pluralidade que permite extrair o melhor de cada indivíduo e aplicá-lo em suas relações. Educação inclusiva, portanto, é a preocupação em agregar realidades distintas extraindo as qualidades e virtudes, bem como o percurso para descobrir novas competências e estimular o desenvolvimento das potencialidades humanas e superações para as limitações e dificuldades que todos os indivíduos enfrentam.

Além das perspectivas filosófica e social na educação, o aluno se depara com outras frentes de trabalho: as linguagens, sociedade e natureza, os cálculos e as artes. No entanto, a sociedade tende a cobrar pelo desenvolvimento das competências para a formação de força de trabalho, o que limita o processo de aprendizagem e impossibilita o aluno de conhecer integralmente os outros elementos existentes que farão parte da sua vida. O modelo educacional atual ainda reforça uma abordagem multidisciplinar com alguns momentos interdisciplinares, entretanto a educação denota uma postura meta, eco e transdisciplinar conforme afirma Morin:

(...) o importante não é apenas a idéia de intere de transdisciplinaridade. Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “metadisciplinar”; o termo “meta” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo aberta e fechada. (MORIN, E 2003, p. 115)

Educação ainda pressupõe a abordagem de temas transversais visando a formação integral do ser humano conforme definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação. Segundo o MEC,

os temas transversais estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. (BRASIL, 2012)

Neste sentido, propõe-se incluir ao estudo temáticas como cultura, diversidade, ética, saúde, meio ambiente, trabalho, consumo, orientação sexual, além de outros assuntos que a escola considerar importantes para a formação humana. Conceber a educação como um alicerce na formação

biopsicossocial do ser, constitui uma estratégia no desenvolvimento das competências humanas, favorecendo a descoberta de novas habilidades, bem como o aperfeiçoamento das já existentes. Além disso, a pluralidade na educação corrobora o desenvolvimento da cidadania, incutindo e enraizando-a no ser indivíduo e no ser coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um alicerce para a relação humana tanto no aspecto individual quanto no ponto de vista social. Educar pressupõe uma busca contínua por transformação no mundo a partir das ações humanas, não limitando-se a desenvolver uma força de trabalho, mas um processo que visa capacitar o homem para a vida em sociedade, exercendo seus deveres e compreendendo os seus direitos.

Educar alguém é assumir um compromisso com a cidadania, é dar ao mundo um sujeito que pensa criticamente, que agrega a intuição, a criatividade, a emoção, a arte, o pensamento e a linguagem para expressar sua existência, que se apropria dos insumos que o meio e que as relações com o outro lhe fornece para criar, recriar, construir, reconstruir e transformar o conhecimento.

Educação é um movimento plural que aperfeiçoa e desenvolve as potencialidades e competências humanas tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, favorecendo a percepção do bem, da moral, da ética, da generosidade, da empatia instigando a um aperfeiçoamento contínuo do ser, consciente do seu papel e isento de preconceitos e ideias pré-concebidas. O pré-conceito e o preconceito existem quando nos limitamos a enxergar a parte e não o todo.

A educação nos faz questionar, procurar respostas, refletir sobre o todo e nos leva ao entendimento de que abstrato e concreto se complementam: para ser concreto é necessário ser abstrato e vice e versa. Assim, evoluímos enquanto seres humanos aprendendo a lidar com os rótulos que nos são atribuídos e os que impomos a nós mesmos, ou seja, deixamos de ser lagarta, saímos do nosso casulo bloqueador, abrimos as asas e como borboletas trazemos leveza, cor e o sentimento de liberdade ao mundo.

Desta forma, concluímos que a partir do momento que tratamos a educação como um processo plural na formação de cidadãos, deixamos

de ter certos pré-conceitos e entendemos que tudo o que existe pode ser visto através de várias perspectivas. Quando nos damos conta da multiplicidade que envolve a educação, passamos a enxergar o mundo, o outro e a nós mesmos com outros olhos, nossos sentidos se aguçam, a inquietude intrínseca de mudar/transformar o conhecimento fica mais aflorada, a confiança e a superação dos obstáculos se tornam tangíveis, deixamos de ser máquinas ou moldes e nos tornamos sujeitos, autores e protagonistas da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3ª edição – revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2011.
- BARRETO, Vicente. O conceito moderno de cidadania. In: **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 192, p. 29-37, abr. 1993. ISSN 2238-5177. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/45733>. Acesso em: 06/10/2020.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 11/10/2020
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.1
- CARVALHO, Jose Murilo. **Cidadania no Brasil – o longo caminho**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002
- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000
- D'URSO, Luiz Flávio Borges. A construção da Cidadania. In: **A Construção da Cidadania – OAB SP**. Disponível em: <https://web>.

archive.org/web/20080318040758/http://www.oabsp.org.br/palavra_presidente/2005/88/ Acesso em 10/10/2020.

E SILVA BASTOS, I. M.; REGINA PEREIRA, S. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. In: **Revista Linhas**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1206>. Acesso em: 11/10/2020

FREIRE, Paulo. **Das relações entre a educadora e os educandos**. São Paulo: Olho d'água, 1991

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Perspectivas Atuais da Educação**. In: **Revista São Paulo Perspectiva**. Vol.14, no.2. São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002. Acesso em: 10/10/2020.

GAUDEZ, Pierre. **Os estudantes**. Lisboa: Moraes, 1965.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

JOLIVET R. **Curso de Filosofia**. Edição Brasileira. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo: Moderna, 2004

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagens**. São Paulo: EPU, 1995.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Beltrand Russel, 2003.

PEREIRA, Cacia Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. In: **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 17, n. 2, pág. 277-286, junho de 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 /10/2020

SAWAIA S. **Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar**. In: Oliveira K, et al. Editor. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002

SILVEIRA, Cláudia Maria Toledo. Cidadania . In: **Jus Navigandi**, Teresina, ano 1, n. 18, ago. 1997. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=78>. Acesso em: 10/10/2020

VYGOTSKY, L.S.A. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARTIGOS – EDUCAÇÃO E PANDEMIAS

A EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA MUNDIAL: DESAFIOS & AVANÇOS

*Angela Cutolo*¹⁶

*Daiane de Lourdes Alves*¹⁷

INTRODUÇÃO

Em 2020, mais precisamente em março, tivemos que dar uma pausa em nossas atividades rotineiras tanto no trabalho quanto na vida pessoal, toda a humanidade foi atacada pelo Covid 19, um vírus altamente contagioso que assolou muitos países. A Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março deste ano declarou a COVID-19 uma pandemia, causando mudanças nos hábitos sociais e profissionais de todos os brasileiros.

O vírus é de fácil transmissão, o contágio acontece pelo ar ou por contato pessoal com secreções contaminadas, como gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro, contato pessoal próximo, como toque

16 Mestre em Ciência da Educação pela Saint Alcuin of Anglican College (Chile). Pós-graduada em Visão Interdisciplinar em Educação pela UNESCO e Mídias da Educação pela Unir, Campus de Rolim de Moura. Graduada em Pedagogia com Licenciatura Plena.

17 Mestre em Ciência da Educação pela Saint Alcuin of Anglican College (Chile); Pós-graduada em educação infantil, ensino fundamental e gestão educacional pela faculdade São Paulo, Pedagoga pelo Universidade Federal de Rondônia – Unir, Campus de Rolim de Moura.

ou aperto de mão, contato com objetos ou superfícies contaminadas, seguido de contato com a boca, nariz ou olhos. (<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>)07/07/20.

Por decorrência de toda essa problemática as escolas de todo o país, tanto as públicas quanto as privadas se obrigaram a fechar as portas e os profissionais da educação através de um plano emergencial tiveram que aprender a trabalhar usando as tecnologias para alcançar todos os estudantes.

Com esta mudança educacional, muitos professores estão fazendo um esforço significativo para conseguir cumprir o seu papel de educador. O Ministério da Educação divulgou no diário oficial a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19.

O ensino híbrido é utilizado por algumas instituições escolares, principalmente por universidades e escolas que ofertam cursos técnicos, pelo fato de propiciar o aprendizado do estudante tanto presencial quanto à distância. Este tipo de metodologia oferece uma mescla de estudos com os professores online e estudos em casa sem o profissional educador. Moran (2015), conceitua o ensino Híbrido:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. (MORAN, 2015, p. 22).

As escolas, os professores e os estudantes e a família precisaram se adaptar à nova realidade e buscar caminhos para manter o ensino e a aprendizagem dos alunos em vigor, mesmo durante esse período de pandemia. O ensino se transformou passando de presencial para virtual, para não ter aglomeramentos de pessoas. O fato é que presenciamos o aparecimento das aulas remotas no contexto da educação básica como ferramenta emergencial para solucionar a necessidade de isolamento social, visando não perder o vínculo escola e família.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, n° 9.394/1996 em seu artigo 32, parágrafo 4º: rege: “O ensino fundamental será *presencial*, sendo o *ensino a distância* utilizado como complementação da aprendizagem ou em *situações emergenciais*”. Conforme a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), a história da educação a distância no Brasil teve início no ano de 1904, quando no Jornal do Brasil foi encontrado um anúncio nos classificados onde ofereciam um curso de datilografia por correspondência.

O ensino a distância não é algo novo, sempre esteve presente, é essencial e reconhecido pela LDB n° 9.394/1996, em seu artigo 80 põe sob a responsabilidade do poder público a oferta e o desenvolvimento de tal modalidade de ensino nos diversos níveis e modalidades.

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes. (Art. 80. LDB n° 9.394/1996).

Fica evidente que, no que tange ao aspecto legal, no Brasil as aulas remotas se apresentam como uma possibilidade mediatizada pela LDB. Na prática, se a escola não a utiliza é por que não a julga necessária. Caso assim fosse, sua prática neste tempo de pandemia não seria nenhum sacrifício.

A Educação em Período de Pandemia uma Mescla.

Como estamos vivendo em tempos de pandemia nós educadores estamos buscando sempre conhecimentos diversificados para nos auxiliarmos no processo de ministrar aulas de qualidade. Vimos que neste caminho a emergência educacional é unir escola, família e estudante.

A educação através das aulas remotas foi uma das alternativas encontradas pelos gestores escolares para auxiliar o processo de ensinar, sendo esta uma modalidade educacional que tem como fundamentos a plataforma tecnológica sobreposta à aprendizagem.

A educação a distância deve ser percebida como um instrumento facilitador que oportuniza meios de fazer com que o ensino chegue a todos os lugares que tem acesso à internet, é também no momento o elo da escola com os pais ou responsáveis, pois através de alguns aplicativos podemos organizar reuniões com todos os envolvidos no processo educativo para dialogar sobre questões pertinentes ao ensino.

Dentre os instrumentos e possibilidades de viabilização de aulas remotas, na Wikipédia encontramos o conceito do Google Classroom, que foi definido como:

um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps para a área de educação e foi lançado o para o público em agosto de 2014. (WIKIPÉDIA, 2014).

Com o trabalho pedagógico organizado com o auxílio da internet, professores e estudantes se interagem pela plataforma online, através do app do google sala de aula o Classroom, cujo o conceito foi citado anteriormente. O mesmo necessita ter internet para ser utilizado, é uma ferramenta inovadora, dinâmica e interativa, que está sendo viável para a aprendizagem dos estudantes principalmente agora que estamos em isolamento social.

Como toda regra existem exceções não podemos nos esquecer de mencionar que ainda temos em nossas escolas estudantes que não possuem internet em suas residências, fato que dificulta o aprendizado à distância através dos aplicativos da internet. Para esses estudantes algumas escolas estão oferecendo através de agendamento com a família a entrega de materiais impressos, em forma de apostilas como já é ofertado em Centro Educacionais de Jovens e Adultos nos cursos de educação modular.

Antes mesmo da pandemia as pessoas de modo geral já utilizavam as mídias e as tecnologia para se comunicar, mas, a maioria da população usava os recursos somente para entretenimento, sem compromisso do trabalho, escola ou religioso.

Atualmente todas as mídias e tecnologias das quais temos acesso estão sendo utilizadas como base e suporte do nosso dia a dia. As Secretarias da Educação viram nesses meios a oportunidade de continuar o ano letivo sem ter muitos prejuízos aos alunos, inserindo-os e conectando-os em ambientes virtuais de comunicação. A Educação a distância pode ser conceituada como:

Uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja proximidade entre professor e alunos, em que a comunicação bidirecional entre os vários sujeitos do processo (professor, alunos, monitores, administração seja realizada por meio de algum recurso tecnológico intermediário, como cartas, textos impressos, televisão, rádio-difusão ou ambientes computacionais. (ALVES; ZAMBALDE & FIGUEIREDO, 2004, p.6).

Ainda sobre a Educação à distância, o Art. 1º do Decreto nº 9.057 (2017) destaca:

Art. 1º [...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Esse modelo de educação a distância se concretiza a partir da integração virtual entre um estudante e um professor, onde ambos não estão ocupando o mesmo espaço físico e conseguem se relacionar de maneira pedagógica eficiente. Conforme Niskier (2000, p. 49):

A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, as vezes pelo tempo. A modalidade modifica

aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes.

Há pouco tempo atrás à educação virtual foi alvo de muitas críticas e hoje tem um papel de extrema importância para a educação, neste momento da história está sendo a grande saída para educadores e estudantes para não perderem o vínculo escolar e consequentemente o ano letivo.

Todos os envolvidos no processo educacional estão enfrentando algumas dificuldades pelo caminho, porém, hoje a tecnologia e o ensino a distância se tornaram essenciais para todos. Vivemos um novo tempo e a educação através dos meios tecnológicos faz parte disso.

Desafios Educacionais e as Tecnologias

Dominar as novas tecnologias para muitos é um grande desafio, embora a maioria dos profissionais da educação já estão acostumados a lidar com as mídias tecnológicas, visto que, são oferecidas diversas formações na escola para melhorar a qualidade do ensino em seus diversos aspectos.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem em sua proposta educacional algumas medidas para sanar o prejuízo com a pandemia mundial no ensino da escola básica, que são:

- aulas gravadas pela televisão organizadas pela escola de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;
- sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;

- sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos;
- utilização de horários de TV aberta para levar programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;
- elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
- distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;
- estudos dirigidos com supervisão dos pais;
- exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;
- organização de grupos de pais por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros conectando professores e as famílias; e
- guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes (BRASIL, 2020. p. 7-8).

Um dos recursos midiáticos mais utilizados pelas escolas está sendo o aplicativo *whatsapp* nele os professores se comunicam com seus alunos em video chamada ou conversas digitalizadas. Este meio tecnológico está corroborando para aproximar a turma como também o relacionamneto de professores, família e alunos, além do que, é de fácil aquisição e pode ser baixado em todos os celulares com sistema *android*, *Windows phone*, *IOS*, e também por ser um aplicativo gratuito está sendo muito usado por por todos.

Conforme Moran diante esse cenário:

Precisamos reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo

do trabalho. Os modelos tradicionais são cada vez mais inadequados. Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças. Agora, na escola e no trabalho, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes. (MORAN, 2015, p.1).

De acordo com essa nova realidade educacional as ferramentas tecnológicas, trouxeram para a escola aulas remotas e junto novos desafios e novas maneiras de aprender e ensinar os conteúdos pedagógicos, o que nos permite aprender em diferentes espaços. Por isso ao utilizar as tecnologias para aprimorar os estudos e a pesquisa, incentivar os alunos a buscar o conhecimento e principalmente descobrir novas maneiras de aprender, contribuindo para o desenvolvimento, autonomia, criatividade e também ensina na perspectiva da educação para a prática da liberdade.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2014, p.31) destacam que:

Com isso é possível pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação. Pesquisar às vezes todos juntos, ou em pequenos grupos, ou mesmo individualmente. Pesquisar na escola ou em diversos espaços e tempos. Combinar pesquisa presencial e virtual. Relacionar os resultados compará-los, contextualiza-los, aprofundá-los, sintetiza-los. O conteúdo pode ser disponibilizado digitalmente.

Esse pensamento reforça que a escola está no caminho certo, enfrentando o novo, diante de uma pandemia que será vencida enquanto não houver uma vacina, através do isolamento social, e utilizando as ferramentas tecnologias a seu favor. Outro fator que vale ressaltar são as dificuldades encontradas pelos estudantes e professores em relação à internet. Sabemos que não casão todos que possuem uma internet de qualidade e que para utilizar essas ferramentas tecnológicas necessitamos de um provedor que mantenha nossa necessidade midiática.

Existe também os estudantes que não dominam as ferramentas tecnológicas e estão tendo dificuldades para ingressar neste novo modelo de ensinar, o que causa um desajuste no acompanhamento das atividades es-

colares. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 154 milhões de estudantes estão sem aulas na América Latina. A entidade alerta que a situação poderá se estender, considerando ainda que, diante do cenário de pandemia, há risco de abandono escolar definitivo (UNICEF, 2020).

Nas escolas o acompanhamento para se evitar a evasão é realizado pela orientação escolar, este trabalho tem um elo com o Conselho Tutelar, caso os estudantes sejam menores de dezoito anos. Existe também a preocupação com a falta de maturidade dos estudantes para gerenciar os estudos *online*, pois muitos não fazem um plano de estudos para não se perder pelo caminho, mais uma vez os estudantes carecem de incentivo e instrução para prosseguir com os estudos, e principalmente o apoio e o acompanhamento familiar.

Agora em período de isolamento social acreditamos que esse acompanhamento está sendo realizado através do telefone e via *whatsapp*, ou seja, a tecnologia sendo auxílio na escola através de diversos ângulos. Costa (2007), destaca que o professor (orientador) deve aproveitar as potencialidades do celular, como um importante recurso pedagógico, tendo em visto que essa tecnologia móvel está presente na vida de todos os educandos.

Avanços & Tempos De Pandemia

Há quem diga que a educação parou por conta da pandemia. A princípio sim, tudo estava incerto, sem muitas perspectivas para continuar com as atividades educativas. Os gestores escolares junto com suas equipes pedagógicas tiveram que refazer seus planos de trabalho, se moldando de forma súbita para dar conta da responsabilidade de educar.

Agora o ensino não é na escola e as ferramentas à disposição não são o pincel e o quadro branco a turma não está fisicamente reunida na sala de aula, o material que antes era proibido usar, agora é estritamente necessário. Tudo mudou, nossas velhas práticas tiveram que ser colocadas de lado mesmo contra a vontade de alguns profissionais, não por falta de querer, mas por não saber como usar a tecnologia a favor do seu cotidiano nas aulas.

Em geral o novo assusta e quando se está no meio de uma pandemia acreditamos que o medo se agrava. Quem rejeitava as novas tecnologias e as mídias no seu fazer pedagógico, nesse momento, está agradecendo por ela existir, como também correndo atrás de se capacitar para melhor

orientar seus alunos. Inserir as ferramentas midiáticas na escola foi a saída para que o ensino continuasse, mesmo à distância porque, a fala atual das autoridades em saúde está sendo: “fiquem em casa.”

Diante desse fato, a tecnologia nos trouxe uma aproximação maior, mesmo com as aulas remotas, a sala de aula, por meio das mídias facilitou a interação de professores, estudantes e pais ou responsáveis no desenvolvimento escolar, nos confirma Citelli 2000:

A escola não deve temer nem subestimar o seu diálogo com os meios de comunicação e o uso das novas tecnologias. Não vejo os meios de comunicação como instrutores, quero pensá-los como produtores do conhecimento. (CITELLI, 2000, p.7).

A percepção do autor conforme mencionada nos convida a visualizar o uso das diferentes tecnologias com naturalidade e de forma sistemática no dia a dia da realidade escolar e não somente em tempos de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os avanços da pandemia do covid-19, foi necessário à suspensão das aulas presenciais nas escolas. Este vírus fez com que as pessoas se isolassem socialmente. Os estudantes e professores não podem voltar para sala de aula, e para minimizar os problemas educacionais futuros, usamos a educação a distância a nosso favor utilizando aulas virtuais, com isso os alunos interagem com os professores possibilitando para que façam as atividades escolares.

Vale ressaltar que hoje em dia os jovens têm uma agilidade com a tecnologia, às vezes mais que os professores e os seus pais. A tecnologia veio para ser usada, e as pessoas precisam se adaptar. Existem vários meios de se comunicar com as pessoas que estão em outro espaço geográfico, basta procurar um adequado para a necessidade do momento.

A educação a distância é fundamental no momento que estamos vivendo atualmente, mas temos algumas limitações uma delas é não conseguir atender todos os alunos, pois alguns não têm acesso à internet, ou não tem um aparelho tecnológico, para esses não saírem no prejuízo é ne-

cessário que a escola forneça material impresso. É de extrema importância a participação da família e dos professores nesta situação precisamos nos unir para vencer esta batalha.

As aulas remotas se tornaram um instrumento de trabalho necessário para os professores e estudantes principalmente, neste período de pandemia, estas aulas foram uma grande saída para manter os brasileiros estudando. Importante destacar que as ferramentas tecnológicas aproximam as pessoas. Em qualquer lugar do mundo, a educação a distância já é alternativa real como solução para aprendizagem em diferentes lugares, garantindo o acesso ao ensino. É por meio das plataformas digitais que alunos e professores criam elos, conversam, trocam experiências e conhecimentos.

O ensino através de aulas remotas não é algo fácil, pois precisa da maturidade dos alunos um plano de estudos e monitoramento, não é só o professor gravar aulas e postar, é muito mais que isso. É comprometimento, é vontade de trocar experiências, para que o estudante desperte para aprender de forma prazerosa, criativa, fazendo algo diferente se modificando diariamente.

Quando toda essa pandemia acabar e voltarmos a nossa vida normal, nossas rotinas diárias, virão novos desafios, novas esperanças de uma escola de qualidade que utilize todos os recursos midiáticos a seu favor, sempre otimizando o ensino com as tecnologias acessíveis, para que possamos ter um cidadão com consciência crítica e atuante no meio social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rêmulo Maia; ZAMBALDE, André Luiz; & FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. Ensino a Distancia. UFLA/FAEPE. 2004.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio, 2017. Disponível em: . Acesso em: 29/05/2020.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas

gicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 28 de Maio de 2020.

BRASIL. Portaria nº 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acessado em 25 de maio de 2020.

CITELLI, Adilson. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: CITELLI, A. O. (Coord.). Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000. (Aprender e ensinar com textos, v. 6).

COSTA, Ivanilson. Novas Tecnologias. Desafios e Perspectivas na Educação. 1º Ed. Clube dos Autores 2011.

Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011.

GOOGLE CLASSROOM. Google for education. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <classroom.google.com>. Acesso em: 03 mai. 2020.

LUIGI, R.: SENHORAS, E.M.”O novo coronavírus e a importância das organizações internacionais”. Nexo Jornal[17/03/2020]. Disponível em: www.nexojornal.com.br. Acesso em: 16/05/2020.

MORAN, J. M. Educação inovadora presencial e a distância. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/nov.pdf> acesso em 25 maio de 2020.

MORAN, Manuel José; Masetto, Marcos T; Behrens Marilda Aparecida. In Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 13º Ed. Campinas. Ed. Papirus, 2000.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

Organização Mundial da Saúde (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation Report –51. OMS, Recuperado em 22 de Março, 2020, https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10

O ENSINO REMOTO DE FÍSICA POR MEIO DA PROTOTIPAGEM ELETRÔNICA COM APLICAÇÃO DE ARDUINOS VIRTUAIS.

Flávio Leandro dos Santos¹⁸

1- Introdução

O presente trabalho tem como foco o estudo, análise e implantação de novas tecnologias educacionais no ensino remoto de Física, tendo por base o atual cenário nacional onde professores e alunos estão exercendo suas atividades remotamente devido a grande pandemia mundial ocasionada pelo novo Coronavírus-SARS-COV-2, causador da doença covid-19.

Neste cenário, foram construídas algumas questões que nortearam esse trabalho:

- Como inserir uma nova tecnologia educacional e atrair a atenção dos alunos de maneira remota?

18 Graduado em matemática pela UNIAN- RJ, Técnico em eletrotécnica, Especialista em metodologias do ensino da matemática e física pela UCAM- RJ, Pós graduando em Sistemas de Engenharia eletrônica e eletromecânica também pela UCAM-RJ e graduando em Química pela UFRJ. Atua como professor de Física, matemática e introdução a robótica no ensino médio da rede particular de ensino e professor de matemática no ensino fundamental na rede pública de ensino no município de Itaboraí/ RJ. Interessa-se por tecnologias, processos construtivos e industriais, engenharia e construção.

- Como deixar as aulas mais atrativas com experimentos sem poder estar em um laboratório didático?
- E como de fato, fazer um experimento ou até mesmo uma aula lúdica virtualmente onde os alunos possam ativamente participar.

Assim como a tecnologia, a comunicação envolvida no processo de ensino e aprendizagem também está em constante transformação. Por esse motivo, não é mais possível estar diante de uma sala de aula com a expectativa de captar a atenção de toda uma turma de crianças e adolescentes e utilizando uma linguagem do século passado. Hoje, não é mais possível falar sobre ecologia, sem falar sobre sustentabilidade e tecnologias limpas, falar sobre linguagens, sem mencionar os memes e as fake News, ou ainda, falar sobre Física e matemática sem falar de tecnologia, robótica e computação. E esses são apenas alguns dos exemplos possíveis.

Para estabelecer uma comunicação verdadeira com a realidade dos estudantes das novas gerações, o processo de ensino e aprendizagem necessita, invariavelmente, levar em conta e valer-se da tecnologia. Dessa necessidade emergiu a Tecnologia Educacional. Pensada especificamente para trazer inovação e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, ela aparece nas salas de aula de diversas maneiras: em novos dispositivos ou *gadgets*, softwares e soluções educacionais.

De acordo com Tijiboy (2001) existem duas diferenças entre os paradigmas em relação à tecnologia:

- Paradigma antigo (Era Industrial): o conhecimento era somente pela transmissão do professor para o aluno; os estudantes eram passivos e recebiam ordens dos professores que tinham apenas o objetivo de classificá-los e selecioná-los; numa aprendizagem competitiva, individualista e limitada, em que qualquer um podia ensinar.
- Novo paradigma (Era Digital/da Informação): a construção do conhecimento é coletiva entre estudantes e professores, pois os alunos são ativos, construtores, descobridores e transformadores de conhecimento; o papel do professor é de desenvolver os talentos dos alunos, pois vivem num contexto de aprendizagem cooperativa e com uma infinidade de informações onde ensinar

é complexo e requer uma considerável formação. Ao analisarmos estes paradigmas, percebemos uma grande mudança que há dentro da instituição escolar quanto ao uso das tecnologias. Antes se formavam alunos passivos, capazes apenas de reproduzir aquilo que o professor transmitia. Com o novo paradigma, forma-se um novo perfil, a escola tendo que mudar seu modo de pensar para atender às necessidades de seus alunos.

Segundo Tajra (2008) é preciso que a educação pense e reconstrua o saber, remodelando conceitos, valores e hábitos, pois sem o conhecimento teremos dificuldade de sobrevivência, já que é a nossa atual matéria-prima. As tecnologias podem facilitar a nossa vida, criando uma nova forma organizacional. A Era Digital faz repensarmos sobre a educação, inovando o trabalho, assumindo responsabilidades para sermos eficazes, transformando a educação para criar um trabalho-aprendizado.

Nesse contexto, o objetivo primordial deste estudo é alinhar as tecnologias educacionais e seus conceitos explícitos aqui, o ensino de Física com arduino de maneira remota e as questões norteadoras do trabalho.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica sobre os temas, materiais já publicados na literatura, artigos científicos divulgados no meio eletrônico e um simulador eletrônico de arduino.

2 - Desenvolvimento

Para favorecer o aprendizado dos conteúdos apresentados no ensino de ciências e, principalmente, no Ensino de Física, as aulas deveriam ser amparadas em práticas pedagógicas que favoreçam uma associação entre o ensino teórico ministrado em sala de aula e a prática desenvolvida nos laboratórios didáticos. Uma vez que as atividades experimentais deveriam ser o momento pedagógico de comprovação e de sedimentação dos modelos apresentados aos alunos nas atividades teóricas, fazendo, também, com que eles passem a ver, através da utilização de experimentos, a Física como algo presente em seu cotidiano, promovendo o interesse de investigar e tirar conclusões, deixando, assim, de ser uma disciplina cheia de leis, conceitos e exercícios repetitivos, minimizando as dificuldades de

aprendizado e propiciando o Ensino de Física de maneira significativa e consistente. A oportunidade de conhecer, de manipular e de controlar os experimentos, acaba por facilitar o aprendizado dos conceitos e por despertar o interesse do aluno.

Essa visão do laboratório didático é proposta pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Estes parâmetros preconizam a utilização de objetos educacionais que simulem situações problema ou tentativas de solução, e não apenas uma proposta realizada com o intuito de verificar através de atividades experimentais apenas as leis e teorias previamente determinadas, onde muitas vezes o aluno não possui tempo de entender ou de relacionar o significado das atividades:

É indispensável que a experimentação esteja sempre presente ao longo de todo o processo de desenvolvimento das competências em Física, privilegiando-se o

fazer, manusear, operar, agir, em diferentes formas e níveis. É dessa forma que se pode garantir a construção do conhecimento pelo próprio aluno, desenvolvendo sua curiosidade e o hábito de sempre indagar, evitando a aquisição do conhecimento científico como uma verdade estabelecida e inquestionável. (PCN+,2013, p.81)

No entanto, a realidade das escolas públicas do Brasil está bem distante deste ideal. Segundo o último levantamento divulgado pelo Observatório¹⁹ do PNE (Plano Nacional de Educação), em 2014 somente 8,4% das unidades escolares de Ensino Básico da Rede Pública de Ensino contavam com um laboratório de Ciências em suas instalações. Ademais, laboratórios modernos, com equipamentos sofisticados, nem sempre garantem bons resultados, pois estão, muitas das vezes, distantes da vivência dos alunos:

19 O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano.

As abordagens mais tradicionais precisariam, portanto, ser revistas, evitando-se “experiências” que se reduzem à execução de uma lista de procedimentos previamente fixados, cujo sentido nem sempre fica claro para o aluno. É tão possível trabalhar com materiais de baixo custo, tais como pedaços de fio, pequenas lâmpadas e pilhas, quanto com kits mais sofisticados, que incluem multímetros ou osciloscópios. A questão a ser preservada, menos do que os materiais disponíveis, é, novamente, que competências estarão sendo promovidas com as atividades desenvolvidas. (PCN+, 2013, p.81).

Neste cenário, a plataforma *Arduino* pode ser uma opção extremamente barata e de fácil programação, não exigindo de seu usuário um conhecimento rebuscado em eletrônica e programação. Além disso, esta plataforma é de acesso livre, sendo seus códigos amplamente compartilhados pelos seus diversos usuários na internet.

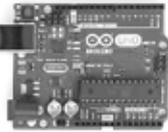
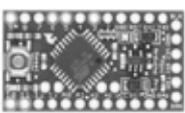
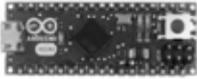
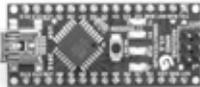
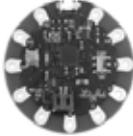
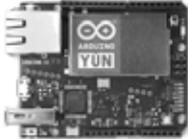
A maior vantagem do Arduino sobre outras plataformas de desenvolvimento de microcontroladores é a facilidade de sua utilização; pessoas que não são da área técnica podem, rapidamente, aprender o básico e criar seus próprios projetos em um intervalo de tempo relativamente curto. Artistas, mais especificamente, parecem considerá-lo a forma perfeita de criar obras de arte interativas rapidamente, e sem conhecimento especializado em eletrônica. Há uma grande comunidade de pessoas utilizando Arduinos, compartilhando seus códigos e diagramas de circuito para que outros os copiem e modifiquem. A maioria dessa comunidade também está muito disposta a auxiliar outros desenvolvedores (McRoberts, 2011, p.20).

Desenvolvido em 2005, o projeto nasceu no *Interaction Design Institute* na cidade de Ivrea, comum cidade italiana da região do Piemonte, província de Turim. uma plataforma de prototipagem eletrônica, de código aberto, que utiliza um microcontrolador para implementar de maneira simples e com baixo custo os mais diversos circuitos e projetos nas áreas de eletrônica e automação. Em termos práticos:

Um Arduino é um pequeno computador que você pode programar para processar entradas e saídas entre o dispositivo e os com-

ponentes externos conectados a ele. O Arduino é o que chamamos de plataforma de computação física ou embarcada, ou seja, um sistema que pode interagir com seu ambiente por meio de hardware e software (McRoberts, 2011, p.22).

Arduino é uma plataforma de *hardware* e *software open source*²⁰, programável, que permite interagir com o mundo a partir da aquisição de variáveis físicas através de sensores e interagir controlando luzes, motores e outros atuadores. O projeto *Arduino* é disponibilizado em diversas versões para atender aplicações bem diferenciadas. A seguir, temos a relação algumas destas versões que são disponibilizadas comercialmente.

| | | | |
|-------------------------|---|------------------------|--|
| <i>Arduino UNO</i> |  | <i>Arduino Mini</i> |  |
| <i>Arduino Leonardo</i> |  | <i>Arduino Micro</i> |  |
| <i>Arduino Due</i> |  | <i>Arduino Nano</i> |  |
| <i>Arduino Mega</i> |  | <i>Arduino LilyPad</i> |  |
| <i>Arduino YUN</i> |  | <i>Arduino Gemma</i> |  |

20 Código aberto, ou open source, é um modelo de desenvolvimento que disponibiliza todas as informações a todos os usuários. Apesar dos projetos desenvolvidos sob esta ideologia possuírem boa qualidade, a gratuidade é o principal atrativo.

Tabela 1 – Alguns dos modelos desenvolvidos pelo Projeto Arduino
 Fonte: Arduino Products, em www.arduino.cc, consultado em 15/05/2020

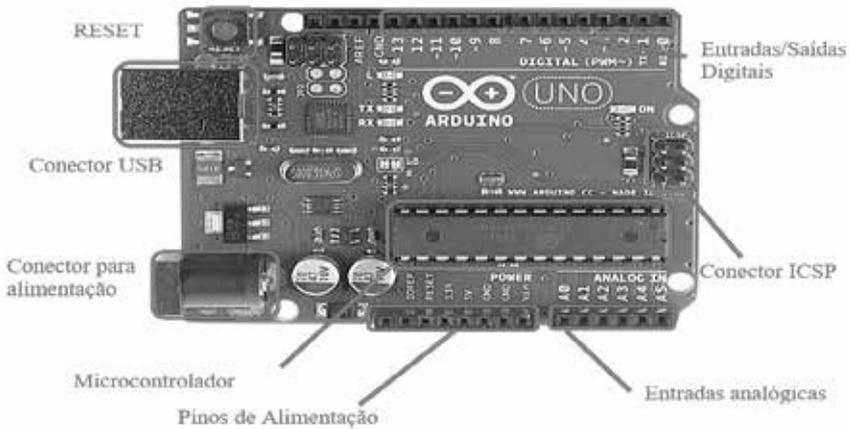


Figura 1 – Identificação dos pinos de conexão e dos principais componentes da placa do Arduino UNO. Fonte: o autor

2.1 – Características e especificações técnicas de um Arduino

| | |
|----------------------------------|--|
| Microcontrolador: | ATmega328 |
| Tensão Operacional: | 5V |
| Tensão de entrada :(recomendada) | 7-12V |
| Tensão de entrada (limites): | 6-20V |
| Pinos E/S digitais: | 14 (dos quais 6 podems ser saídas PWM) |
| Pinos de entrada analógica: | 6 |
| Corrente CC por pino E/S: | 40 mA |
| Corrente CC para o pino 3,3V: | 50 mA |
| Flash Memory: | 32 KB (ATmega328) dos quais 0,5KB são utilizados pelo bootloader |
| SRAM: | 2 KB (ATmega328) |
| EEPROM: | 1 KB (ATmega328) |
| Velocidade de Clock: | 16 MHz |

Tabela 2: especificações técnicas

O Arduino Uno pode ser alimentado pela conexão USB ou com uma fonte de alimentação externa. A alimentação é selecionada automaticamente. Alimentação externa (não USB) pode ser tanto de um adaptador CA para CC ou bateria. Há um conector para alimentação de 2,1mm com o positivo no centro. Cabos vindos de uma bateria podem ser inseridos diretamente nos pinos Gnd e Vin do conector de alimentação. Esta placa pode funcionar com uma fonte de alimentação externa de 6 a 20 volts. No entanto se a alimentação for inferior a 7V, o pino 5V pode fornecer menos de cinco volts e a placa pode se mostrar instável e se a alimentação for maior do que 12V o regulador de voltagem pode superaquecer e danificar a placa. A faixa recomendada é de 7 a 12 volts.

Os pinos de alimentação são os seguintes:

- **VIN.** A entrada de alimentação para a placa Arduino quando se está utilizando uma fonte de alimentação externa. (em oposição à conexão USB ou outra fonte de alimentação regulada). Você pode fornecer alimentação através deste pino, ou se estiver utilizando o conector de alimentação acessar esta voltagem aqui.
- **5V.** A fonte de alimentação regulada usada para o microcontrolador e para outros componentes na placa. Pode vir tanto do VIN através do regulador embarcado ou da conexão USB ou outra fonte regulada em 5V.
- **3V3.** Uma fonte de 3,3V gerada pelo regulador embarcado. A corrente máxima suportada é de 50mA.
- **GND.** Pinos terra.

2.2 – Programação do Arduino

Para auxiliar na programação com Arduino e torná-la mais visual, algumas iniciativas têm utilizado o modelo proporcionado pelo Scratch para permitir a escrita de programas em linguagem visual, além da programação textual com a linguagem C. Uma dessas iniciativas é o **Tinkercad**® – Circuits, criado pela AutoDesk, que é um simulador de circuitos eletrônicos que permite a montagem virtual de circuitos com Arduino e uma ampla gama de dispositivos eletrônicos. Além dos componentes, oferece um ambiente de programação que permite manter o programa

escrito em linguagem C, em linguagem Scratch, ou mesmo uma combinação das duas linguagens. A simulação reproduz, da forma mais fiel possível, o desempenho dos circuitos, constituindo-se numa ferramenta bastante útil para o aprendizado inicial de programação em Arduino. Para ilustrar a facilidade de compreensão do Scratch, na Figura 2, encontra-se um pequeno programa, geralmente utilizado como um primeiro exemplo para programar em Arduino, que faz uma lâmpada LED piscar continuamente. Enquanto na esquerda está o programa escrito na linguagem C para o Arduino, na direita está o programa correlato em Scratch, mostrando o apelo visual na programação. No Scratch, o comando em cor azul modifica o estado do LED (aceso para “HIGH” apagado para “LOW”), enquanto que o comando em cor laranja especifica uma espera de 1 segundo para cada ação. Já na linguagem C, apesar de intuitivo, é necessário o comando na forma de texto.



Figura 2 – Comparação de códigos em linguagem C do Arduino e em Scratch

Fonte: o autor

2.3 – Proposta de experimento de ensino e aprendizagem no Tinkercad® – Circuits.

Uma vez já familiarizado com a plataforma e com conhecimentos prévios já adquiridos, foi solicitado aos alunos acessarem a plataforma Tinkercad e realizarem seus cadastros, em seguida através de vídeo conferência com transmissão de tela, os alunos foram apresentados a plataforma de prototipagem, seu funcionamento, os materiais e componentes disponíveis na dashboard e como clicar e arrastar os componentes da dashboard para a área de trabalho.

2.3.1 – Criando o primeiro projeto: Acender uma lâmpada de led com intermitência.

Nesse primeiro projetos alunos foram instruídos a montarem seus próprios circuitos com 1 placa de Arduino uno R3 (modelo disponível na plataforma), uma protoboard, um Led (Light Emitting Diode – Diodo Emissor de Luz) e um resistor. Os fios de para ligação entre componentes são feitos no formato “clica e arrasta” e a proposta final era que a montagem ficasse parecida com a imagem abaixo, tendo em vista que os alunos estavam livres para fazerem suas próprias montagens respeitando algumas leis e conceitos da física estudados previamente em sala de aula como tensão elétrica, corrente elétrica, resistores e condutores o que tornou a atividade mesmo remotamente, uma atividade lúdica.

O significado da atividade lúdica na vida da criança pode ser compreendida quando se considera a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida, prazer de atuar livremente, possibilidade de repetir experiências, realização simbólica de desejos (CHATEAU, 1987, p.4).

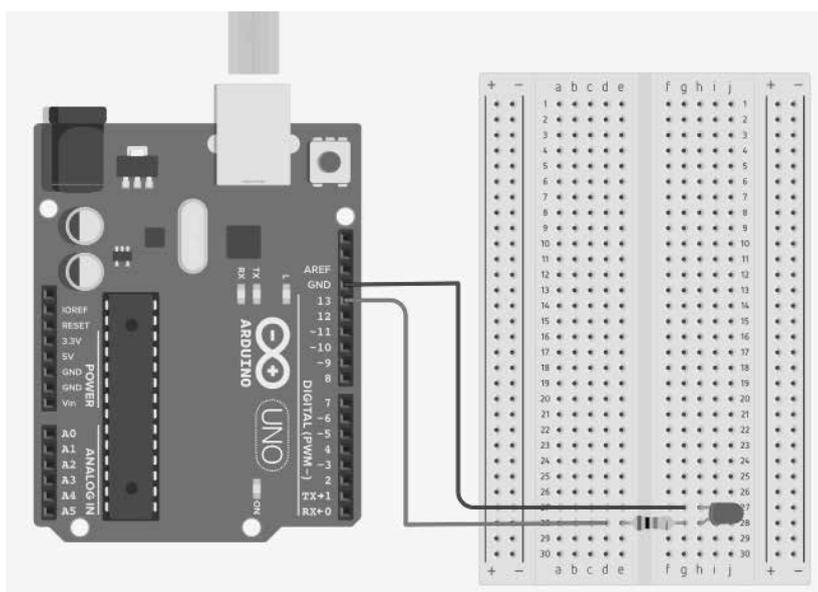


Figura 3 – Circuito do primeiro projeto montado

Fonte: o autor

No circuito montado, o pino GND é o terra da placa que vai até um dos pólos do LED e o pino 13, escolhido aleatoriamente dentre os demais é de onde sairá o sinal de alimentação e comando até o LED. O resistor entre o condutor e o LED serve de proteção pois a saída de tensão é 5V e a tensão Máxima do LED é de 3 V. Após o circuito montado, foram repassadas instruções e orientações aos alunos sobre a linguagem de programação que seria utilizada para que o sistema entendesse o comando e o executasse, comando que previa que o LED deveria se manter durante 1.000 milissegundos aceso e 1.000 milissegundos apagado, de forma sequencial e o código fonte que realizou o procedimento é o descrito na imagem:

```
1 void setup()
2 {
3   pinMode(13, OUTPUT);
4 }
5
6 void loop()
7 {
8   digitalWrite(13, HIGH);
9   delay(1000); // Wait for 1000 millisecond(s)
10  digitalWrite(13, LOW);
11  delay(1000); // Wait for 1000 millisecond(s)
12 }
```

Figura 4: Código fonte utilizado no primeiro projeto

Fonte: o autor

2.3.2 – Segundo projeto – Ampliar o primeiro projeto de modo que 3 leds funcionem de forma sequencial e intermitente

O segundo projeto consistiu em manter o primeiro projeto, acrescentando mais 4 componentes sendo dois LEDs e dois resistores, a saída de aterramento GND foi a mesma e saída de sinal (PINMODE) foram acrescentadas as portas 11 e 12 e a montagem ficou de acordo com imagem abaixo:

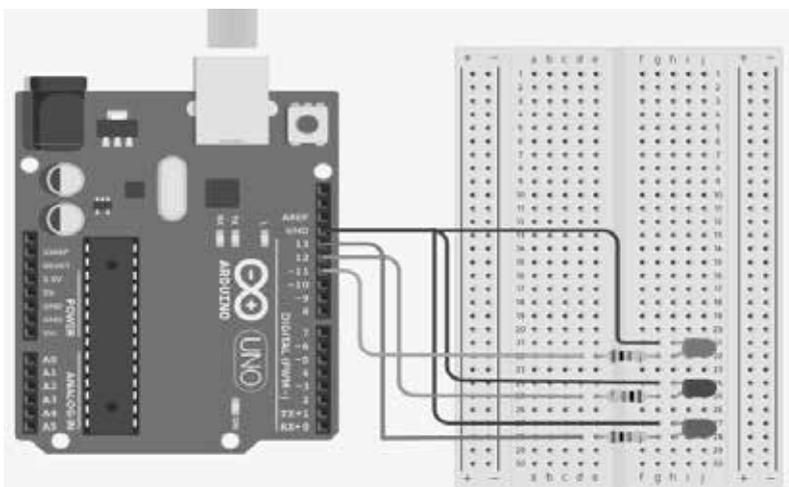


Figura 5: Circuito do segundo projeto montado

Fonte: o autor

Para a proposta do acendimento sequencial: Azul, Vermelho e Verde e conseguinte intermitência o código fonte utilizado foi o descrito conforme imagem:

```

1 void setup()
2 {
3   pinMode(13, OUTPUT);
4   pinMode(12, OUTPUT);
5   pinMode(11, OUTPUT);
6 }
7
8 void loop()
9 {
10  digitalWrite(13, HIGH);
11  delay(1000); // Wait for 1 millisecond(s)
12  digitalWrite(12, HIGH);
13  delay(1000); // Wait for 1 millisecond(s)
14  digitalWrite(11, HIGH);
15  delay(1000); // Wait for 1 millisecond(s)
16  digitalWrite(13, LOW);
17  delay(1000); // Wait for 1 millisecond(s)
18  digitalWrite(12, LOW);
19  delay(1000); // Wait for 1 millisecond(s)
20  digitalWrite(11, LOW);
21  delay(1000); // Wait for 1 millisecond(s)
22 }

```

Figura 6 : Código fonte utilizado no segundo projeto

Fonte: o autor

Conclusão

Após a conclusão dos experimentos propostos de forma virtual, o feedback dos alunos em geral foi positivo e conforme relatado por um deles: *“professor, gostei muito desse tipo de aula pois a gente conseguiu ver como que aqueles circuitos elétricos que o senhor nos mostra, são na vida real, na prática, gostei muito.”*

É indispensável que a experimentação esteja sempre presente ao longo de todo o processo de desenvolvimento das competências em Física, privilegiando-se o fazer, manusear, operar, agir, em diferentes formas e níveis. É dessa forma que se pode garantir a construção do conhecimento pelo próprio aluno, desenvolvendo sua curiosidade e o hábito de sempre indagar, evitando a aquisição do conhecimento científico como uma verdade estabelecida e inquestionável. (PCN+, 2013, p.81)

Com o uso dos experimentos virtuais, as aulas remotas podem tornar-se diferenciadas e atraentes, dando a elas um processo mais dinâmico e prazeroso. A utilização de experimentos e observação direta de objetos e fenômenos naturais são indispensáveis para a formação científica em todos os níveis de ensino.

Neste contexto, a aplicação do Arduino virtual através da plataforma TINKERCAD se mostrou eficiente e eficaz no processo de ensino aprendizagem com experimentação, sem a necessidade de se ter muitos alunos envolvidos em um experimento onde um ou dois fazem e o restante só observa. Na metodologia utilizada, cada aluno foi responsável por seu projeto e por sua montagem onde teoria e prática aliadas a habilidades com computação fizeram com que o novo sistema de ensino tivesse êxito.

Referências

ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A.; MOREIRA, M. A. Physics students' performance using computational modelling activities to improve kinematics graphs interpretation. **Computers & Education**, Amsterdam, v. 50, n. 4, p. 1128-1140, may 2008.

ARDUINO. Disponível em: <<https://www.arduino.cc/>>.

“ARDUINO Básico” Michael McRoberts. Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4287597/mod_resource/content/2/Ardu%C3%ADno%20B%C3%A1sico%20-%20Michael%20McRoberts.pdf. Acesso em : Durante todo o projeto.

AS NOVAS Tecnologias no Ensino Aprendizagem. Disponível em: <file:///C:/Users/flavi/AppData/Local/Temp/5739-Artigo%20Cient%20C3%ADfico-19166-1-10-20171123.pdf>. Acesso em 13-05-2020.

ATIVIDADES de Campo e STEAM: Possíveis interações na construção do conhecimento. Disponível em: file:///C:/Users/flavi/AppData/Local/Temp/5739-Artigo%20Cient%20C3%ADfico-19166-1-10-20171123.pdf. Acesso em 12-05-2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat%20guia_de_tecnologias_educacionais.pdf>. Acesso em 12-05-2020.

O USO da tecnologia da educação na era digital. Disponível em : <http://www.cefaprocuiaba.com.br/revista/up/ARTIGO%20IX.pdf>. Acesso em 20-05-2020.

TINKERCAD. Disponível em: <<https://www.tinkercad.com/dashboard>>.

ZÔMPERO, Andreia F.;PASSOS Adriana Q.; CARVALHO, Luiza M. **A Docência e as Atividades de Experimentação no Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/artigo_ID174/v7_N1_a2012.pdf . Acesso em: 25-05-2020.

ENSINO E APRENDIZAGEM EMERGENCIAL REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19 PARA APRENDIZAGEM TECNOLÓGICA DIGITAL

Flávia Pinheiro Della Giustina²¹

Ana Luísa Pereira da Silva²²

Eusiléa Pimenta Roquete Severiano²³

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco discorrer sobre o processo de ensino e aprendizagem emergencial remoto em meio a pandemia do novo coronavírus, e das trajetórias desse processo mediadas pelas novas tecnologias. O ensino e aprendizagem emergencial remoto em todas as etapas do ensino foi marcado pela pandemia do novo coronavírus no Brasil e no mundo. Assim, nas escolas de Educação Básica e nas universidades, esta nova modalidade de

21 Supervisora de Estágio do curso de Pedagogia Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos (UNICEPLAC - DF). Especialista em Psicopedagogia. Mestra em Psicologia do Desenvolvimento Humano em Processos Educativos- PUC/DF.

22 Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos (UNICEPLAC - DF).

23 Coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos (UNICEPLAC - DF). Graduada em Pedagogia, Psicologia e Letras. Especialista em Psicopedagogia. Mestra em Psicologia e Doutoranda em Psicologia-UCB/DF.

ensino e aprendizagem, emergencial, frente a crise sanitária mundial, trouxe novas experiências para a realidade escolar e acadêmica. Vale salientar, que devido ao momento de formação dos estudantes, essa aproximação da prática docente com os cenários educativos mediados pela tecnologias digitais possibilitou uma visão diferenciada em relação às práticas pedagógicas nas aulas on-line, mediadas pelas tecnologias digitais.

A crise causada pela pandemia do COVID-19 resultou na paralisação das aulas nas escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo, segundo a UNESCO (2020), que ainda ressaltou uma queda natural na aprendizagem, e que poderá se alastrar por mais de uma década, caso não sejam criadas políticas públicas de investimento em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias de ensino e aprendizagem, salários, e reforço de merenda para um melhor aproveitamento de tempo, prevendo a tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional produzido pelos professores (DIAS e PINTO, 2020).

Assim, a nova realidade no qual o mundo se encontra é de extrema preocupação, porém a educação não parou, ela se reinventou e está em processo de adaptação. A educação a distância foi uma forma de continuar com a aprendizagem de milhares de crianças, jovens e adultos, apesar das dificuldades presentes, o ensino a distância ainda precisa de ajustes e melhorias adequadas (DIAS e PINTO, 2020).

Para Arruda (2020), alguns países criaram estruturas diversificadas e mais complexas, como investimentos amplos aos Estados para promover a educação mediada pelas tecnologias digitais, com disponibilização de ambientes virtuais de aprendizagem, transmissões de programas educacionais por televisão estatal, elaboração de materiais didáticos em formato digital, utilização de inúmeros aplicativos para apoio pedagógico e transmissão remota das aulas em tempos semelhantes à educação presencial, além de distribuir equipamentos a alunos e estabelecer convênios com empresas na garantia de gratuidade ao acesso, à aplicativos e à internet.

Nesse contexto, para o presente estudo foi importante levantar as necessidades dos docentes e estudantes brasileiros no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas novas tecnologias digitais; e identificar as fragilidades e potencialidades das aprendizagens durante a pandemia da COVID-19. A hipótese levantada frente ao problema em questão foi que o processo de ensino e aprendizagem emergencial no momento da crise sanitária

no Brasil promoveu aos docentes e estudantes, em todas as etapas de ensino, novas aprendizagens tecnológicas, voltadas para o letramento digital.

Considerou-se que as questões de acessibilidade foram dificultadas pelas diferenças socioeconômicas, e que enquanto realidade de muitos estudantes no ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, público ou privado, a compreensão de como a utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem, mesmo na pandemia, contribuiu para uma formação, seja para capacitação docente, ou para mediar aprendizagens de estudantes.

Foram considerados como critérios de inclusão e seleção dos artigos apenas os que continham as palavras ensino e aprendizagem, ensino emergencial, ensino remoto, aprendizagem tecnológica, no título ou nas palavras chave, com isso foram encontrados 371 trabalhos em língua portuguesa, compreendidos no ano de 2020. Logo, pode-se concluir que se trata de um estudo atual, e de relevância para compreensão dos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais, e teve como base de dados o SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico.

Para a obtenção de artigos relacionados ao tema do presente trabalho, procedeu-se ao refinamento da amostra total, sendo apresentado um total de 371 artigos, que ao refinar a leitura dos títulos, 281 artigos foram excluídos, e por fim, selecionados apenas 54 artigos para leitura do resumo, para que se pudesse avaliar a coerência dos mesmos com a temática proposta. Em seguida, foram selecionados 21 artigos para leitura na íntegra, que correspondiam aos critérios de inclusão. Os resultados das análises de leitura aprofundada dos textos foram, posteriormente, organizados e discutidos nos seguintes tópicos a seguir:

1. ENSINO E APRENDIZAGEM NA PANDEMIA DO COVID-19

As práticas de leitura e escrita estão sendo intermediadas por tecnologias digitais. Nessa concepção, ao pensar em letramento hoje, deve-se considerar a presença das tecnologias digitais nas atividades do dia a dia. Com o surgimento da pandemia do COVID-19, os professores tiveram que rever suas práticas pedagógicas, trazendo a tecnologia a seu favor, fazendo com que o ensino se tornasse significativo a todos (REZENDE, 2016).

Esta necessária adaptação e transição para o ensino remoto emergencial trouxe para a realidade das escolas uma educação digital em rede, que apresenta como características a conectividade, rapidez, fluidez e apropriação de recursos abertos, cuja necessidade é possibilitar processos educativos de qualidade. Para isso, muitas mudanças organizacionais em espaços escolares ocorreram, e os desafios pessoais e coletivos decorreram nessas adaptações e mudanças, exigindo, principalmente do corpo docente, flexibilidade e inovação (MOREIRA, HENRIQUES e BARROS, 2020).

Mas ao se considerar que o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto emergencial, como denominado no Brasil, considerou-se os estudantes como potenciais transmissores do vírus, ou seja, vulneráveis à contaminação. Este modelo de ensino adotado no mundo no período da pandemia da COVID-19 tem uma característica em comum em todos os países: não são considerados pela literatura acadêmica como ensino a distância (EaD), nem como *homeschooling*, ensino doméstico com a tutoria do ensino, mas como uma modalidade emergencial de ensino e aprendizagem, quando o isolamento social é necessário. Por isso, coube a todos os envolvidos na educação uma articulação de estratégias sustentáveis e inclusivas a todos, que promovessem qualidade técnica e formação profissional de qualidade em meio às adversidades desse contexto atípico na educação (COSTA ET AL, 2020).

A educação foi sendo moldada e adaptada pelos docentes, gestores e discentes, com o uso de programas, ferramentas, aplicativos e plataformas digitais que agora estão sendo utilizados na educação, oportunizando novas aprendizagens tecnológicas de grande valia para esse cenário atual, pois mostrou o quanto é importante a tecnologia estar presente no processo ensino/aprendizagem dos estudantes (PASINI, CARVALHO e ALMEIDA, 2020).

Em pesquisa realizada sobre o impacto da COVID-19 sobre a Educação, buscou-se investigar os impactos do fechamento das escolas sobre o desempenho a curto prazo e a longo prazo dos alunos da Educação Básica, as trajetórias, bem como refletir intervenções de curto prazo que poderiam minimizar consequências. Os resultados mostraram que com a interrupção das aulas, algumas perdas na aprendizagem ocorreram, maiores no Ensino Médio, mas que mediante intervenções adequadas na pós-pandemia, poderiam ser atenuadas com a adoção de estratégias adequadas (ARAUJO, GOMES e BARCELLOS, 2020)

O novo coronavírus fez com que as escolas se tornassem um dos pontos possíveis de transmissão, por isso o isolamento foi posto, e aquelas escolas que se adaptaram a um novo método de ensino, os alunos deram continuidade aos estudos por meio das aulas mediadas pelas tecnologias digitais. Com isso, o acesso à escola foi reconfigurado, pois os espaços foram modificados, reduzidos, para que o isolamento fosse realizado, as famílias passaram a ser fundamentais no cotidiano da vida dos estudantes em tempos ampliados, e em contexto da necessidade e manutenção das aulas, situação comparada às de guerra. (ARRUDA, 2020).

Este processo adotado pelas escolas contribuiu também para continuidade dos estágios supervisionados nos cursos de Licenciaturas, e os alunos do curso de Pedagogia tiveram a oportunidade de estar inseridos neste novo modelo educacional juntamente com os professores e alunos das escolas de Educação Básica. O Ministério da Educação, na Portaria n. 343 em 17 de março de 2020, estabeleceu diretrizes para ampliar a modalidade a distância de forma emergencial no Ensino Superior. Além disso, essa aprendizagem tecnológica favoreceu o processo de ensino, e trouxe novas aprendizagens às crianças e aos acadêmicos (OLIVEIRA, NETO e OLIVEIRA, 2020).

Essa possibilidade de aproximação dos estagiários em educação aos campos em período da pandemia do COVID-19 pode potencializar e dinamizar o conhecimento dos estudantes universitários, ao considerar o poder de interação mediadas pelas tecnologias; contribuir para superação dos desafios enfrentados pela educação; além de vivenciar a mediação pedagógica por meio das mídias, que modifica as formas de ensinar e aprender e as percepções e experiências aos alunos no âmbito universitário e/ou nos Estágios Supervisionados (SILVA, NETO e SANTOS, 2020).

Entre desvantagens e vantagens, na pesquisa realizada sobre Coronavírus e desigualdades, ressaltou-se que as disparidades de acesso, utilização e domínio das TIC foram acentuadas durante a pandemia, e atingiram crianças e jovens socioeconomicamente e racialmente vulneráveis. Porém, mostrou-se que a utilização dos recursos tecnológicos trouxe alguns benefícios no contexto de pandemia, pois professores e estudantes vinham utilizando os dispositivos tecnológicos a favor do ensino e da aprendizagem, apesar das adversidades, mas se ressaltou a necessidade de garantir o direito à educação para todos, minimizando o abismo social que separa a população brasileira

pobre da rica, e as tecnologias digitais podem operar como reforço da estratificação digital e social dos estudantes (REIS, 2020).

A situação emergencial do ensino e aprendizagem na pandemia da COVID-19 trouxe questões jurídicas importantes em foco, como o dever do Estado em recorrer às tecnologias educacionais como forma de sustentar esse direito fundamental e humano de todos, sendo portanto uma política pública de Estado. Houve a necessidade de professores e estudantes terem o direito à uma educação sustentável, democraticamente alcançável e que não trouxesse prejuízos nos calendários escolares e acadêmicos e, ainda, destacou-se a importância da formação continuada dos docentes para a utilização de tecnologias da informação e comunicação, cuja valia pode mitigar as perdas educacionais em tempos de pandemia (UTZIG e BÜHRING, 2020).

No Brasil, não há iniciativas que tornem as tecnologias digitais como saberes necessários para uma formação transversal de alunos e alunas, diferentemente da maioria dos países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo contexto atual é referência para outros setores produtivos. O momento de crise em meio a pandemia pode-se configurar em possibilidades para o fortalecimento de uma formação tecnológica (escolares ou não). As tecnologias digitais são elementos de promoção para inclusão social, mas que necessitam de reformulação de políticas públicas na situação emergencial, que fomentem a universalização do acesso a internet de informações e conhecimentos (ARRUDA, 2020).

Mas, com a experiência da China, primeiro país a enfrentar a pandemia do novo coronavírus, aprende-se que a escola é um “espaço de formação das novas gerações para a integração social, cultural e econômica”, e por isso dissemina saberes e práticas vinculadas ao uso e apropriação de tecnologias digitais, pois, caso contrário, a tecnologia tornaria um paliativo no atendimento às situações emergenciais (ARRUDA, 2020).

1.1. O processo de ensino e aprendizagem emergencial e a aprendizagem tecnológica digital

Os meios digitais permitem um acesso facilitado e imediato das informações e são capazes de transformar os conhecimentos lógicos, como as

novas tecnologias educacionais, com o uso de aplicativos para aprendizagem on-line, jogos educativos, dentre outros recursos que são ferramentas úteis ao estudo e eficazes nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os meios digitais na educação ocupam, e ocuparão cada vez mais espaços legítimos de formação, reconhecendo que cada indivíduo tem suas estratégias de aprendizagem; facilidades e limitações; e aptidões, o que revela uma vantagem das ferramentas digitais de ensino e aprendizagem para individualização das diferenças no o processo de formação (DRAVETE CASTRO, 2019).

Esta evolução no ensino e na aprendizagem remetem ao desenvolvimento da literacia digital, ou seja, quando a tecnologia digital contribui para a estruturação de ambientes de aprendizagem de qualidade, aproximando da fluência digital, cuja habilidade de saber fazer atinge o objetivo do como fazer utilizando a tecnologia digital. Essas aprendizagens de docentes e estudantes capacitam para o uso do digital. Atualmente, e mesmo pós -pandemia, haverá a necessidade desses atores atuarem e tramitarem em diferentes modalidades de ensino, presencial, on-line ou híbrida, cujos momentos de formação on-line, aconselhamento, aprendizagem colaborativa e informação e literacia midiática, representam importantes para o desenvolvimento de competências para as aprendizagens digitais (OTA e DIAS-TRINDADE, 2020).

Na Educação Básica, o período de pandemia causado pela COVID-19 na prática pedagógica docente foi desafiador e promissor, pois ampliou o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, e em todos os níveis de ensino. Antes, as tecnologias digitais eram empregadas como recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, e converteram-se em artefato principal do ensino remoto com a utilização das TDIC (RONDINI, PEDRO e DUARTE, 2020).

A utilização da tecnologia já estava presente no cotidiano, como em vídeos e plataformas, que refletia na educação mesmo antes da pandemia, mas seu uso para interação com os alunos foi a opção viável para inserção de novas estratégias de ensino e aprendizagem possíveis. O uso pedagógico de plataformas digitais como o Zoom, o Youtube, o AVA, o WhatsApp, são algumas dessas estratégias pedagógicas utilizadas no contexto de pandemia, e que possivelmente serão incorporadas como recursos e metodologias da educação na pós-pandemia. (SILVA, NETO e SANTOS, 2020).

Assim, as novas ferramentas incorporadas aos métodos de ensino e aprendizagem que parecem indispensáveis no momento de pandemia, destacaram-se como suporte pedagógico e tecnológico, que quando oferecido pela IES, trouxe muitas mudanças e incertezas, entretanto, os revezes puderam também ser superados (REGUEIRO ET AL, 2020).

Nesse sentido, quando se depara frente a uma situação adversa como esta de pandemia, os cenários no futuro tornam-se incertos, mas é importante preparar os ambientes educativos na/pós quarentena educativos, e assim minimizar as possibilidades de exclusão digital, tanto de estudantes, quanto de professores. Com isso, há necessidade de se compreender as demandas contextuais e competências digitais para criar ambientes educacionais de qualidade, com planejamento, mas sobretudo, incluindo todos no desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem, como um ecossistema educativo de elevada qualidade (OTA e DIAS-TRINDADE, 2020).

3.1.3. Iniciativas impostas pelas demandas e necessidades emergenciais para o ensino e aprendizagem

Em alguns países da Europa, ainda no mês de março, instituições de ensino públicas e particulares já se encontravam de portas fechadas por conta da pandemia do COVID-19, onde foram inseridas diversas medidas protetivas para cada país. Em alguns desses países, logo se adotou o ensino a distância, e em seguida, transmissões de aulas realizadas pela televisão. No Brasil, cada estado se organizou da forma que melhor se adequasse ao novo modelo educacional. Alguns dos estados elegeram como suporte, canais televisivos de educação, no qual ofertaram aulas gravadas em horários alternados, com conteúdos para cada etapa da educação básica. Outros estados tiveram como foco a capacitação dos professores para as novas tecnologias (VIEIRA e RICCI, 2020).

As necessidades dos estudantes são muitas, porém há algumas principais, como a falta de acesso a internet, falta de um aparelho eletrônico para participarem das aulas, pois muitas famílias não têm condições para tais necessidades. Além disso, há famílias que fazem uso dessas tecnologias, porém não auxiliam seus filhos e nem fazem questão de ensiná-los. Também, é possível identificar os avanços que essa nova aprendizagem tecnológica está tendo, com as aulas remotas, os estudantes estão estu-

dando, além de terem acesso a plataformas digitais que auxiliam com os conteúdos (VIEIRA e RICCI, 2020).

Uma boa parte da população não possui condições de participar das aulas a distância, a maioria das instituições de ensino não se preocupou em realizar estratégias que favorecessem esses estudantes. Em função disso, querendo ou não, a aprendizagem desses alunos está sendo afetada, além de não terem a oportunidade de estar vivenciando essa nova era tecnológica (ZORDAN e ALMEIDA, 2020).

Uma outra dificuldade presente, é a falta de formação tecnológica dos professores. Com a atual realidade, muitos estão se virando como podem, realizando vídeos em casa para os alunos e enviando atividades por meio de e-mails ou em redes sociais, dentre outras. Essa falta de formação adequada aos docentes é um problema antigo, que só se expôs com o surgimento da pandemia do COVID-19, quando se pode observar a necessidade de uma especialização tecnológica do professor do século XXI, a fim de que estas novas aprendizagens sejam impostas os auxiliem no processo de ensino e aprendizagem (JOYE, MOREIRA e ROCHA, 2020).

Assim, os docentes estão procurando se capacitar para essa nova demanda educacional, realizando cursos e procurando novas ferramentas de trabalho, além de buscar estratégias novas de ensino, as quais possibilitam um ensino digital que favoreça a todos e que seja enriquecedor para o estudante (GONÇALVES e AVELINO, 2020).

Além do mais, deve-se observar as dificuldades de aprendizagem que o isolamento está causando. Pensar nessa questão é de suma importância, pois o aluno ao estar em casa e ainda mais em isolamento, tem suas emoções alteradas, e pode adquirir ansiedade, dentre outras manifestações de comprometimento da saúde mental. E por conta disso, o isolamento acaba afetando o processo de aprendizagem de alguns estudantes, por isso os pais precisam estar presentes e auxiliar em tudo, para que esse aluno se sinta acolhido e que esse isolamento não cause dificuldade em seu desenvolvimento (GONÇALVES e AVELINO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem emergencial a distância em meio a pandemia do novo coronavírus trouxe inúmeros desafios a todos os

envolvidos com a educação, e revelou as trajetórias mediadas pelas novas tecnologias no início e durante a pandemia. A referida pesquisa conseguiu trazer à luz o quanto as novas tecnologias utilizadas na realidade escolar possibilitaram uma visão diferenciada em relação às práticas pedagógicas nas aulas remotas, pois a educação se reinventou da noite para o dia e adaptou-se aos diversos processos em parceria com as famílias e empresas de educação/informática.

O processo de mudança na educação atual demonstrou que o planejamento assertivo das instituições de ensino contribui para continuidade das aulas teóricas e práticas, e que há uma preocupação quanto à qualidade do ensino, e à inclusão de todos os estudantes, da educação básica ao ensino superior. Vale ressaltar que este estudo destacou questões de acessibilidade, questões socioeconômicas, utilização das TICs na formação do profissional de educação, destacando as vantagens e desvantagens inerentes ao processo.

Assim, foi possível compreender o processo de ensino e aprendizagem durante o período emergencial remoto de estudantes e professores no uso das tecnologias digitais, ao perceber que o cenário fez com que as instituições de ensino se reinventassem e criassem alternativas e estratégias inovadoras com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, e passassem a pensar a educação com um novo olhar no pós-pandemia, principalmente em relação à falta de acesso de muitos estudantes à internet, o que vem acarretando em maiores prejuízos à aprendizagem dos menos favorecidos e aumentando a desigualdade social na educação.

As políticas públicas em educação elaboradas no momento da pandemia e pós-pandemia devem atender à diversidade socioeconômica do país, bem como de outras realidades não citadas nesse estudo, mas que podem ser objeto de investigação em futuras pesquisas, pois foram também acometidas e agravadas pela crise sanitária, como as modalidades da educação básica de Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, e Educação Especial.

O domínio de técnicas, desenvolvimento de habilidades e competências diversificadas para a práxis educativa, mesmo pós-pandemia, são relevantes na formação inicial e continuadas dos professores, visto que houve uma diversificação e ampliação de novas metodologias e processos pedagógicos mediados pela tecnologia digital, que marcam a futura trajetória de profissionais da educação do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, João Batista; GOMES, Oliveira Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, jul./set., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0555.pdf> Acesso em: 28/08/20
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/621-Texto%20do%20artigo-3081-1-10-20200612.pdf> Acesso em: 08/09/20.
- BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, publicada no DOU de 18 mar. 2020.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 08/09/2020.
- COSTA ET AL. ENSINO DE ENFERMAGEM EM TEMPOS DE COVID-19: COMO SE REINVENTAR NESSE CONTEXTO? **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 29, Jun., 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072020000100102&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 28/08/20.
- DIAS, Érika ; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 28, n. 108, Rio de Janeiro, Jul./Sept., 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545 Acesso em: 01/09/20.
- DRAVET, Florence; CASTRO, Gustavo de. Aprendizagem, meios digitais e afeto: propostas para um novo paradigma na educação superior. **Interface**, v. 23, n. 10, Jul., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2019.v23/e180321/> Acesso em: 28/08/20.
- GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO

TO DA PANDEMIA DA COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Ano II, v. 4, n. 10, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoGoncalves> Acesso em: 27/09/2020.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sina-
ra Socorro. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remo-
ta Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em
tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**,
v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341828716_Educacao_a_Distancia_ou_Atividade_Educacional_Remota_Emergencial_em_busca_do_elo_perdido_da_educacao_escolar_em_tempos_de_COVID-19 Acesso em: 27/09/2020.

MOREIRA, José António Marques. HENRIQUES, Susana. BAR-
ROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para
uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**,
São Paulo, n. 34, jan./abr., 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341885804_Transitando_de_um_ensino_remoto_emergencial_para_uma_educacao_digital_em_rede_em_tempos_de_pandemia Acesso em: 24/09/2020.

OLIVEIRA, Antônia Soares Silveira e; NETO, Augusto Brito Araújo;
OLIVEIRA, Lygia Maria Silveira e. **Processo Ensino Aprendizagem na Educação Infantil em Tempos de Pandemia e Isolamento**. Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades ISEB, Ciência Contemporânea, v. 1, n. 6, Jun., 2020. Disponível em: <http://cienciacontemporanea.com.br/index.php/revista/article/view/32> Acesso em: 31/08/2020.

OTA, Marcos Andrei; DIAS-TRINDADE, Sara. Ambientes digitais de
aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir
num futuro pós-covid. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n.1,
2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/viewFile/9273/4139> Acesso em: 15/09/2020.

PASINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Elvino de; ALMEI-
DA, Lucy Hellen Coutinho. **A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações**. Fundação de Amparo á

pesquisa do Estado do RS – FAPERGS, Jun., 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 08/09/2020.

REGUEIRO ET AL. Ensino mediado por tecnologias no curso de Fisioterapia do Centro Universitário Barão de Mauá durante o período de pandemia da COVID-19. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação Ribeirão Preto**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/adm/Downloads/36-Texto%20do%20artigo-123-3-10-20200715.pdf> Acesso em: 15/09/2020.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olharde-professor/article/view/15592/209209213498> Acesso em: 28/08/20.

REZENDE, Mariana Vidotti de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 1, Jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/download/10266/9615> Acesso em: 08/09/2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n.1, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/adm/Downloads/9085-26316-1-PB.pdf> Acesso em: 15/09/2020.

SILVA, Ellery Henrique Barros da, NETO, Jerônimo Gregório da Silva, SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**, v. 01, n.4, Jul./Ago., 2020 Disponível em: [file:///C:/Users/adm/Downloads/31695-Texto%20do%20artigo-93376-1-10-20200807%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/31695-Texto%20do%20artigo-93376-1-10-20200807%20(2).pdf) Acesso em: 29/09/2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualda-**

des após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 28/08/20.

UTZIG, Ângela Irene Farias de Araújo; BÜHRING, Marcia Andrea. A educação a distância como modalidade sustentável do direito à educação em tempos de pandemia: o coronavírus (COVID-19) como acionador de novas tecnologias educacionais. **Páginas de Direito**, mai., 2020. Disponível em: <https://www.paginasdedireito.com.br/artigos/427-artigos-mai-2020/8093-a-educacao-a-distancia-como-modalidade-sustentavel-do-direito-a-educacao-em-tempos-de-pandemia-o-coronavirus-covid-19-como-acionador-de-novas-tecnologias-educacionais> Acesso em: 08/09/2020.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke. A Educação em Tempos de Pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMESC**, Editorial de Abril, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maíke_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf Acesso em: 14/09/2020.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015481, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 27/09/2020.

DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPO DE PANDEMIA

Josival Bernardo dos Santos²⁴

INTRODUÇÃO

Neste trabalho teremos muitos fatos relacionados ao contexto educacional anterior e atual, no que diz respeito ao isolamento “físico” causado pela COVID-19. Questionamentos do tipo: Quais os impactos do novo coronavírus para a educação? Temos pontos positivos em meio a tantas perdas? É possível praticar Estágio “remoto” em tempo de pandemia? No decorrer do desenvolvimento desse trabalho de pesquisa serão pautados dentre esses muitos outros assuntos que vem ao encontro da necessidade humana na atualidade.

Será relatada num primeiro momento a trajetória histórica da educação, o conceito o qual ela carrega, os vários tipos e modos de que se trata a educação? Educações! Na discussão será perceptível o quão relevante é o processo educativo na vida de uma sociedade, tendo em vista que todos temos contato com algum tipo de educação.

Assim sendo, na sequência o contato será com a ação de um professor em meio a pandemia causada pelo novo coronavírus, detalhes de como a rotina diária, planejamento, estrutura da aula em si mudou, mudança que não estava prevista em nenhum plano estratégico para o corrente ano. Os detalhes de gravação de vídeos, uso de tecnologias digitais para chegar até aos discentes, os quais neste período encontram-se em seus lares.

24 Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEMAT), cursando Licenciatura Plena em Matemática (IFMT).

Por fim, ainda no desenvolvimento desse trabalho pode-se observar a possibilidade de inovação por meio de um estágio executado em modo remoto, haja vista o problema mundial da atualidade, uma experiência nunca antes vivenciada e nesta oportunidade as portas da escola foram abertas para esse novo modo de praticar o estágio supervisionado. Na sequência teremos ainda as considerações finais, na qual pauta a impressão do autor para com os resultados obtidos por meio da referida pesquisa.

1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO

Para iniciar esta discussão do contexto educacional atual, precisamos reportar-nos ao conceito de educação o qual tivemos contato no processo de formação acadêmica, que por sua vez contribuiu significativamente para a vivência em sala de aula, a prática educativa, segundo BRANDÃO:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO 2007, p. 7).

É perceptível que não há apenas um modo de se fazer educação, tendo em vista que de muitas formas é possível aprender, e esse aprendizado passa todas as fases da vida humana, o autor citado afirma-nos que todos passam por um processo educativo, não importa o qual, pois em todos os lugares recebem-se influências positivas ou negativas, e a partir desse contato ocorre os saberes, formais ou informais. E essa educação recebida usamo-na para as mais variadas atividades, seja para fazer algo, sê-lo, ou até mesmo conviver em determinado grupo social.

A vida em sociedade requer um processo educativo, sem este, os sujeitos os quais fazem parte dessa determinada comunidade ficam às suas margens, os ditos “marginais”, que por estarem nessa condição não têm as mesmas oportunidades que os demais. Ainda nas concepções do autor que fora citado, não há apenas uma educação, mas sim Educações, quem

em contexto atual é sabido que é um direito de todos ter acesso à educação formal e de qualidade, independente de classe social, credo ou gênero.

Segundo a Constituição Federal Brasileira (artigo 208, VII, § 1º, CF/88) “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.” Assim sendo, pode-se reafirmar a fala de Brandão, que de uma forma ou de outra, todos têm contato com um dos modos de se fazer educação. Nesse contexto, a comentar sobre o ensino obrigatório citado em nossa Lei maior, pode-se ver que é um direito e, além disso, gratuito. Dessa forma, a sociedade como um todo pode ter uma ascensão por meio dessa educação ofertada.

A partir das práticas vivenciadas em sala de aula é notório que a instituição escola estava de certa forma “estagnada” no tempo, de modo que muitos métodos de ensino eram os mesmos utilizados a priori.

“A sociedade como um todo teve uma grande evolução no decorrer do tempo, avanços tecnológicos, informatização de sistemas e tudo isso ocorreu de maneira gradual e chegando ao modelo em que está hoje. Já a educação não teve esse avanço gradual ao longo do tempo, mas é visto que de uma hora para outra a necessidade de mudança veio, e não teve como não mudar, caso não mudasse a aprendizagem ficaria estagnada, as crianças perderiam, de certa forma, o vínculo com a instituição escolar e deixariam de aprender. Fomos obrigados a inovar, mudar o olhar para o como levar a escola até aos discentes, de modo a garantir a continuidade do processo de aprendizagem discente, pois se ficamos parado apenas esperando o tempo passar o prejuízo seria bem maior”. (BENDER, 2020).

Essa foi parte da fala da diretora da escola em que essa pesquisa fora realizada no Município de Tapurah-MT. Tendo como base essa fala, a escola de modo geral mudou a forma de lidar com os alunos, de planejamento das atividades as quais são ministradas toda semana, de modo que antes a tecnologia era um incremento, contudo, hoje é o principal meio de conduzir o processo de ensinoaprendizagem.

Outrossim, ao olhar para o primeiro mês de aula desse ano de 2020 e olhar o hoje, percebe-se uma tremenda ruptura de paradigma, que fora construído ao longo da história da educação para algo totalmente novo, não porque foi planejado, mas sim pela necessidade e urgência de não perder o ano letivo e a continuidade do ensinoaprendizagem. Hoje os alunos já estão engajados a essa nova forma de aprender, pelo ensino remoto,

algo que não era esperado pela gestão escolar ser tão de repente, mas que veio para suprir uma necessidade momentânea e que é muito provável que continuará sendo utilizado quando a pandemia (isolamento físico) terminar. Fora dito isolamento físico, pois o “social” é sempre mantido por meio das redes sociais, todos conectados.

1.1. A AÇÃO DO PROFESSOR EM MEIO A PANDEMIA

Tendo em vista tudo o que se vivencia na atualidade, a rotina dos profissionais da educação agora é outra, o que antes era apenas planejado, revisado pela coordenação pedagógica, para ir à sala de aula ministrar aos discentes, agora é um processo mais longo, de modo que o professor planeja a atividade semanal usando o programa Word em forma de apostila que serão disponibilizadas aos alunos que não têm acesso à internet, esse arquivo é verificado pela coordenação, para possíveis alterações, junto ao plano de aula para o conteúdo ministrado. Após o retorno positivo ao professor esse conteúdo que fora feito em forma de apostila é inserido em uma plataforma digital para os demais que têm acesso à internet.

Essa plataforma mencionada veio de uma iniciativa do Município, por meio do Técnico de Informática da escola, na qual utiliza o google drive para arquivar todo o material disponível nela, essa ideia foi tão bem-aceita pela comunidade que outros municípios também aderiram a utilizá-la. <https://educacaotapurah.com.br/> este é o link da plataforma citada, que por sua vez para entrar e ter acesso aos arquivos é necessário ser cadastrado, no caso, os alunos.

Com efeito, esse novo modelo educativo é bastante inovador, e uma vez sendo novo aos discentes, quando vão ao estudo o interesse é maior, pois o celular, o tablet ou o computador são os seus “cadernos”, tendo em vista que a tecnologia chama a atenção das crianças de tal maneira que fazem com prazer e o conhecimento se torna significativo a elas.

Fora mencionado algo sobre a rotina de planejamento docente que já não é mais a mesma se comparada ao início do corrente ano letivo, uma vez que dentro dessa plataforma de ensino é possível inserir muitas coisas para auxiliar o aprender discente, sendo imagens, links e vídeos, assim busca-se formas para minimizar a distância entre aluno, escola e aprendizagem.

O professor que optou por contribuir para com este trabalho é o que leciona em uma turma de 5º Ano, Ensino Fundamental na cidade de Tapurah – Mt, na Escola Municipal Vinícius de Moraes. Antes o contato professor/aluno era direto e diário, de modo que as dúvidas em relação ao como fazer, solucionar problemas propostos, eram mais facilmente sanadas, porque era visível ao docente quando o aluno avançava ou não no desenvolver das atividades propostas, criança por criança era visitada pelo professor em seus lugares para verificação do processo de evolução quanto ao trabalho proposto, tal empecilho era facilmente desobstruído e a construção do conhecimento acontecia de maneira consistente.

No entanto, com o trabalho remoto a percepção docente é bastante dificultada, pois os alunos estão em seus lares fazendo as atividades propostas pelo professor, que por sua vez está na escola, porém sem a presença discente, mas está planejando, preparando e corrigindo as atividades e sempre que possível dando feedback destas àqueles.

Assim sendo, uma das formas encontradas para diminuir o grau de dificuldade na aprendizagem das crianças, principalmente na disciplina de Matemática, que por sua vez é a mais “temida” pela grande maioria dos estudantes, foi também o meio tecnológico, para conseguir chegar ao menos até os alunos que têm acesso à internet, que foi por meio de vídeos explicativos produzidos pelo próprio docente, assim foi pensado para que os alunos não perdessem o contato e referência para com o professor regente dessa turma.

De início esses vídeos eram produzidos pelo próprio celular e encaminhado no grupo de whatsapp da turma, contudo, houve questionamento por parte dos pais em relação à quantidade de vídeos e a memória dos respectivos telefones não suportar, isso fez com que o professor progredisse um pouco mais no uso das tecnologias e redes sociais disponíveis na atualidade.

Para melhorar a qualidade dos vídeos produzidos foi aderido ao programa Camtasia Studio para a gravação e edição deles, uma vez que não só os alunos terão contato, mas qualquer pessoa conectada à internet. Com a edição por meio deste programa o conteúdo ministrado tornou-se mais compreensível aos discentes, pois foi possível a inclusão de imagens, ilustrações, situações do dia a dia vivido pelas crianças, que se não fosse dessa forma não teriam contato tão significativo com o tema proposto.

Dessa forma, após a edição o vídeo sempre é postado na plataforma do youtube para assim gerar um link a ser disponibilizado no grupo para que os alunos tenham acesso, e assim resolveu-se o problema de memória cheia dos aparelhos dos responsáveis deles. Por meio dessa ação também foi possível incluir esse mesmo vídeo dentro da plataforma de ensino para facilitar aos discentes, de modo que não precise sair da plataforma, ir ao grupo, assistir ao vídeo e retornar à plataforma para concluir as atividades, agora é possível fazer tudo apenas utilizando esse portal de ensino, que por sua vez é bem completo, simples e de fácil manuseio, sendo assim acessível a todos.

Em busca de incluir os alunos que produzem as atividades na apostila, além de disponibilizar o vídeo no youtube e em posterior no portal para o acesso, foi pensado nesses que têm um celular, mas que por um motivo ou outro fazem a atividade em forma de apostila impressa, a forma encontrada para se ter uma maior interatividade com esses alunos foi por meio do QR code, disponibilizando o mesmo vídeo postado no portal, dessa forma a aula explicativa vai à grande maioria dos discentes da referida turma, mesmo que não tenha um celular em casa, pode até pegar um emprestado do amigo que tem e assistir ao vídeo para uma melhor compreensão. Um dos vídeos ministrados aos discentes está disponível no código ao lado ou no seguinte link: <https://youtu.be/kjBfWnaK3cw>.



Além do mais, todo o conteúdo de forma escrita, tanto na plataforma como na apostila são descritos nos mínimos detalhes, para que caso o vídeo não chegue ao discente, ele não seja prejudicado, mas que apenas com o material escrito seja possível a compreensão do tema proposto para a referida aula.

O objetivo de toda essa ação é não permitir que os alunos fiquem prejudicados não só no tempo muito longo para reposição, mas também no processo contínuo de seu aprendizado que não pode parar, mas que sempre deve estar em constante instigação para que evolua a cada dia, por meio das leituras e situações problematizadas para a resolução.

Dessarte, verifica-se que mesmo em tempo de pandemia essa instituição de ensino está fazendo diferente para sempre fazer a diferença na vivência não só dos discentes, mas também da comunidade como um todo, pois os familiares já estão tomando consciência do quão importante é a Escola e seus profissionais para o desenvolvimento dos filhos, tendo em vista que muitos dos responsáveis não conseguem auxiliar o aluno seja por falta de conhecimento, de tempo, ou até mesmo falta de vontade de parar para dar um auxílio no que for necessário para a conclusão da atividade proposta.

A escola, ou a educação tem avançado, essa pandemia foi uma das maiores contribuições para a evolução da escola como um todo, uma vez que tudo isso só foi possível por causa do isolamento “físico”, do contrário ainda estaríamos com as ações, planejamentos e práticas pedagógicas diríamos “tradicionais”, com livros, quadros, ditados, etc. Verifica-se pontos positivos e negativos, não obstante, aqueles superam estes, pois o degrau que avançamos dessa vez foi superior aos anteriores.

3.1.4. Estágio Supervisionado “Remoto”

O mesmo professor que ministra ao quinto ano, o qual contribuiu para essa pesquisa, está em um processo de segunda graduação, no curso de licenciatura plena em Matemática pelo Instituto Federal de Mato Grosso, Universidade Aberta do Brasil, modalidade à distância. Nessa oportunidade uma das disciplinas do curso foi o Estágio Supervisionado, no qual é uma exigência para a conclusão. Nesse ano em específico, essa prática precisou ser feita de forma remota, tendo em vista o momento em que o mundo está passando, essa ação foi de grande aprendizado tanto para a instituição escolar, quanto para os praticantes do estágio, que totalizaram dez acadêmicos executando essa prática na referida escola.

Essa prática percebe-se ser de muita relevância para a formação acadêmica seja qual for a área de atuação, uma vez que é por meio dela que pausaremos a futura prática enquanto profissionais da educação, nos afirma o PPC do curso de Matemática:

Configura-se como uma disciplina que integra a teoria e a prática, parte do currículo, sem, entretanto, ser a única com esse caráter,

pois tanto a teoria como a prática devem permear todo o processo de formação acadêmico-profissional, possibilitando ao licenciando posicionar-se diante das questões do dia a dia da prática docente e incentivando a pesquisa e a qualificação continuada, em busca de soluções para os problemas detectados. (PPC 2016, p. 131).

Assim sendo entende-se que vida de prática pedagógica inicia por meio do estágio, que é o momento em que o acadêmico tem o contato com o público de sua futura profissão, e por meio desse contato pode refletir em sua própria prática buscando meios e formas para aprimorar aquilo que já vem construindo ao longo da caminhada enquanto licenciando. Conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...] II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (LDB 1996, Art. 61).

Nessa perspectiva, não se pode negar que é uma ação necessária, sem ela não somos profissionais da educação básica, pois para tal, é preciso ter a iniciação por meio da prática no estágio, pois como afirma a Lei maior que rege a Educação Nacional, antes da formação ser concluída, é preciso alinhar o que se aprende ao que se pratica.

Em mesma linha de pensamento a LDB nos diz em seu artigo 82: “*Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria*”. Com base nessa Lei nossa instituição tem autonomia para adequar o estágio supervisionado conforme a necessidade do público alvo, e tendo em vista a atual situação em que nos encontramos de isolamento físico, foi necessária adaptação e normatização de uma nova forma de estagiar, de modo remoto, usando os meios que estão disponíveis para o auxílio nessa ação.

§ 3º A execução das atividades inerentes a estágio obrigatório e não obrigatório, atividades práticas e de laboratórios e atividades de extensão deverá ser realizada de forma não presencial, preferencialmente mediada por uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, inclusive a tramitação documental deve ser feita por meio eletrônico. (Normativa nº 007/2020).

Assim e somente assim fora possível ir à prática tendo em vista essa exigência a qual trata a LDB, que se entende ser de suma importância para os licenciandos e futuros profissionais da Educação Básica, que sem essa prática não chegariam nesse nível.

Os recursos utilizados para a execução do Estágio Supervisionado III, Regência, foram notebook, programa da Microsoft Word para a edição dos textos a serem ministrados aos discentes da referida escola, o programa Camtasia para gravação e edição dos vídeos explicativos referentes aos conteúdos os quais foram trabalhados, foi usado também o youtube para a geração de links que foram disponibilizados dentro da plataforma de estudos utilizada pela instituição escolar, e também nos grupos de whatsapp, estes também foram disponibilizados na apostila por meio de QR Code para facilitar o acesso, houve contato, “via whatsapp”, com muitos discentes e também seus responsáveis, que estão inseridos nos referidos grupos.

Conforme combinado com a professora regente das turmas de sexto ano, cada estagiário deveria fazer um planejamento das atividades semanais juntamente com os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos pelos discentes, esses componentes foram disponibilizados previamente pela professora para que houvesse tempo hábil para a conclusão e posterior devolutiva a ela para correção e possíveis adequações às necessidades dos discentes.

Após a conclusão do material escrito, tais como o planejamento, conteúdos e atividades afins, foram devolvidos à professora para que ela fizesse a verificação e possíveis correções, quando ela sinalizasse positivamente após tais ações, só então fora confeccionado a videoaula explicativa sobre o referido tema a ser trabalhado em tal semana.

Essa videoaula era encaminhada à professora regente antes de ser disponibilizada aos discentes, para verificar possíveis alterações nela para me-

lhor adequação e atender a necessidades dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Assim sendo, nas quartas-feiras são disponibilizadas aos alunos, tanto na plataforma quanto apostilado, os próprios discentes (maiores de 10 anos) ou responsáveis, que se deslocam até a escola para a retirada (com todo cuidado e proteção, solicitado pelas autoridades da saúde) e assim os alunos podem estudar em seus lares.

Os conteúdos abordados foram em sequência aos que haviam sido trabalhados anteriormente pela professora regente, dessa forma, continuou-se o processo de ensinoaprendizagem, Regência, atuando no planejamento e ministração deles aos discentes de modo remoto.

A interação para tirar dúvidas dos alunos sempre foi por meio do grupo de whatsapp, o qual participam todos os discentes ou os responsáveis deles, podendo usar mensagem escrita, áudio, print da referida pergunta ou até mesmo vídeo, de modo que o aluno lia a pergunta filmando-a e questionando sobre sua dúvida, podendo ser no grupo ou no particular.

O conteúdo que deu início ao estágio foi a Geometria Plana, dando seguimento aos já trabalhados pela professora, conforme orientação dela, nessa primeira aula foi para introduzir o tema, conceitos básicos, para que os discentes compreenda-os bem, então essa aula foi para contextualizar o aluno no mundo geométrico, trazendo várias situações da vida diária deles, que a geometria está presente.

Foi citado o exemplo de uma casa em construção, as formas geométricas presentes nela, desde as medições até os cômodos, portas, janelas, também foi proposto aos alunos que observassem a casa onde moram, e identificar formas geométricas contidas ali, segue o link da primeira videoaula ministrada: <https://www.youtube.com/watch?v=awMZA6VjSrI>, diponibilizado também aos alunos por meio de QR code para facilitar o acesso ao conteúdo. Não fora mencionado a questão dos ângulos do retângulo e quadrado por solicitação da professora, tendo em vista que mais à frente em outro conteúdo tratará sobre ângulos.



Em continuação com o processo de estágio a professora regente informou o tema a ser trabalhado, Sólidos Geométricos, como ela já conhece os discentes, orientou como o conteúdo precisava ser organizado para que os eles compreendessem de maneira significativa, nessa oportunidade fora apenas conceitos básicos, definição dos sólidos geométricos, a utilização deles no dia a dia, poliedros e corpos redondos.

Após o planejamento da aula foi o momento de preparar o material e também a gravação do vídeo explicativo referente à segunda aula ministrada, segue o link: <https://youtu.be/Y0Nbqs5dO9g> também disponibilizado em forma de QR code, para os discentes que fazem as atividades na apostila e não tem acesso à plataforma de estudos.



Para essa semana de aula adentrou-se ao tema dos sólidos geométricos dando o conceito de sólido, e a distinção entre poliedro e corpo redondo e fazendo uma breve apresentação dos elementos de um poliedro, porém o foco para essa aula não era esse, mas apenas introduzi-los na geometria espacial “cobrando” apenas a diferença entre poliedro e corpo redondo.

Foi perceptível que da forma que fora ministrado o conteúdo, atendeu as expectativas dos discentes, uma vez que sobre ele não veio nenhum questionamento das atividades propostas, apenas uma curiosidade, que foi manifestada nos comentários do próprio youtube, questionando “o que é um corpo oco”, que por sua vez foi prontamente respondido.

Dessarte, foi finalizada essa prática de grande relevância para todos os envolvidos, tendo em vista que é algo inédito na história, o mundo parou por causa do vírus, mas a escola não pode parar, os discentes precisam de uma continuidade nos estudos para não perder o vínculo com a escola e com seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e pessoal. Para os acadêmicos foi uma oportunidade ímpar, pois nem todas as escolas estão tendo esse contato com os alunos, que por esse motivo não pôde recebê-los para desenvolver o estágio da forma que foi conduzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho foi possível sintetizar de maneira bem breve o contexto histórico da educação e principalmente na atualidade, a inovação/mudança tão repentina que ninguém estava preparado para lidar, mas que por conta do novo coronavírus vimo-nos obrigados a partir para a adaptação com o que está disponível, que são as tecnologias e redes sociais, que por sua vez, eram até proibidas o uso em sala de aula, mas, com tudo isso se tornou o único meio de não deixar a aprendizagem parar.

Por intermédio dessa experiência foi necessária uma reflexão por parte da equipe gestora da escola, no que se refere ao uso dessas ferramentas em sala, pois um dia as aulas irão retornar e o que antes não era permitido deve ser repensado, pois se nesse momento é o único meio de conduzir o ensino, por que não usar dentro da sala de aula, como uma ferramenta pedagógica importantíssima e que pode contribuir de maneira significativa ao desenvolvimento pedagógico docente. Foi cogitado alteração do PPP e Regimento Interno para inclui-la e valorizá-la no dia a dia, para que quando retornar o ensino presencial esteja tudo adequado para o atendimento aos discentes.

Portanto, apesar das inúmeras perdas que são irreparáveis é notável que o aprendizado e evolução obtida nesse período foram muito significativos à educação, pois após o isolamento a visão de educação tanto para os profissionais da educação quanto para os familiares será outra, tendo em vista a falta que a família sente do professor em sala para auxiliar a criança. Espera-se mais valorização para com os profissionais da educação, pois é notória a relevância deles para o futuro de todos os envolvidos no processo de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENDER, Nádya Terezinha Guzzatti. **Fala da diretora, concedida à equipe de profissionais da educação da Escola Municipal Vinícius de Moraes, em uma formação continuada.** Tapurah, 11 de agosto de 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo : Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos ; 20).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

MATO GROSSO. **Normativa Instrução Nº 007**, de 22 de julho de 2020.

MATO GROSSO. **PPC** Projeto Pedagógico de Curso, Licenciatura em Matemática. Modalidade à distância. Cuiabá-MT: 2016. 205 p.

O PAPEL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA FRENTE AS DIFICULDADES NO CENÁRIO EDUCACIONAL PÓS-PANDEMIA

*Cleber Moreira Souza*²⁵

INTRODUÇÃO

O desafio de ensinar para a diversidade em conformidade com os documentos e leis referente ao processo educativo, e o reconhecimento às dificuldades de aprendizagem têm se tornado cada vez mais frequente no espaço educacional. Com o aumento do número de casos positivos para o novo coronavírus (Covid-19), que evoluiu para uma pandemia, houve a necessidade do fechamento das escolas como estratégia de contenção do vírus, evidenciando um novo desafio de garantir o direito à aprendizagem em situações tão adversas.

A educação, baseia-se no princípio teórico de uma aprendizagem ativa, neste sentido, o fechamento das escolas pode ser visto como uma interrupção do processo de aprendizagem, devido à ausência de interação entre estudantes e professores. Dessa forma, faz-se necessário avaliar e planejar as ações pós-pandemia levando em consideração o aspecto emocional que constitui elemento primordial no desencadear e consolidação do saber.

Considerando que o período de paralisação ainda é incerto, e que pode impactar significativamente a grave crise de aprendizagem já exist-

25 Pós graduado em Neuropsicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional. Graduado em Física. Graduando do curso de Ciências Biológica pela Universidade Estadual de Maringá. Graduando do Curso de Pedagogia pela Faculdade IBRA.

tente no Brasil, faz-se necessário lançar um olhar crítico e reflexivo para o futuro da educação. Neste sentido, surgem os seguintes questionamentos: Quais, e como amenizar as consequências negativas do isolamento no período de paralisação? Como evitar as desigualdades de aprendizagem agravadas pela desigualdade social dos alunos em relação ao acesso à tecnologia? Qual o papel do professor no processo de retomada da aprendizagem? E como agir diante dos sintomas de estresse pós-traumático que podem surgir em decorrência do isolamento.

Em termos pedagógicos, é crucial avaliar as práticas do ensino adotadas em decorrência da paralisação devido à pandemia, desde a educação infantil e também no ensino fundamental, levando-se em consideração a dificuldade dos alunos, principalmente crianças em estudarem sozinhas sem acompanhamento e tutoria, como ocorre no ensino a distância, adotado em algumas instituições. Faz-se necessário também repensar a prática educativa após a reabertura das escolas, revisando o significado de aprender. Destaca-se aqui o papel da Neuropsicopedagogia, pois se constitui como novo campo de conhecimento direcionado a trabalhar e agir diante das dificuldades de aprendizagem.

Considerando o exposto acima, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar como a Neuropsicopedagogia pode influenciar na revisão do significado de aprender no cenário pós-pandemia. Para tanto analisaremos as influências do período de paralisação causado pelo Covid-19 na educação, assim como os desafios educacionais gerados pandemia, ressaltando o papel da neuropsicopedagogia no processo de aprendizagem.

Diante do atual momento, ocasionado pelo Covid-19 que além de afetar a saúde pública e a economia, trará graves consequências para a educação, pois com escolas fechadas, alunos em casa, não só o calendário será afetado, mas também a qualidade de ensino. Por este motivo faz-se necessário um estudo aprofundado sobre a situação pós-pandemia, com reformulações dos planos para a volta às aulas que contemplem tanto estratégias para combater a desigualdade educacional, e a defasagem de aprendizagem, o que acarretará em dificuldades diversas no processo de retorno à “normalidade”. Deve-se dedicar especial atenção aos efeitos negativos provocados nos alunos devido ao distanciamento temporário, em especial nos possíveis casos de estresse pós-traumático, promovendo um

acompanhamento mais próximo dos estudantes com maior propensão ao abandono ou evasão.

Para cumprir os objetivos propostos, o desenvolvimento do presente trabalho seguiu os preceitos do estudo exploratório de caráter analítico, por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se uma metodologia de revisão sistemática da literatura com base em método multicritério desenvolvida a partir de material já elaborado.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1. Breve análise do cenário mundial

O cenário mundial sofreu, e vem sofrendo uma mudança drástica, desde o dia 31 de dezembro de 2019, quando teve início na China, a transmissão do novo coronavírus (COVID-19). O Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus (SARS-CoV-2) descoberto após casos registrados na China provoca a doença chamada de COVID-19, que tem se alastrado rapidamente pelo mundo, como afirma Ornell et. alii. (2020, p. 2)

O coronavírus (COVID-19), identificado na China no final de 2019, tem um alto potencial de contágio e sua incidência aumentou exponencialmente. Sua transmissão generalizada foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia

Desde os primeiros casos de coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, houve uma grande preocupação com o cenário mundial, pois a sua velocidade de propagação tornou um dos grandes desafios do século XXI, sendo seus impactos à saúde e economia mundial ainda inestimáveis (BRITO, et. alii., 2020).

Diante do seu rápido avanço em várias regiões do mundo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, e em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

Rafael, et. alii. (2020, p. 2) traz uma análise dos casos confirmados, treze dias após a caracterização de pandemia.

Com comportamento errático e de rápida disseminação pelo mundo, a pandemia de Covid-19 tornou-se uma emergência de saúde pública, sendo responsável até o momento por 396.249 casos confirmados e 17.252 mortes distribuídos. Ou seja, 87,5% dos países do globo apresentaram ao menos um caso confirmado (captura dos dados: 12h 01m 27s do dia 24 de março de 2020).

Muito além desses dados, o número de casos tem crescido exponencialmente a cada dia, assim como o número de mortes, o que tem levado o mundo a enfrentar um dos maiores desafios que é o de conter seu avanço e elucidar seu tratamento (NETTO e CORRÊA. 2020).

No Brasil, de acordo com reportagem publicada no Jornal El Pais (2020), no dia 10 de Maio de 2020 foram confirmadas 730 mortes por coronavírus nas últimas 24 horas, elevando 10.627 óbitos em decorrência da doença. Segundo a OMS, esses valores colocam o Brasil como o sexto país em número de mortes causadas pela covid-19.

Embora assustador, esses números tendem a aumentar, conforme projeções para os novos casos, como ressaltado por Netto e Corrêa (2020, p. 18), ao afirmar que “ As projeções para novos casos e, em especial, para o número de mortes causadas por formas graves de COVID-19 para o Brasil são preocupantes e variam de 44.000 a aproximadamente 1.100.000 mil mortes, a depender das medidas tomadas”.

Com o avanço da pandemia do Covid-19, a principal atenção está nos desafios impostos aos sistemas de saúde, fazendo-se urgente pensar a saúde na relação com os aspectos educativos e sociais (MOREL, 2020). Entretanto, assim como a saúde e a economia os sistemas educacionais também são diretamente afetados. Dessa forma, analisar-se-á a influência do Covid-19 na educação Brasileira

1.2. Influência da Pandemia na Educação

A pandemia provocada pelo novo agente Covid-19 é um problema de saúde pública nunca vivido pelas atuais gerações. Trata-se de um evento

que influenciará o modo de vida da população mundial, aflorando medos, ansiedade, pânico e insegurança devido a ameaça de colapso. Sentimentos relacionados ao atual momento e situação da saúde pública e da economia, refletem também na área educacional. Alunos em casa, devido ao fechamento das escolas, como medida para tentar conter a disseminação do novo coronavírus, evidenciando ainda mais as questões sociais, econômicas e culturais dos alunos, e influenciando diretamente nos resultados da aprendizagem, pois afastados das salas de aulas esses alunos recebem pouco ou nenhum apoio pedagógico.

O cenário da educação no período de pandemia é descrito por Avelino e Mendes (2020, p. 57), quando afirma que:

A realidade da educação brasileira sempre foi precária, porém o país enfrenta diversos novos problemas na educação em função das paralisações por conta do novo coronavírus, Sars-Cov-2, causador da doença COVID-19 tornando o status precário da educação ainda mais evidente. Além de todas as dificuldades já existentes, os alunos terão de enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade.

Ainda segundo os autores:

Essa pandemia, que surgiu no final de 2019 e início do ano de 2020 no mundo e posteriormente no Brasil, fez com que muitos responsáveis pela educação repensassem nos métodos de ensinamentos pouco tradicionais, diante da problemática do isolamento social. Com praticamente todas as instituições de ensinamentos fechadas, milhares de alunos no país estão sem aulas presenciais, o que de fato prejudica o cumprimento dos 200 dias letivos conforme a Lei de Diretrizes e Bases no artigo 31 (AVELINO e MENDES, 2020, p. 60).

Embora seja consenso que o período de pandemia terá grande influência e consequências na educação, dificilmente pode-se afirmar com certeza o grau de tais consequências, devido ao fato de que os alunos ainda permanecem sem aulas.

A adoção do sistema de Educação a Distância, não abrange toda população em idade escolar e evidencia a grande diferença social entre os

estudantes, deixando assim os alunos cujas famílias não possuem acesso aos recursos tecnológicos em desvantagens frente a essa nova modalidade de ensino.

Desse modo, faz-se necessário uma análise aprofundada da situação educacional no período de pandemia, e principalmente refletir como ficará a educação após o fim do isolamento social provocado pelo Covid-19.

1.3. Perspectivas e dificuldades para a educação no cenário pós-pandemia

Falar de perspectivas futuras para educação no pós-pandemia é um tema complicado e incerto, visto que não existe perspectivas sobre o futuro imediato na rotina diária imposta pelo Covid-19. A cada dia somos tomados de assalto por novas surpresas que alteram todas as perspectivas e planejamentos realizados no dia anterior.

Com relação ao futuro, o que se pode esperar na área da educação, são novos desafios e o agravamento das dificuldades já existente, como afirma Lima (2017, p. 83), para o qual “as dificuldades de aprendizagem apresentam-se como um sintoma constante e real no quadro da educação brasileira e toma cada vez maiores dimensões e acentuadas discussões nas pautas de reuniões e planejamentos de ações educativas e escolares”.

Dificuldades estas agravadas devido ao atual cenário mundial, e que refletirá no pós-pandemia, quando as escolas voltarem ao seu funcionamento normal. Neste contexto faz-se necessário refletir os cenários da educação, repensando as metodologias e avaliando as dificuldades futuras.

A educação pós-pandemia deve evidenciar o papel fundamental da escola na vida do aluno, rompendo com o atual modelo de descrito por Lima (2017), que considera a educação ao invés de se tornarem espaço de cooperação entre as pessoas, encontra-se isolada por altos muros e grades, transformando-se em espaço alheios à comunidade e aos alunos.

Mais do que nunca, o atual cenário descortinou as diferenças sociais e as desigualdades existentes no processo ensino aprendizagem, tendo por um lado cenários privilegiados no qual os alunos com acesso à internet, e pais com formação capaz de auxiliá-los em suas atividades diárias retornarão à sala de aula com vantagens sobre os demais alunos que não possuem a mesma acessibilidade à informações, como afirma a diretora

geral da UNESCO, Audrey Azoulay para qual, “as crianças desfavorecidas são as mais atingidas pelas medidas de emergência”(ONU, 2020), provocando assim um desnivelamento no processo ensino aprendizagem, no qual principalmente os alunos de escolas públicas irão sentir mais os impactos.

Neste sentido, um dos grandes desafios da educação pós-pandemia é evitar a desigualdade e dificuldade de aprendizagem, que são consequências negativas do fechamento das escolas podendo levar a um aumento da evasão escolar (ONU, 2020).

As dificuldades existentes neste processo de transição são esperadas, pois de acordo com Cruz et. alii. (2020, p. 6).

A literatura baseada em evidências mostra que alunos que têm atividades totalmente a distância aprendem menos do que aqueles com a vivência presencial nas escolas, mesmo levando em conta outros fatores que poderiam afetar o desempenho acadêmico. E, mesmo quando o ensino não é totalmente a distância, as evidências ainda são mistas quanto aos efeitos das tecnologias educacionais na aprendizagem dos alunos, além de apontarem que muitas tendem a ser pouco custo-efetivas.

Soma-se a isto o fator que, tirar a criança do contexto escolar para ensinar por métodos remotos sempre deixa lacunas, rompendo o processo de aprendizagem devido à falta de interação entre aluno e professor. Acorda-se aqui com Cruz et. alii. (2020, p. 8):

Por mais que o ensino remoto possa contribuir para reduzir o impacto do fechamento de escolas na aprendizagem, uma resposta em escala e à altura dos desafios que surgirão só poderá ser dada com um robusto conjunto de ações no momento em que as aulas presenciais retornarem.

Este conjunto de medidas deve levar em consideração que o retorno as aulas presenciais serão em algum grau extenuante, tanto para alunos quanto para os professores, podendo levar ao desenvolvimento de sintomas de estresse pós-traumático em função da pandemia, bem como o agravamento de outros quadros de saúde mental (LUPION, 2020).

Neste sentido se destaca o papel da Neuropsicopedagogia como uma área de conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar, voltada para os processos de ensino-aprendizagem, que integra avaliação e a intervenção em situações que envolvam esses processos no plano individual ou coletivo.

1.4. Papel da Neuropsicopedagogia no retorno à “normalidade” pós-pandemia

O mundo encontra-se em um limiar da história, no qual, o cenário atual desencadeia a fragilidade social associada a sentimentos ligados a vida e morte. Embora ligada primeiramente à área da saúde, a pandemia causada pelo Covid-19 reflete diretamente na educação, como já descrito acima. Desse modo, dar-se-á ênfase ao papel da neuropsicopedagogia no cenário pós-pandemia de retorno à sala de aula.

Acorda-se aqui com Fonseca (2014, p. 236) quando afirma que:

Traduzir os dados de investigação das neurociências para a educação, com o objetivo principal de melhorar a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores, é um dos grandes desafios do século XXI, por essa razão, pensamos que a neuropsicopedagogia (neurociência educacional) não pode continuar a ser negligenciada pelas Ciências de Educação. Em síntese, a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino.

Dentre os grandes desafios já previstos para a educação neste século, pode-se acrescentar os efeitos causados pela disseminação do Covid-19, que obrigou o fechamento das escolas como medida preventiva para conter sua disseminação. Dessa forma, em termos pedagógicos, no que se refere ao retorno dos estudantes às salas de aula, é necessário estabelecer ações centralizadas nos grupos de risco de evasão, bem como nos alunos provenientes de famílias com alta vulnerabilidade, reduzindo as dificuldades e desvantagens ocasionadas no período de paralisação.

Neste sentido ressaltamos o papel da Neuropsicopedagogia na interface de conhecimentos entre as áreas das Neurociências, Psicolo-

gia e Pedagogia, e tendo como objetivo compreender como os seres humanos aprendem melhor, possibilitando aos professores ferramentas para conduzir e maximizar esse aprendizado. (TERRA e SANT'ANNA, 2015).

Faz-se necessário, em primeiro momento focar-se em amenizar os danos no curto prazo, sem, no entanto, perder de vista a importância do planejamento da volta às aulas, pois é neste momento que efetivamente enfrentaremos o desafio que se impõe, desde evasão escolar em massa, aos possíveis casos de estresse pós-traumático. Cabe então ao professor ser capaz de perceber o aspecto emocional como elemento primordial no desencadear e consolidação do saber.

Ressaltamos aqui, novamente o papel da neuropsicopedagogia, pois revela-nos as habilidades do cérebro, quer dos alunos quer dos professores. Professores estes responsáveis manter os alunos interessados, motivados e ativos intelectualmente. Entretanto, considerando o atual cenário de predominância de medos e inseguranças, como proceder, visto que os cursos de formação docente não prepararam os professores para o enfrentamento de tal situação? Em resposta a esta questão citamos Relvas (2012, p. 54):

O novo caminho que o professor poderá percorrer, a fim de despertar o interesse do estudante diante das novas aprendizagens é por meio das conexões afetivas e emocionais do sistema límbico, sendo estas ativadas no cérebro de recompensa. Por isso, precisam ser preservadas e respeitadas, pois são centelhas energéticas que provocam a liberação de substâncias naturais, os mensageiros químicos conhecidos como serotonina e dopamina, pois estão relacionados à satisfação, ao prazer e ao humor.

Considerando que a educação é uma prática que interfere no cotidiano, do aluno, nesse contexto a estratégia de cada professor deve ser adaptada à circunstância atual do país, da região e da turma em questão, de forma a promover um ensino eficaz. Para isso faz-se necessário olhar para as conexões que ligam a ciência, no caso a neuropsicopedagogia, a prática docente, pois como afirma Fonseca (2014, p. 237), “ensinar sem ter consciência como o cérebro funciona é como fabricar um carro sem motor. Não se vê o motor, mas sem ele o carro não anda.”

Nesse sentido, Marins (2013, p. 12) ressalta que:

Conhecer como o aluno aprende, perpassa pela reflexão acurada do córtex encefálico com todas as suas estruturas, com desdobramento nos estímulos ambientais e nas ações neurais. Após pesquisas demoradas, constatou-se que a célula nervosa é que veicula mensagens cognitivas durante o processo de aprendizagem. Através das redes neurais, o impulso elétrico conduz ideia de um neurônio para outro, facultando o registro na memória.

Considerando as perspectivas do cenário pós-pandemia, o conhecimento de como o aluno aprende será de extrema importância nas tomadas de decisões pedagógicas de forma a possibilitar novos conhecimentos através de um processo dinâmico e prazeroso tanto ao aluno quanto ao professor.

Conhecer as funções do cérebro permite ao professor, converter sua sala de aula em um ambiente neuroeducativo, instrumentalizando seu ato de lecionar através da utilização de métodos baseados nas observações das construções neurais facilitadoras, pois “não existe aprendizado sem a participação da emoção, pois ela vitaliza o ato de assimilar ou rejeita os elementos cognitivos” (MARINS, 2013, p. 24).

Tendo em consideração que um dos possíveis efeitos da pandemia é o desenvolvimento de sintomas de estresse pós-traumático, bem como o agravamento de outros quadros de saúde mental que pode afetar tanto aluno quanto professor, podemos afirmar que dentro deste novo contexto educativo que se descortina no pós-pandemia, torna-se necessário um profissional cujo suporte pedagógico, psicológico e neurológico, mostrar novas formas de promover uma aprendizagem mais eficiente.

Neste cenário, destaca-se o neuropsicopedagogo, cuja formação se agrega a psicopedagogia, buscando compreender a relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo, conforme afirma Hennemann (2013, p. 1).

O neuropsicopedagogo utiliza-se dos processos de metacognição, o pensar sobre o pensar, fazendo com que o indivíduo entenda o porquê de responder “de tal maneira, tal pergunta”, de que forma poderia ter feito melhor, sendo assim, os processos metacognitivos

vão além da cognição, uma vez que está se baseia somente em ensinar o aluno a dar respostas e se possíveis certas. Aliado aos demais profissionais do contexto educativo ele procura transformar “queixas” em pensamentos, criando espaço para a escuta e observação, para a partir daí fazer devolutivas.

Dessa forma, “a neuropsicopedagogia pode ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores e no sucesso intra e interpessoal dos alunos” (FONSECA, 2014, p. 236), e a atuação do neuropsicopedagogo em conjunto com o professor oportuniza ações educativas dinâmicas, capazes de superar as dificuldades existentes no processo ensino-aprendizagem, que tendem a crescer assustadoramente nas escolas no pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de incertezas e medos, em que a fragilidade da vida é posta em xeque devido a pandemia causada pelo Covid-19, sendo difícil adivinhar o que vai acontecer, é de se esperar os efeitos negativos da quarentena, na área da saúde, na área econômica e também na área educacional. Esses efeitos não serão apenas um impacto imediato, como o fechamento das escolas como estratégia de contenção do vírus, mas a longo prazo, com a necessidade de se repensar o ambiente escolar, e o processo ensino-aprendizagem no pós-pandemia. Embora não se possa prever o que realmente ocorrerá, pois o cenário mundial muda a todo momento devido a propagação do vírus, uma coisa é certo, no retorno as aulas, será necessário repensar o significado de aprender, e neste sentido, ressaltamos o papel da neuropsicopedagogia como uma área de conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar, voltada para os processos de ensino-aprendizagem, que integra avaliação e a intervenção em situações que envolvam esses processos no plano individual ou coletivo.

É importante também a discussão sobre o papel das neurociências para a educação, como ferramenta primordial para melhorar a aprendizagem dos alunos, e os métodos de o ensino dos professores.

A educação, assim como a saúde e a economia, passa por um momento crítico, no qual deve-se tomar ações imediatas, mas também promover um

conjunto de ações a longo prazo. Na educação, as ações imediatas tomadas referem-se à introdução de tecnologias, com aulas a distância, entretanto, essas ações afloram a desigualdade social existente entre os estudantes, o que a longo prazo promoverá uma desigualdade e dificuldade de aprendizagem, podendo culminar em uma grande evasão escolar no pós-pandemia. Para enfrentarmos essas dificuldades é necessário entender o processo de aprendizagem do ser humano. Neste sentido a Neuropsicopedagogia possibilita aos professores ferramentas que os tornem capazes de conduzir e maximizar o aprendizado.

Retomar o processo de aprendizagem será um dos grandes desafios do retorno à sala de aula. Cabe ao professor tornar a sala de aula em um ambiente neuroeducativo, para isso, faz-se necessário conhecer as funções do cérebro, para então desenvolver atividades centradas no estudante, permitindo a eles tenham opções e escolhas que os motivem e desafiem, promovendo o uso das funções executivas.

O cérebro é responsável pelas emoções, raciocínio, aprendizagem, sendo a sede das sensações e movimentos voluntários, compreender o seu funcionamento através da neuropsicopedagogia será de extrema importância no retorno à sala de aula, no pós-pandemia, pois com a predominância do cenário de medo e inseguranças muitos alunos e até mesmo professores poderão desenvolver sintomas de estresse pós-traumático, influenciando o processo ensino-aprendizagem. Portanto, o planejamento a longo prazo deve incluir a neuropsicopedagogia, buscando compreender a relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo.

Um dos grandes desafios da educação sempre foi a compreensão de como se processa a aprendizagem, pois compreender o ser humano em sua plenitude é uma tarefa extremamente difícil. Entretanto, os avanços da neurociência demonstraram que a aprendizagem é mediada pelas propriedades estruturais e funcionais do sistema nervoso, especialmente do cérebro, sendo ele o órgão da aprendizagem. São esses avanços que devem ser levados em consideração no cenário educacional pós-pandemia, de retorno à “normalidade”.

É importante ressaltar, que o presente trabalho não tem como objetivo propor uma nova pedagogia, nem soluções definitivas, principalmente, pela dificuldade de estabelecer um cenário educacional a longo prazo, devido a rotina diária de alterações imposto pelo Covid-19. O que se propôs foi a realização de perspectivas futuras e dificuldades a serem enfrentadas

no pós-pandemia, analisando o papel da neuropsicopedagogia, como uma das ferramentas a ser utilizadas nas práticas pedagógicas, possibilitando uma abordagem mais científica do processo ensinoaprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos, e desse modo amenizar os efeitos negativos provocados pelo processo de paralização devido ao Covid-19.

Levando em consideração a rapidez com a qual ocorrem as mudanças no cenário mundial, novos estudos e propostas devem ser realizados no intuito de tornar o processo de volta à sala de aula menos traumático, tanto aos alunos quanto as professores, retomando de forma eficiente o processo de aprendizagem, diminuindo a desigualdade de aprendizagem em função do acesso à tecnologia, e minimizando ao máximo a evasão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade Brasileira a partir da Covid-19. **Revista Boletim de Conjuntura (Boca)**. Boa Vista – RR, v. 2. N. 5, mai. 2020.
- BRITO, Sávio Breno Pires, et alii. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Revista Vigilância Sanitária Em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**. São Paulo – SPP, Abr. 2020.
- CRUZ, Priscila. et alii. (Coord.). Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19. Abr. 2020. In: **Todos pela Educação**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download Acesso em: 10/05/20.
- El País. Últimas notícias sobre o coronavírus e a crise política no Brasil. São Paulo- SP. **El País**, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-10-08/ao-vivo-ultimas-noticias-sobre-o-coronavirus-e-a-crise-politica-no-brasil.html> Acesso em: 12 de mai. 2020.
- FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.

- HENNEMANN, Ana Lucia. Atribuições do Neuropsicopedagogo no contexto educacional. Novo Hamburgo - RS, mai. 2013. **Neuropsicopedagogianasaladeaula**. Disponível em: <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2013/05/atribuicoes-do-neuropsicopedagogo-no.html> Acesso em: 10/05/20.
- LIMA, Francisco Renato. Sentidos da intervenção neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na pré-escola. Educa - **Revista Multidisciplinar em Educação**, v.4, n.7, p. 78-95, jan/abr, 2017.
- LUPION, Bruno. Como a pandemia de coronavírus impacta o ensino no Brasil. **Deutsche Welle**. Abr. 2020. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/como-a-pandemia-de-coronav%C3%ADrus-impacta-o-ensino-no-brasil/a-53008677> Acesso em: 10/05/20.
- MARINS, Jose Hélio Nunes de. **Estudo Das bases neuropedagógicas e o papel do educador na construção da aprendizagem significativa em sala de aula frente a educação emocional e cognitiva do aluno**. 2013. 49 f. Monografia (Especialização em Neurociência Pedagógica) – AVM Faculdade Integrada, Rio de Janeiro, RJ, 2013.
- MOREL, Ana Paula Massadar. Da educação sanitária à educação popular em saúde: reflexões sobre a pandemia do coronavírus. **REVISTA ESTUDOS LIBERTÁRIOS (REL)**, UFRJ, VOL. 2. Nº 3; ED. ESPECIAL Nº1. 1º semestre de 2020.
- NETTO, Raimundo Gonçalves Ferreira; CORRÊA, Jose Wilson do Nascimento. Epidemiologia do surto de doença por coronavírus (covid-19). Desafios - **Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins**, V.7 n. especial -3, p. 18-25, abr. 2020.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Fechamento de escolas deixa 290 milhões de estudantes sem aulas em 13 países**. Rio de Janeiro, Brasil. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-fechamento-de-escolas-deixa-290-milhoes-deestudantes-sem-aulas-em-13-paises> Acesso em: 04/05/2020.

ORNELL, Felipe. et alii. Pandemia de medo e COVID-19: Impacto na saúde mental e possíveis estratégias. **Revista debates in psychiatry**. Abr. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Felix_Kessler2/publication/340442412_Pandemia_de_medo_e_COVID-19_impacto_na_saude_mental_e_possiveis_estrategias/links/5e893140299bf130797c84f4/Pandemia-de-medo-e-COVID-19-impacto-na-saude-mental-e-possiveis-estrategias.pdf Acesso em: 04/05/2020.

RAFAEL, Ricardo de Mattos Russo; et alii. Epidemiologia, políticas públicas e Covid-19. **Revista Enfermagem UERJ**. V. 28, mar. 2020.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

TERRA, Rose; SANT'ANNA, Clarice. Neuropsicopedagogia na perspectiva da educação inclusiva. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 36-37, dez. 2015.

O IMPACTO DA PANDEMIA DE SARS COV2 NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E A AUTORRESPONSABILIDADE: ANÁLISE DE DADOS E RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO MONITOR NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO

*Larissa Mirelle de Oliveira Pereira*²⁶

*Carlos Eduardo Soares*²⁷

INTRODUÇÃO

As atividades desenvolvidas como monitor mostraram que o uso da internet como via de informação para o aprendizado apresentou pontos positivos e negativos quanto à resposta dos discentes. Alguns fatores como faixa etária, determinaram um grande bloqueio em relação a pessoas que estão na meia idade. Notou-se que o contato tardio com a tecnologia tem sua parcela nesse bloqueio para o aprendizado.

26 Professora Doutora do curso de Nutrição do Centro Educacional Presidente tancredo de Almeida Neves – UNIPTAN.

27 Graduando do curso de Nutrição do Centro Educacional Presidente tancredo de Almeida Neves – UNIPTAN.

A pandemia provocada pelo novo Coronavírus (SARSCov-2 - síndrome respiratória aguda grave de coronavírus-2), fez grandes mudanças nas metodologias utilizadas na educação, o que impactou estudantes e professores, uma vez que estes últimos não dispõem de todo o material utilizado nas aulas presenciais ou híbridas. Pode-se ressaltar que os conteúdos são os mesmos das aulas presenciais, exceto aulas laboratoriais, e que estão ao alcance da maioria dos estudantes. Um ponto extremamente importante é falar sobre aulas transmitidas ao vivo, nas quais, como um fator surpresa, a interação é maior, sem falar na possibilidade de assistir as aulas gravadas, o que promove maior fixação do conhecimento, pois dá direito ao estudante, de revisitar pontos importantes da aula.

Com relação aos tipos de conhecimento, empírico *versus* teórico, a educação no modo remoto mostrou como maior impasse, as aulas práticas, pois o contato físico com os materiais e metodologias é uma grande ponte para o aprendizado efetivo e pode oferecer maior garantia de fixação do que está sendo ensinado. Esse fato, obrigou docentes e monitores a buscarem ferramentas alternativas, como laboratórios virtuais, vídeos de simulações e aulas práticas gravadas.

No atual cenário pandêmico e pensando na formação profissional, o aluno monitor tem um papel bem relevante, é dele o privilégio de desenvolver uma dinâmica com mais proximidade, pois dispõe de linguagem semelhante à de seus pares e estes não se envergonham em apresentar dúvidas. A monitoria acadêmica é, pois, uma ferramenta de apoio pedagógico por meio da qual o discente-monitor e o assistido têm a oportunidade de aprofundar conhecimentos, fortalecer habilidades teórico-práticas e esclarecer dúvidas, sanando fragilidades inerentes a uma dada área de conhecimento (ANDRADE, *et. al.*, 2018). O papel do professor orientador também é de destaque, pois é ele quem possui a visão crítica sobre os métodos utilizados e cria uma linha de desenvolvimento para os conteúdos, estabelecendo uma sequência e uma diretriz sobre o que deverá ter ênfase durante o trabalho de monitoria.

Assim, analisar a percepção discente sobre a monitoria acadêmica é um instrumento de fortalecimento do ensino-aprendizagem. A monitoria acadêmica, fortalece o aprendizado dos graduandos, tanto monitor, quanto demais discentes e se apresenta como possibilidade de transformação social e intelectual na formação de estudantes das áreas da saúde.

1 INCURSÃO

A inclusão da tecnologia nas metodologias de estudo nos âmbitos acadêmicos vivenciada no atual momento, determina uma grande evolução para a sociedade brasileira, uma vez que apenas agora, o ensino sob a ótica da tecnologia, ganhou visibilidade no Brasil em consonância à pandemia de SARSCov2.

A mudança de hábitos trouxe consigo a mudança de alguns paradigmas. Considerando o fato do contato tardio com a tecnologia, muitas vezes devido a fatores econômicos, hoje percebe-se o quão importante é o acesso às vias de informação. A facilidade, é de longe, o fator mais positivo, sempre levando em conta que estudar exige mais que somente uma boa ferramenta de informação, é necessário estar orientado e perseverante, já que as distrações, neste contexto, são inúmeras e os resultados gerados podem ser bem divergentes entre os estudantes.

Em 1973, Edgar Morin já mencionava que

as desordens surgem simultaneamente como a expressão e a resultante de uma desordem sapiental inicial. Contrariamente à crença recebida, existe menos desordem na natureza do que na humanidade. A ordem natural é muito mais fortemente dominada pela homeostasia, pela regulação, pela programação. É a ordem humana que se desenvolve sob o signo da desordem (MORIN, 1973, p.108).

Desse modo, fazendo uma apropriação de conceitos da Termodinâmica, pode-se dizer que “o estado estável de um sistema dinâmico se mantém na perturbação”. A pandemia do novo Coronavírus, perturbou o sistema educacional de tal forma, que a desordem inicial fez girar mais rápido uma engrenagem que vinha estagnada. Embora muitos olhares se voltem, na atualidade, para verdades criadas e alicerçadas em conceitos mercadológicos, o sistema educacional viu surgir e crescer um senso de autorresponsabilidade e compromisso entre os discentes, desde a muito perdido. O novo molde da educação mostrou a eficiência de um estudo gradual, visceral e abarcado em conhecimentos estreitamente adquiridos sob véu da responsabilidade e organização. Outro ponto muito importante, proveniente do balanço das mudanças no mundo em pandemia, é a

questão da ecologia, uma educação mais tecnológica dispensa o demasiado uso de papel, abandonando aquela ideia de utilização de materiais com duração limitada e de impacto ambiental.

O contato tardio com ferramentas digitais disponíveis no mercado, claro, trouxe seus reflexos negativos, como por exemplo, a dificuldade de interação com a tecnologia. Contudo, essa mudança é fundamental e deve engatar-se nos trilhos do futuro para a obtenção de maior evolução digital, minimizando a inércia na qual a nação manteve-se mergulhada nas últimas décadas. Com relação à visão do discente, vem juntamente, a este novo cenário, uma insegurança pautada no ensino conservador até então instituído como “eficiente”, é essa noção da *pseudoeficiência* que deve ser alterada, visando garantia do prosseguimento do ensino num possível próximo cenário relacionado a fatos sociais correlatos ao contato humano físico.

As monitorias acadêmicas, já desempenhavam um papel ativo mesmo antes da pandemia, pois favorecem a integração entre teoria e prática e criam um espaço fértil para os questionamentos e para a revisão de conteúdo, técnicas e procedimentos, em consonância com o projeto pedagógico do curso de graduação (CARVALHO *et. al*, 2015; FERNANDES *et.al*, 2015). No espaço virtual de aprendizagem, as monitorias seguem com modos ativos de ensino-aprendizagem, mas as fronteiras mudaram, o território se expandiu e, de modo geral, essa educação mais tecnológica coloca em evidência conhecimentos que abrangem áreas diversas, os limites entre o cognitivo, a ciência, o jurídico e o político estão a desaparecer, muito embora a questão econômica ainda se apresente bem demarcada, um entrave recursivo em nossa nação. De todo modo, a capacidade integradora deste novo modelo parece irrefreável.

1.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

O estudo aqui apresentado, tem cunho descritivo, com abordagem qualitativa/quantitativa do tipo relato de experiência, no qual os investigadores buscaram entender o impacto da monitoria acadêmica no contexto da pandemia atual, analisando a concepção de fenômenos por meio de sua descrição e interpretação (TEIXEIRA *et. al*, 2011) partindo de uma percepção idiossincrática, bem como análise de dados estatísticos coletados ao

fim do período de trabalho como monitor. O estudo foi realizado a partir da vivência discente enquanto monitor da disciplina de Embriologia, Genética e Evolução no curso de graduação em Nutrição do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves – UNIPTAN. A monitoria foi oferecida aos estudantes do primeiro período e supervisionada pela professora da disciplina. Tal experiência aconteceu no município de São João del-Rei (MG) e teve início em fevereiro/2020 se estendendo até o início de julho deste mesmo ano.

A pesquisa foi proposta com o intuito de perceber a importância da monitoria no cenário pandêmico e construir estratégias de análise da eficiência desse novo tipo de ensino e aprendizagem, além de coletar dados sobre os meios de acesso à informação/monitoria e fornecer as diretrizes que pudessem determinar trajetórias futuras para as monitorias num cenário online.

Os dados estatísticos foram coletados por meio de amostra simples aleatória, ou seja, os dados não foram manipulados, não houve indução de resposta. A população amostral respondeu à nove questionamentos propostos, enviados em um questionário online criado pela professora orientadora, com o objetivo de gerar informações que fossem confiáveis e pudessem retornar na forma de um *feedback*, a fim de pontuar os aspectos positivos e negativos do processo e implementar melhorias.

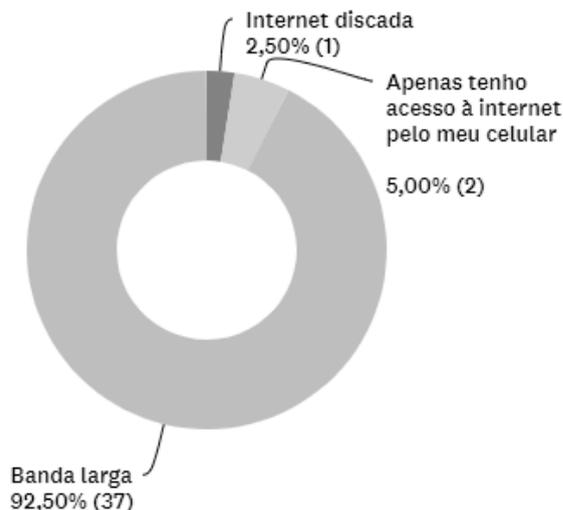
1.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

1.2.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

A pesquisa baseou-se na visão do aluno/monitor e demais discentes que se dispuseram a participar. A análise estatística contou com a participação de 66,6% (40/60) dos discentes assistidos pela monitoria e as variáveis tratadas foram de caráter nominal/ordinal. É importante mencionar que nem todos os estudantes responderam à todas as nove questões propostas em questionário online, como será mostrado adiante.

No que diz respeito ao questionamento: “que tipo de acesso à internet você tem em casa para fazer proveito das atividades da monitoria”, a maioria dos respondentes mencionou possuir banda larga, como mostra a Figura 1. Todos os participantes responderam a esta questão.

Figura 1: Tipo de acesso à internet para as atividades monitoria online.



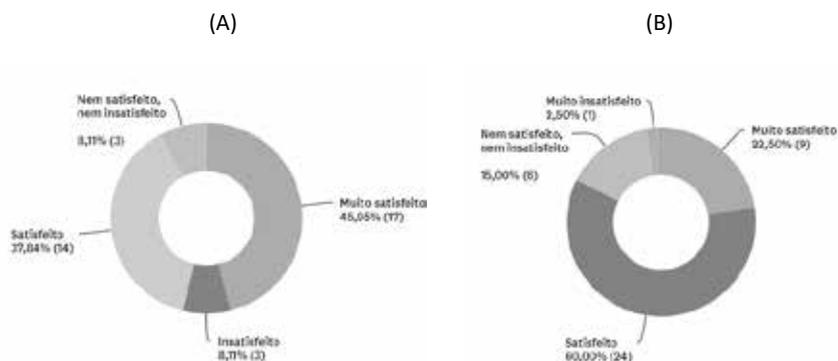
Fonte: dados autor – coletados em julho/2020.

O tipo de acesso à internet é importante no contexto proposto, já que as metodologias se diversificaram pela ausência de aulas presenciais. As vias utilizadas para promover a monitoria após o início da pandemia de SARSCov2 foram inúmeras, contudo, estritamente dependentes da internet, com destaque como para aplicativos como *Whatsapp*, redes sociais, tal qual Facebook e a plataforma de videoconferências ZOOM.

Com relação à afirmação “durante o 1º semestre de 2020, o monitor se apresentou à turma e expôs o cronograma da disciplina e suas propostas de conteúdos e atividades para o semestre”, 60% dos respondentes classificaram-se com “satisfeitos”, enquanto 2,5%, correspondendo a um (1) estudante, considerou-se insatisfeito – os resultados são mostrados na Figura 2 (A). Para essa afirmação, todos os envolvidos participaram da pesquisa. Nesse quesito, a devolutiva reflete a organização dos monitores e a responsabilidade com o processo. Isso é demasiado importante, pois como não existe uma sala de aula física para fornecer as informações, elaborar um plano com as orientações necessárias para acompanhar as aulas de monitoria online é fundamental (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015).

Outro questionamento fez referência à cordialidade do aluno monitor. Para este tópico os resultados concentraram-se em “satisfeito” e “muito satisfeito”. Contudo três estudantes não responderam, desse modo o 83,8% (31/37) dos assistidos pela monitoria, e que participaram da pesquisa, responderam positivamente quanto à cordialidade do monitor, como mostra a Figura 2 (B).

Figura 2: Nível de satisfação dos assistidos pela monitoria quanto às seguintes afirmativas: (A) durante o 1º semestre de 2020, o monitor se apresentou à turma e expôs o cronograma da disciplina e suas propostas de conteúdos e atividades para o semestre. (B) o monitor se mostrou cordial e disponível.

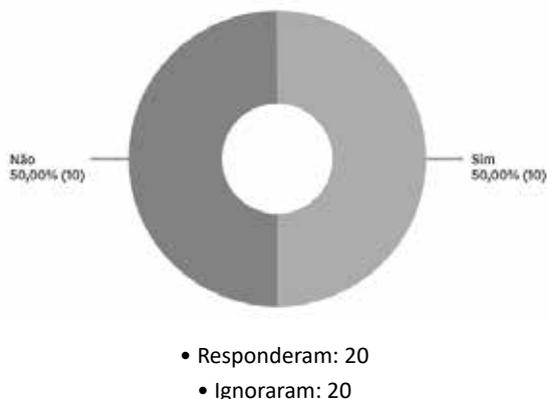


Fonte: dados dos autores – coletados em julho/2020.

No caminho desse novo traçado, um mundo imerso numa pandemia e com restrições ao contato presencial, foi necessário que o estudante monitor procurasse alcançar a maior interação possível com os demais discentes, o que jamais seria atingido sem respeito e cordialidade, então essas habilidades, fundamentais ao indivíduo humano, precisam ser avaliadas - uma espécie de *netiqueta* precisa existir! O professor/monitor deve acompanhar, motivar, dialogar, se posicionar como líder, fomentando e mediando uma interação humana positiva (GOULÃO, 2012).

Outro importante dado coletado, versou sobre o percentual de estudantes que trabalha fora. Esse tipo de análise mostra como arquitetar os horários de monitorias de modo a fornecer possibilidades para aqueles que têm pouco tempo para esclarecer dúvidas junto ao monitor. Esses dados são mostrados na Figura 3. O questionamento: “você está trabalhando atualmente”, teve devolutiva pouco expressiva, vinte estudantes daqueles que iniciaram a pesquisa, ignoraram esse questionamento.

Figura 3: Percentual de estudantes assistidos pela monitoria que estão trabalhando atualmente.



Fonte: dados dos autores – coletados em julho/2020.

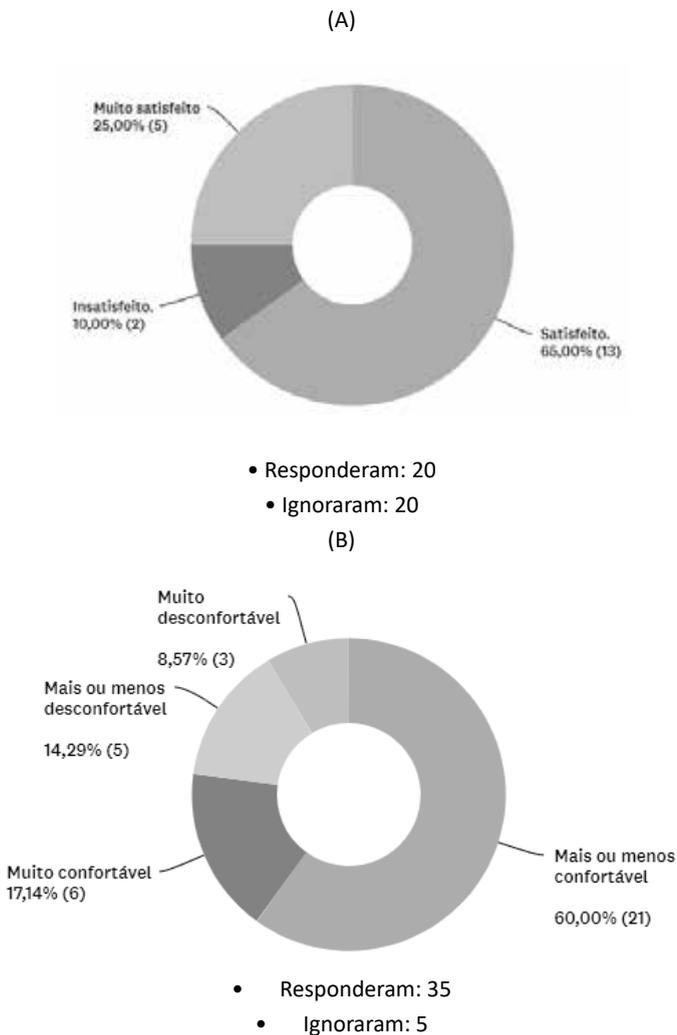
Em relação à qualidade do auxílio prestado pelo monitor durante o período de isolamento social, mais uma vez, apenas 50 % do total de participantes forneceram devolutivas, destes, 25% dos estudantes se sentiram “muito satisfeitos” e 65%, “satisfeitos”, os 10% restantes, mostraram-se insatisfeito com o processo. Esses dados, mostrados na Figura 4 (A), evidenciam que com o uso adequado das tecnologias existentes, é possível aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (SOARES *et al.*, 2003), mesmo durante um período de isolamento social, contudo, a adaptabilidade ao novo, ainda é tortuosa, tanto para discentes assistidos pela monitoria, quanto para o aluno monitor, é um “fazer e, se fazendo, fazer-se”(SERRES, 2003).

No contexto de ensino/monitoria remota foram disponibilizadas aulas gravadas e editadas com demonstrações em lousa branca, sendo anexadas num grupo criado dentro de mídias sociais com o objetivo de promover discussões e esclarecer dúvidas. Logo, mensurar o nível de confortabilidade com o novo modelo de monitoria fez-se pertinente. A Figura 4 (B) mostra a devolutiva de trinta e cinco dos participantes – cinco estudantes ignoraram esse item.

De acordo com a Figura 4 (B), a utilização do meio digital na educação ainda é um problema no que se refere ao conforto dos estudantes, 60% dos respondentes não estão totalmente satisfeitos, possivelmente por não entenderem bem como acompanhar a atual fragmentação nas me-

todologias de ensino. A presença de disciplinas híbridas, contendo aulas teóricas e práticas, poderia gerar respostas mais positivas dos discentes. O conforto é melhor com o contato entre as pessoas, perceber-se no outro, ainda é a forma mais fácil e acessível ao conhecimento.

Figura 4: Nível de satisfação dos assistidos pela monitoria quanto às seguintes questões: (A) quanto à qualidade do auxílio prestado pelo monitor durante o período de isolamento social, como você se considera? (B) em que medida você se sente confortável tendo monitoria de forma remota?



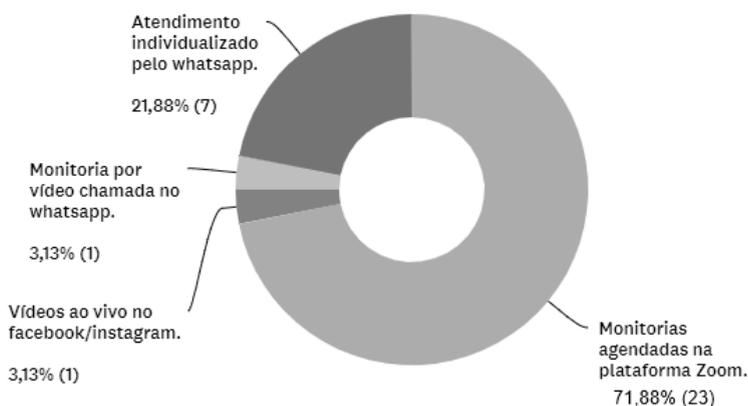
Fonte: dados dos autores – coletados em julho/2020.

A mudança a que estamos assistindo, de paradigma e de filosofia educacional, vai exigir uma política ativa de formação de apropriação digital (HENRIQUES *et al.*, 2015). Um processo que se caracteriza pela conectividade, rapidez, fluidez e apropriação de recursos abertos obriga ao desenvolvimento e a maioria dos envolvidos neste recente cenário educacional, tanto professores, quanto estudantes, claramente, foram pegos de surpresa (MOREIRA *et. al.*, 2020).

Como penúltimo questionamento, os estudantes foram inquiridos sobre que canais de comunicação prefeririam em caso de manutenção de monitorias remotas. Os resultados são mostrados na Figura 5. Dos quarenta participantes iniciais, trinta e dois responderam a este questionamento e elegeram, dentre as possibilidades utilizadas ao longo das monitorias, a plataforma Zoom, como a ferramenta mestra em caso de manutenção das monitorias remotas.

De acordo com Moreira (2020), uma sala de aula online, mesmo que de monitoria, não é um repositório de conteúdos digitais, é um espaço ativo e dinâmico onde os estudantes recebem informações sobre as atividades online que devem realizar, dentro e fora da plataforma, individualmente ou em grupo, exatamente como num ambiente de sala de aula física.

Figura 5: canal de preferência em caso de manutenção da monitoria remota.

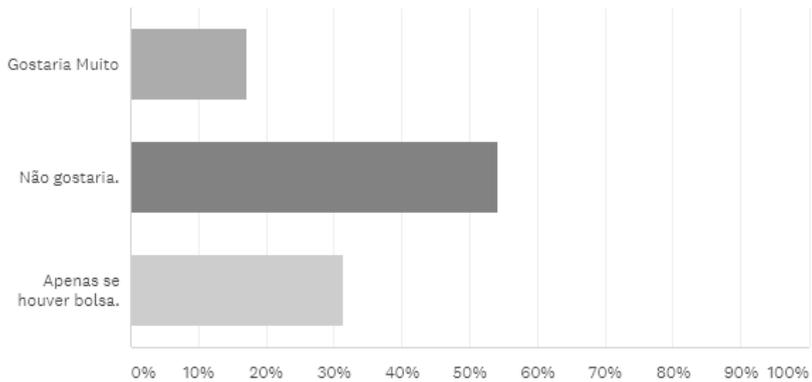


- Responderam: 32
- Ignoraram: 8

Fonte: dados dos autores – coletados em julho/2020.

Como última proposição, foi perguntado aos estudantes se existia interesse em atuarem como monitores. Os resultados estão expressos na Figura 6.

Figura 6: Disposição em se tornar monitor.



Fonte: dados dos autores – coletados em julho/2020.

Dos trinta e cinco respondentes, 54,30% não se interessam em participar do processo e uma pequena parcela gostaria muito (17,15%). Ser monitor é uma decisão responsiva, com uma intenção pedagógica imersa numa série contingente de desafios, principalmente na atual conjuntura. A pandemia fez surgir um modelo fluido de educação que nunca mais se interromperá! A educação mudou de corpo e de mundo. O sistema educacional, impulsionado pela emergência, projetou um novo espaço imerso na totipotência e, se não desabar, *construiremos nele, habitações cada vez mais altas.*

1.2.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE/MONITOR

De um ponto de vista discente/docente, resultante de experiência breve em monitoria acadêmica, o docente encontra no caminho para o ensino limitações, tanto pela falta de compromisso e percepção discentes, como também pela ausência de objetos de amostragem e exemplificação para o educador/monitor utilizar como caminho para o entendimento.

Durante as aulas ao vivo foi perceptível, o despreparo dos discentes para esse tipo de abordagem.

Tomando como referência o período de educação remota, com aulas síncronas e assíncronas, ficou claro que a persistência dessa forma de ensino irá ampliar o leque de formas de aprendizado, auxiliando na criação de artefatos digitais que os influenciem a inclusão em grupos de estudos e de pesquisa, bem como poderá garantir uma relação mais próxima com a tecnologia, de forma a estimular que os estudantes enxerguem o estudo das ciências da saúde e de tantas outras áreas, com uma visão mais ampla, já que as fronteiras da informação deixaram de existir – a tecnologia anuncia um outro modo de ver a educação.

Durante as atividades de monitoria foi nítida a dificuldade dos estudantes com as aulas online. Apesar da disponibilidade de conteúdo, inicialmente, poder ser melhor devido às aulas gravadas, a aprendizagem individual encontrou uma “muralla” a ser derrubada – a dificuldade em lidar com as tecnologias e autogerir o tempo. Esse fato influenciou negativamente na aquisição de conhecimento por parte dos discentes. Os estudantes não estão habituados com as recentes metodologias de ensino.

Essa carência habitual em relação à educação tecnológica/individualizada e autorresponsável é histórica no Brasil, sabe-se que o emprego do ensino a distância iniciou-se no mundo ao final do século XVIII e ganhou expressão no século XIX, utilizando como meios de comunicação as correspondências (STOROPOLI, 2016). Supostamente, tal metodologia teve seu primeiro desenvolvimento no Reino Unido, através do *Corresponde Colleges* (STOROPOLI, 2016). No Brasil essa forma de aplicação do ensino só foi iniciada no século XX (NUNES, 1992) e alguns cursos tiveram intervenção do governo, trazendo os componentes ideológicos dos regimes vigentes (ALONSO, 1996) e, para além disso, teve um cenário caracterizado por uma descontinuidade dos projetos, principalmente daqueles de responsabilidade do Governo Brasileiro (NUNES, 1992). Portanto, as dificuldades enfrentadas hoje em nosso país, com relação à essa educação autorresponsável, podem ser resultado do contato tardio com a tecnologia e formas de ensino não presencial.

A pandemia impactou severamente a educação em todo o globo, mesmo em países desenvolvidos. Com ideia no lema “ensino e aprendizagem sem parar” a China demonstrou sua habilidade em lidar com fatos sociais

inesperados e paradigmas, até então pouco discutidos, foram testados na prática e influenciaram, diretamente, a ruptura na desvalorização do ensino a distância (BAO, 2020). Pode-se destacar que a autoaprendizagem, autorresponsabilidade e gestão do tempo são de extrema importância na condução de uma educação remota.

Vivenciando esse cenário, os graduandos das áreas da saúde sentiram severamente o impacto na mudança de metodologia. Importante destacar que para esses graduandos, o contato físico é uma das formas de aprendizado bastante presente, pois as práticas são fundamentais para o exercício da futura profissão (SCHNEIDER, 2020). Um novo planejamento, divergente do instituído nas aulas presenciais, foi cogitado e aplicado às aulas regulares e às monitorias. Tal situação gerou uma insegurança inicial sanada, parcialmente, ao longo do processo pelo surgimento de estratégias que equilibraram o currículo, remodelando a grade curricular e a oferta de disciplinas.

A atuação do aluno monitor sofreu, logo de início, a instabilidade do “Novo Mundo”, pois atuando na monitoria acadêmica, a sua visão tanto como aluno quanto monitor foi alterada. O estudante monitor precisou controlar sua inquietude, dupla, nesse contexto. Esse estudante, que também é professor, teve que aprender a viver em um espaço *sem distância mensurável*, imerso em canteiro fecundo, mas ainda sem preparo. Desse modo, precisou estar atento a alguns aspectos determinantes para garantia do melhor aprendizado de seus pares: a atenção, paciência, técnica de manuseio dos instrumentos possíveis para a metodologia a distância e a influência sobre os colegas ingressantes no curso de nutrição. Esses aspectos mereceram atenção, pois visaram estreitar laços entre os discentes e o componente curricular objeto da monitoria. Apesar dos esforços na instituição de uma educação mais autônoma, ainda é nítido que há grande importância da relação interpessoal presencial, *somos animais sociais*, e como tais, o contato físico é inerente à nossa condição!

Durante os trabalhos com a monitoria, para além dos aspectos metodológicos e estratégias de ensinagem, foi possível observar outra questão bastante relevante, a da sustentabilidade. A manutenção de determinadas ferramentas digitais pode garantir que os meios utilizados no ensino sejam mais ecológicos, caracterizados pela redução, principalmente, no consumo de papel, um recurso que, apesar de renovável, traz consigo alguns

impactos devido à baixa execução de coleta sustentável no nosso país. Então, é possível explorar melhor esse espaço digital e estabelecer uma nova e extensa educação, política, social e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pandemia determinou a abertura de caminhos antes inexploradas, as vias de acesso à informação deveriam possuir maior apreciação por parte dos discentes, já que a população mais ativa no âmbito digital são, em sua maioria jovens, e muitos destes acadêmicos. Parafraseando as ideias de Serres (2003), os gestos do corpo e o próprio corpo mudaram de cenário, de mundo, de molde! A pandemia provocada pelo SARSCov19 fez o mundo e, dentro dele, a educação, abandonar o discreto pelo contínuo, a fixidez pela mobilidade, a cegueira pelo cara-a-cara, literalmente, no caso de videoconferências. Todo o corpo da Educação mudou de espaço. Surgem novos estudantes, novos pacientes e novos cidadãos. Nesse “Admirável Mundo Novo”, a sistema educacional está a se remodelar em todos os âmbitos – as atividades acadêmicas, como as monitorias, por exemplo, estão sendo reinventadas à luz da tecnologia. A educação nunca mais *habitará o mesmo nicho. Trata-se de uma nova ocupação do mundo!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAO, Wei. COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *In: Human Behavior and Emerging Technologies*, v. 2, n. 2, p. 113-115, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/hbe2.191>. Acesso em 08/10/2020.
- CARVALHO IS, Lima Neto AV; SEGUNDO, FCF; CARVALHO, GRP; NUNES, VMA. Monitoria em semiologia e semiotécnica para a enfermagem: um relato de experiencia. *In: Revista de Enfermagem da UFSM*, v. 2, n. 2, p. 464-471, 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/3212/3775>. Acesso em 06/10/2020.

FERNANDES NC; CUNHA RR; BRANDAO AF, CUNHA LL; BARBOSA PD; SILVA CO, *et al.* Academic mentoring and care for a person with a stoma: experience report *In: Rev Min Enferm* 2015 [citado em 2016 Aug 16];19(2):242-5. Disponível em:<http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1018>. Acesso em 09/10/2020.

GOULÃO, M. F. The use of Forums and collaborative learning: A study case. *In: Procedia - Social and Behavioral Sciences* n. 46, p. 672-677, 2012. Disponível: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812013092>. Acesso em 09/10/2020.

HENRIQUES, Susana *et al.* Online Training of Trainers from the Open University, Portugal. *In: Expanding Learning Scenarios. Conference Proceedings EDEN*. 2015. p. 798-804. Disponível em: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=846413>. Acesso em 08/10/2020.

MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; LENCASTRE, José Alberto. **Blended (e) learning na sociedade digital**. Whitebooks, 2015.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *In: Diálogo*, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em 08/10/2020.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Europa-América, 1973.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação a distância. **Revista educação à distância**, v. 4, n. 5, p. 7-25, 1993. ALONSO, K.M. Educação a distância no Brasil: A busca de identidade *In: PRETI, O. (Org.)*, Educação a distância: Inícios e indícios de um percurso. Nead/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996, p. 57-74.

SCHNEIDER, Samantha L.; COUNCIL, Martha Laurin. Distance learning in the era of COVID-19. *In: Archives of Dermatological*

Research, p. 1, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32385691/>. Acesso em 09/10/2020.

SERRES, Michel. **Hominescências: o começo de outra humanidade?** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOARES, Ana Luiza Alfaya Gallego *et al.* Utilização de um serviço de monitoria virtual voltado para o ensino de epidemiologia na graduação médica. *In: Revista de Saúde Coletiva*, v. 13, n. 1, p. 39-58, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312003000100003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 20/09/2020.

STOROPOLI, José Eduardo *et al.* **O uso do Knowledge Discovery in Database (KDD) de informações patentárias sobre ensino a distância: contribuições para instituições de ensino superior.** 2016. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1517>. Acesso em 07/10/2020.

TEIXEIRA E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 8ª ed. Petropolis, RJ: Vozes; 2011. 203 p.

EDUCAR NA SOCIOEDUCAÇÃO: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

*Islene Gomes Mateus Castelo Branco*²⁸

*Thaywane do Nascimento Gomes*²⁹

INTRODUÇÃO

A educação é uma política social basilar para a consolidação de saberes diversos e um espaço privilegiado para que aconteça uma socialização emancipatória. No caso das medidas socioeducativas, apesar de se direcionar para a responsabilização de adolescentes e jovens autores de atos infracionais, a educação é obrigatória e tida como ferramenta primordial para mudança de trajetórias, compreensões de mundo e transposição de barreiras sociais.

Corroborando isso, Silva (2005) sinaliza que a educação é apontada como uma das soluções para os problemas sociais e elencada como agente socializador de cultura e de informação. Além disso, desempenha importante papel no acesso dos jovens à cidadania através da inclusão social (BRASIL *et al*, 2016) e enquanto pessoa no mundo.

28 Mestra em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília (UnB); Agente socioeducativo na Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE/DF); Professora de Direito da Criança e do Adolescente na graduação em Direito do Instituto de Ensino Superior Planalto (IESPLAN).

29 Mestranda em Psicologia Clínica e Cultura na Universidade de Brasília (UnB); Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação pela Escola Nacional de Socioeducação; Psicóloga pela Universidade Católica de Brasília e Assistente Social pela UnB.

Nesse âmbito, e de maneira indubitável, a educação acaba por ocupar posição de destaque no processo de educação social de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, considerando que a educação não se restringe à escolarização, sendo

[...] mais do que instrução, consolidando-se como construção do sujeito, como um meio social de capacitação da pessoa para a imersão na sociedade como ser humano, que estabelece relações com o outro. Representará o desenvolvimento da personalidade do ser humano, em busca de sua cidadania (MENESES, 2008, p. 20).

Destarte, aqui enfatiza-se a premissa de que educar, ensinar e escolarizar são distintas, assim, é interessante grifar a educação na atuação com adolescentes em situação de vulnerabilidade e responsabilização, levando em conta que essa “ remete a todas as formas de saber bem viver e conviver. Inclui os (auto) cuidados com a saúde, com a corporeidade, com a cultura, com as atividades de convivência social e, inclusive, a escolarização” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 42)

Acerca do direito fundamental à educação, com ênfase em uma perspectiva transformadora, Pulino realça que a educação enquanto projeto acolhedor à diversidade de pessoas e voltado para as ressignificações de concepções e práticas de maneira que mostre um caminho com “curvas, retornos, desvios e sinalizações que permitam a todas explorarem o percurso de emancipação social, tanto como proposta institucional como enquanto caminho original e específico próprio, traçado conforme sua história, seus desejos, seus sonhos e suas escolhas pessoais” (PULINO, 2016, p. 21).

Portanto, a educação é um processo de resgate da cidadania, por isso a sua relevância no quadro da socioeducação, a qual visa instrumentalizar o caráter pedagógico da medida socioeducativa aplicada ao adolescente ou ao jovem autor de atos infracionais com a finalidade de superar um contexto punitivista que ainda vigora no tratamento dado ao referido público, não obstante a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente. Desse modo, a questão socioeducativa é um problema eminentemente educativo (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2016).

É importante pensar os percursos e percalços trilhados por adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas e como a educação, em espe-

cial na instituição escolar, se apresentou para esse público. Para Diniz (2017), a escola seria uma instituição estatal que poderia auxiliar no rompimento do ciclo de desamparo vivido por essas adolescências. Porém, a escola idealizada, que pré-concebe a ideia de “bom aluno” dentro de moldes classista, racista e estigmatizador, acaba expurgando e afastando esses adolescentes e jovens do ensino regular. Enfatiza-se que essa não é uma lógica linear e que tenha apenas a escola como responsável. Mas, a desvinculação escolar faz com que alguns adolescentes forjem os seus processos educativos em locais violentos, com relações de poder marcadas pela verticalidade e agressões.

Dessa maneira, quando falamos dos processos de escolarização e educação de adolescentes e jovens envolvidos com infracionalidade é basilar pensar a vinculação desses com a escola e as relações de evasão e expulsão desse público. Considerando que a “escola e o ato infracional são polos que se repelem, pois as taxas de escolarização são inversamente proporcionais à frequência de prática infracional e da gravidade das mesmas” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 40). Portanto, percebe-se a escolarização e o elo com a instituição escolar como um fator protetivo e preventivo na trajetória de adolescentes das periferias.

No que concerne aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, que é o foco desta produção, Silva e Oliveira (2015) sinalizam que há um perfil de exclusão social e permeado por rompimentos sociais, simbólicos e históricos. Pondera-se que a aludida medida socioeducativa é direcionada para a responsabilização de adolescentes que passam ao ato infracional, marcada pela privação de liberdade por até 03 (três) anos.

Delimitando para os dados do Distrito Federal, local de onde emerge este ensaio, a maioria das pessoas em cumprimento de medida socioeducativa de internação são adolescentes e jovens do sexo masculino, na faixa etária entre 17 e 19 anos, moradores de territórios periféricos, com acentuada defasagem idade-série, que não frequentavam a escola quando do cometimento do ato infracional e pertencentes a lares chefiados por mães solas (BRASIL, 2019; SECRETARIA DA CRIANÇA, 2013).

Afunilando um pouco mais, a seguir apresenta-se os dados levantados pela escola da instituição que é o cenário desta pesquisa. Tratando-se de uma unidade de internação localizada no Distrito Federal e direcionada para o acautelamento exclusivo de jovens entre 18 e 21 incompletos que

cometeram ato infracional na adolescência. Tal público traz especificidades e projetos de vidas diversos que precisam ser incluídos no desenho pedagógico e formato de escolarização. Levando em conta que esses jovens trazem anseios acerca da profissionalização e percebem a escolarização como uma ferramenta para acessar melhores postos de trabalho.

Acerca do perfil desses jovens (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019), dos 200 jovens entrevistados, a maioria tinha 18 anos e estava no ensino fundamental; tendo a evasão escolar como um marcador de seus percursos, pois, apenas 24% afirmaram que estavam estudando antes do cumprimento da medida socioeducativa; boa parte (77%) encontrava-se na internação há mais de um ano; a reincidência delituosa é uma informação que se sobressai, 93% apontou o cumprimento anterior de outra medida socioeducativa. Infelizmente,

A maioria dos adolescentes possui um histórico de defasagem escolar, com sucessivos anos de repetência e evasão, além do comprometimento cognitivo e de ordem biopsicossocial. Faltaram para esse público, condições reais de acesso, permanência e de aprendizagem, devido à própria trajetória de vida anteriormente à sua internação (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 11).

Tal cenário demarca que a educação desses jovens transcende a dimensão conteudista, mas deve se voltar para a criticidade e rompimentos com as teias infracionais. O processo educativo na socioeducação precisa se pautar na reflexão, no protagonismo e no conhecimento para o mundo. Acerca disso, Padovani e Ristum (2013) apontam que a educação tem papel primordial na prevenção e na diminuição da reincidência infracional. Dessa maneira, os processos de aprendizagem no sistema socioeducativo precisam ser direcionados para a emancipação e o fortalecimento de vínculos sociais, em que a historicidade do adolescente e jovem deve ser considerada no processo pedagógico.

Enfatiza-se que a preocupação não deve recair somente para o número de horas e conteúdos a cumprir, mas com a consolidação de um arcabouço que cuide das trajetórias dos jovens acompanhados na política pública de atendimento socioeducativo. No sistema socioeducativo, todos são educadores (COSTA, 2006), seja formais e/ou informais. A educação

não se restringe ao espaço escolar, mas diz respeito à postura profissional, ao respeito e ao afeto. O que estamos ensinando para os adolescentes e jovens com os quais estamos trabalhando?

Assim, nesta produção questiona-se: quais são os limites e possibilidades de se educar na medida socioeducativa de internação, inclusive no contexto de uma pandemia mundial, como é o caso da Covid-19? Como construir caminhos educativos que auxiliem os jovens institucionalizados a construir rotas de existência fora da infracionalidade? De que maneira usar o período em que os jovens estão tutelados pelo Estado em prol de uma educação para a cidadania? Desse modo, pondera-se que a educação na medida socioeducativa não se faz meramente como conteúdos, matérias objetivas, segurança, métodos e técnicas rígidas, e sim com criatividade, vivências, afetividade, convivência, diálogo e conhecimentos (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019) que coadunem com as vicissitudes das adolescências e juventudes privadas de liberdade.

Partindo disso, este ensaio objetiva entender e analisar os desafios, os limites e as possibilidades de educar na medida socioeducativa de internação, partindo das percepções de jovens e trabalhadores socioeducativos. Metodologicamente, empreendeu-se uma análise documental dos principais norteadores da escolarização na socioeducação distrital e do projeto pedagógico da instituição analisada. Para tal feito, buscou-se compreender as relações estabelecidas por jovens institucionalizados na socioeducação com espaços educacionais antes e durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação e como a adversidade do atual contexto pandêmico tem apresentado possibilidades educativas em uma comunidade socioeducativa.

OS PROCESSOS EDUCATIVOS ANTES E DURANTE O CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Pensando sobre o percurso educacional dos jovens atendidos na socioeducação, Brasil *et al* (2016) apontam que esse é demarcado por fracassos, sendo cercado por reprovações, dificuldades de aprendizagem e conflitos com os profissionais. Assim, observa-se que as instituições educacionais não esperam muito desses adolescentes e jovens, a não ser o fracasso, a rebeldia e repetição da história familiar, como se fosse uma profe-

cia auto-realizável, em que a escola os lança ainda mais para a condição de marginalizados (SILVA, 2005).

No que concerne à relação com escola antes do cumprimento da medida socioeducativa de internação, depreende-se que o rompimento (seja por evasão ou expulsão) com a instituição escolar acaba aproximando o adolescente do contexto infracional. Desse modo, para entendermos o itinerário de vida desses jovens e pensar possibilidades educativas efetivas é basilar entender como as desfiliações com instituições educadoras atravessaram a trajetória desse jovem e onde ele foi buscar educação e figuras de referência.

Conforme Gallo e Willians (2008), a relação entre adolescentes em conflito com a lei e a educação é bastante complexa, pois, para frear os comportamentos disruptivos, a escola (principalmente instância educativa, mas não a única) adota medidas disciplinares coercitivas, que acaba expurgando esses adolescentes e jovens de processos de aprendizagens concretas e libertadoras.

Dentro da socioeducação, a educação ganha outros contornos, atravessamentos e papéis. A medida socioeducativa de internação é (ou deveria ser) um potente território educativo, afinal de contas, o jovem encontra-se tutelado pelo Estado e tendo contato direto e rotineiro com educadores de diferentes áreas. Todavia é imprescindível conhecer os jovens e suas histórias, com o intuito de romper com a lógica de despersonalização das instituições totais e construir aprendizagens pautadas no respeito, na horizontalidade, na presença e no afeto.

Educar e escolarizar jovens dentro de uma unidade socioeducativa de internação é permeado por desafios, embates e especificidades. Uma instituição educativa que funciona na privação de liberdade possui autonomia e vínculos institucionais com uma escola da comunidade, vislumbrando respeitar o sigilo na documentação dos adolescentes e jovens que passaram pela socioeducação. Contudo, o funcionamento e as regras da escola intramuros devem convergir e acatar as regras e comandos da gestão da unidade de internação e da segurança. Isso significa que o estudante só chega à sala porque foi deslocado do alojamento/módulo, onde estão os quarto-celas, por agentes de segurança socioeducativa, depois de passar por revista pessoal, fazer o percurso até a escola em uma fila e respeitando os procedimentos corporais e de deslocamento.

Assim, a escola funciona imbricada com a organicidade do estabelecimento socioeducativo. Para a realização de qualquer atividade é necessário o diálogo com os profissionais de segurança que avaliam a viabilidade e as implicações para a proteção física de todas as pessoas presentes na comunidade socioeducativa. Além disso, ressalta-se que os jovens não têm acesso livre aos materiais escolares, todos os objetos são controlados para evitar a utilização indevida. Conforme pode ser visto no relato documental abaixo:

[...] por motivo de segurança, os socioeducandos têm acesso a um lápis, uma borracha e uma caneta e a outros materiais de estudo somente no período em que estão na escola, não havendo possibilidade de execução de tarefas/atividades extraescolares de forma sistemática no período contrário à aula somente as que são previstas no termo de cooperação. Por esse motivo, os professores geralmente valorizam a realização de atividade de fixação em sala de aula, o desempenho e a participação do aluno com vistas à composição de sua nota final (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 56).

Embora estejam previstas em portaria, as atividades complementares planejadas pelos professores, não são de fácil acesso aos alunos quando ofertadas nos módulos em função da necessidade do uso do lápis ou da caneta por uma questão de segurança, pois segundo os responsáveis pela Unidade de internação e ATRS, tais objetos podem ser utilizados para outros fins (arma branca) e não para realizar as atividades pedagógicas (*Idem*, p. 52).

Dentro da diversidade de desafios da educação de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, em termos cotidianos, nota-se que o educador precisa lidar com o fato dos estudantes não poderem fazer atividades fora da sala de aula. Destarte, as ferramentas pedagógicas precisam ser criativas e efetivas, pois não há espaços para ações extraclasses ou realização de pesquisas autônomas na internet ou livros para ampliar o debate. Nessa conjuntura, o docente no sistema socioeducativo operacionaliza uma educação cheia de atravessamentos e cuidados, não sendo um “educador pura e simplesmente de qualquer educação difusa, mas de uma educação especializada que busca metabolizar na urgência, as falhas da máquina social” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 39) e da unidade de internação.

Outro atravessamento considerável é os conflitos territoriais vivenciados pelo público atendido na socioeducação. Vários dos jovens acautelados na medida socioeducativa de internação possuem acirramentos vinculados à infracionalidade e isso é trazido para o contexto intramuros. Portanto, para a configuração de uma turma na escola é preciso realizar uma análise criteriosa dos jovens, tal cuidado se volta para a proteção física dos jovens e profissionais, pois, o encontro de desafetos pode ser desastroso,

[...] isso demonstra que os conflitos gerados fora da Unidade desencadeiam dentro do sistema. Tais dados são de fundamental relevância na justificativa a cerca da quantidade de turmas e de alunos em cada uma delas. Somos uma escola especial em suas peculiaridades e a secretária de nossa escola necessita de autonomia no momento de enturmar cada indivíduo, além de números, nossas turmas representam grupos e nosso modo de enturmar cada aluno é pensado de forma protetiva (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19).

Urge a construção de propostas educativas e socioeducativas que rompam com as cisões e barreiras ligadas aos conflitos territoriais, pois, esses jovens precisam aprender a conviver com o diferente e diverso. Assim, a unidade de internação não pode funcionar como um reforçador das brigas comunitárias e entre jovens periféricos. Talvez, a escola junto com o estabelecimento socioeducativo possa trabalhar conjuntamente para pensar estratégias para uma educação para a paz e resolução de conflitos.

Ainda no que concerne aos desafios, a escola na unidade de internação precisa ser verdadeiramente reconhecida como lugar privilegiado para a socialização, transformação de trajetória e aprendizagens dos estudantes acompanhados. Somente assim será possível desenhar uma proposta pedagógica específica e contextualizada para garantir um educar que tenha sentido para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019). Não faz sentido transplantar um modelo pedagógico das “escolas da rua”, como dizem os jovens institucionalizados, é necessário construir um fazer educativo que consiga ser livre mesmo num estabelecimento que priva o direito de ir e vir dos estudantes, bem como, que seja maleável a intersectorialidade e aos diversos atores institucionais.

É imprescindível que os educadores de uma escola no bojo da socioeducação compreendam que a presença física do estudante não depende exclusivamente de suas vontades e comprometimento. O estudante encontra-se em processo de responsabilização, em que todas as suas atividades precisam ser acompanhadas por um trabalhador da segurança, porém, não há um número suficiente de agentes de segurança socioeducativa no Distrito Federal para todas as ações institucionais (saúde, educação, profissionalização, atendimento jurídico, acompanhamento técnico...). Nesse sentido, o baixo efetivo de trabalhadores da segurança impacta diretamente na condução de atividades diferenciadas e na carga horária,

As dificuldades educacionais enfrentadas pela escola dentro de uma Unidade de Internação são inúmeras e bem complexas para promover a escolarização dos socioeducandos. Entre elas, o baixo efetivo de ATRS para realizar o deslocamento e segurança dos alunos tem sido um fator limitante para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no intuito de favorecer espaços/tempos diferenciados para as aprendizagens dos estudantes, dificultando o desenvolvimento de atividades escolares diferenciadas no horário contrário à aula, oficinas, aulas práticas, reforço escolar, uso e manuseio de material didático para enriquecimento das aulas, maior envolvimento e presença da família na escola (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 51-25).

Outra dificuldade evidenciada ao longo do ano letivo refere-se ao cumprimento da carga horária prevista para os alunos, conforme a etapa de ensino e os dias letivos estabelecidos no Calendário Escolar, devido a situações diversas, entre elas a ausência de professores, paralisações ou greve de servidores da Secretaria de Estado da Criança e da própria Secretaria de Estado de Educação do DF, ocorrências de chuva, baixo efetivo de ATRS (*Idem*, p.52).

A educação pública por si só é uma política marcada por desafios e barreiras, que se intensificam, se apresentam com diversas facetas e ganham novas características no interior de uma unidade de internação socioeducativa. Assim, em uma dimensão propositiva, para Costa (2006), a pedagogia da presença seria uma estratégia para enfrentar as adversidades de se educar no sistema socioeducativo. Esta modalidade consiste em uma

mudança de paradigmas no papel do educador, que sai do lugar de suposto saber e se coloca ao lado do educando, buscando vínculo e confiança mútua. Em que todos os atores institucionais, da gestão aos serviços gerais, são tidos como educadores e responsáveis pela educação de um ser humano em pleno desenvolvimento e que se encontra sendo responsabilizado por um ato infracional. Assim, a conduta infracional perpetrada pelo adolescente é desaprovada, mas a sua existência, a capacidade de sonhar, realizar e criar rotas de sobrevivência precisam ser fortalecidas e encorajadas.

Reforça-se que a educação dentro do contexto restritivo de liberdade transforma-se em um suporte para que os jovens consigam sobreviver ao aprisionamento do corpo, sendo um tipo de “brecha” que propicia a reflexão sobre si, a passagem ao ato infracional e o contexto macrosocial. Nesse sentido, a educação não pode ser operacionalizada como dispositivo punitivo, de contenção e apatia social, e sim para formação humana e humanizada dos jovens, ancorada nas premissas no sistema de garantia de direitos e na consolidação de uma escuta próxima e contextualizada. Portanto, a educação na socioeducação além de lidar com os “conteúdos técnico-científicos necessários à sobrevivência física, atribua igual importância aos conteúdos simbólicos e dramáticos necessários à sobrevivência psíquica” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 31).

Em meio aos vários desafios e limitações da educação na medida socioeducativa de internação salienta-se as constantes adaptações e inventividade dos profissionais para respeitar as vicissitudes dos estudantes e possibilitar que eles consigam acessar lições para a vida. O docente que adentra o sistema socioeducativo precisa reformular seus conhecimentos acadêmicos e pensar dispositivos para que os jovens apreendam e compartilhem uma gama variada de conhecimentos, saberes, sentimentos, vivências e experiências. Neste trabalho, almejou-se também entender como ficou a educação desses jovens no atual contexto pandêmico e quais os ensinamentos desse período tão adverso para a socioeducação.

A PANDEMIA QUE EDUCA: COVID-19 E A INCLUSÃO DIGITAL

Em março de 2020, devido à pandemia do novo coronavírus, todas as fragilidades do sistema socioeducativo, mormente quanto ao caráter edu-

cativo no âmbito da medida socioeducativa de internação, foram expostas. O sistema que, há muitos anos, vem tentando efetivar-se como pedagógico, teve, repentinamente, os esforços empregados cessados, à medida que todas as atividades foram suspensas, inclusive as visitas familiares, para adequar-se ao quadro de calamidade pública instalado e realizar a proteção sanitária dos jovens acautelados.

Com o afastamento dos servidores da área administrativa e técnica, bem como das atividades escolares e profissionalizantes, outros socioeducadores, que não puderam se distanciar de suas atribuições, a saber: saúde e segurança, entenderam, na prática, que, na socioeducação, todos os envolvidos educam. Isso porque, na ausência dos outros setores, coube à saúde e à segurança esclarecer aos socioeducandos o contexto da pandemia e as razões pelas quais direitos tão óbvios na atividade socioeducativa, como a frequência escolar e profissional e a convivência familiar, por meio das visitas, encontravam-se impedidos de serem exercidos naquele momento.

Na pandemia, a tensão habitualmente verificada nos ambientes de privação de liberdade, foi intensificada. Impossibilitados de frequentar atividades escolares e de terem contato pessoal com os familiares, os socioeducandos passaram a apresentar comportamentos mais agressivos. Conflitos entre eles, com os socioeducadores e contra si mesmos, visto que as ocorrências de tentativa de suicídio aumentaram, tornaram-se rotina.

Esse cotidiano foi enfrentado pelos agentes socioeducativos da segurança, profissionais da saúde e gestores da unidade. Com um efetivo ainda mais reduzido, visto que muitos socioeducadores do referido setor, por se enquadrarem em grupos de risco, também foram afastados. Assim, a segurança garantiu, em plantões de 24 horas, a integridade física dos socioeducandos, evitando não apenas a contaminação, mas, também, rebeliões, tentativas de suicídio e agressões entre si.

Cabe ressaltar, aqui, que a pandemia expôs a indispensabilidade dos agentes socioeducativos da segurança, pois, pode-se afirmar, que eles sustentaram a crise ocasionada pela Covid-19, já que atuaram na linha de frente, enquanto outras áreas puderam distanciar-se de um ambiente tão tensionado, como é a privação de liberdade. Dessa maneira, a indispensabilidade dos agentes socioeducativos da segurança durante a pandemia rompeu paradigmas na socioeducação, porquanto os referidos socioeducadores são, com habitualidade, tratados como secundários por outros setores, já que sua

atuação de acompanhamento integral do socioeducando é vista como algo muito simples ante outras atribuições que atuam no socioeducativo.

Ainda é habitual que os agentes socioeducativos da área da segurança sejam visto de forma pejorativa, associados às piores práticas do sistema socioeducativo. Todavia, as vivências da pandemia demonstram que esse pensamento é ultrapassado e que a socioeducação almejada só é possível mediante o reconhecimento de que na “engrenagem” (DIGIÁCOMO, 2011) socioeducativa, marcada pela incompletude institucional e pela intersetorialidade, não há hierarquias, mas setores que se somam, possibilitando o melhor para o mais interessado, ou seja, o socioeducando.

Interessa destacar, visto que o campo deste estudo é o Distrito Federal, que a referida entidade administrativa, atenta ao excepcional tratamento dispensado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no que tange aos maiores em cumprimento de medida socioeducativa, designou estabelecimentos para o atendimento exclusivo de tais jovens, os quais, na pandemia, manifestaram-se outras insatisfações, pois, para eles, que já alcançaram a maioridade, não faz sentido continuarem em um sistema totalmente desenhado para adolescentes, ainda mais com a calamidade pública então instalada.

A postura desses jovens evidencia algo já sinalizado e percebido com maior ênfase nos últimos meses: se os maiores permanecem internados, sua condição precisa ser particularizada e não apenas generalizada em uma política pública que se destina a adolescentes, ou restará inócua a previsão do Estatuto. Maiores em cumprimento de medida socioeducativa é um grupo de socioeducandos que tem demandas específicas, e é preciso que isso seja concretamente considerado no atendimento socioeducativo.

Dada à indispensabilidade dos agentes socioeducativos da segurança, no Distrito Federal, colocou-se em prática o serviço voluntário remunerado, o qual reforçou o efetivo de socioeducadores na área citada e proporcionou, mesmo em contexto de crise, que o sistema fosse de fato educativo. Com a atuação dos agentes socioeducativos da segurança em efetivo próximo ao recomendado legalmente (BRASIL, 2006), atividades esportivas, culturais, educacionais e profissionalizantes puderam ser retomadas e implementadas.

Salienta-se que muitos agentes socioeducativos durante a pandemia, não apenas cuidaram da segurança e acompanharam as atividades, mas

estiveram envolvidos na sua implementação, sugerindo oficinas (manutenção, preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, horta, por exemplo) ou conduzindo outras, como a musicalização. Enfatiza-se que a atuação do agente socioeducativo da segurança no cenário pandêmico trouxe respostas para antigos dilemas, tais como encontrar-se “entre a identidade de agente de segurança e a de educador” (ANDRADE, 2017, p. 46), ou superar o papel de “vigilante” ou “zelador”, para atribuições que oportunizam ao socioeducando uma prática socioeducativa transformada (PIMENTEL, RODRIGUES & SILVA, 2016).

Quanto aos agentes socioeducativos da segurança, a pandemia evidenciou a indispensabilidade da aludida função, além de ressignificá-la, deixando evidente que esses socioeducadores também são educadores, inclusive quando realizam atividades entendidas, por muitos, com baixa relevância, por parecerem simples, como acompanhar uma atividade ou um deslocamento, pois, sem a atuação da segurança, nada pode ser feito no ambiente socioeducativo, principalmente em um momento de crise, como o instalado em razão da Covid-19.

Outra questão que também requer atenção está relacionada ao uso de tecnologias para que as atividades aconteçam em meio à pandemia. Além da oficina de cinema, que demanda um computador e um data show, os mesmos recursos têm sido usados para as atividades escolares e nas oficinas conduzidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), nestas há computadores individualizados para que os socioeducandos realizem as atividades propostas, rompendo, inclusive, com resistências existentes na prática socioeducativa em relação à adoção da modalidade Ensino à distância (EAD) ou do ensino remoto.

A necessidade de usar os recursos tecnológicos mencionados para que as atividades acontecessem introduziu uma nova realidade na socioeducação, pois ficou demonstrado que os socioeducandos têm capacidade para aprender por meio dessas modalidades, trazendo para o atendimento socioeducativo novas possibilidades, inclusive em termos de inclusão digital, já que, encerrado o prazo de cumprimento da medida socioeducativa, os adolescentes e jovens enfrentarão um mundo totalmente imerso nessa realidade.

Já o direito à convivência familiar também teve danos amenizados por intermédio da tecnologia, pois no horário em que as visitas familiares ocorriam, geralmente aos finais de semana, foram realizadas vídeo-cha-

madras, momento em que os socioeducandos falavam com os familiares, inclusive aqueles que não faziam visitas, já que os procedimentos das unidades de internação limitam o quantitativo de visitantes por adolescente ou jovem. A partir do contato familiar possibilitado pela tecnologia, o contexto prejudicial deixado pela ausência da família, que é um dos fatores de maior relevância e preocupação no sistema socioeducativo, restou mitigado e foi possível resguardar um direito tão caro para os adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Em suma, a partir do campo analisado, infere-se que a pandemia, apesar de mostrar-se bastante negativa, acabou educando o sistema socioeducativo, pois forjou a ressignificação de atividades tão relevantes quanto à segurança, reforçou, principalmente, para os socioeducandos como a escola, que muitas vezes não querem frequentar, é indispensável no cotidiano da socioeducação. Bem como, introduziu práticas tecnológicas, que são alvo de resistências em épocas de normalidade, demonstrando que os adolescentes e os jovens têm capacidade de aprender mediante outras modalidades de ensino e podem comunicar-se, de maneira afetiva e alentadora, com familiares impedidos de comparecer nas unidades de internação para visitas.

Ademais, espera-se que as aprendizagens da pandemia no atendimento socioeducativo não se percam, pois é preciso um “olhar diferente para alunos que são diferentes, mas que precisam ser inseridos em uma igualdade maior: a sociedade” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 29), e que as ações tomadas na crise, como aumento do efetivo dos agentes socioeducativos da segurança, o uso de tecnologias para atividades pedagógicas e a convivência familiar se perpetuem a fim de concretizar um sistema efetivamente educativo para adolescentes, jovens e socioeducadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é, em si, uma atividade complexa. Educar, na socioeducação, é mais ainda, pois os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, em sua maioria, são caracterizados por um rompimento com a escola, o que, muitas vezes, explica a prática infracional. Por tudo isso, o desafio de educar é potencializado no sistema socioeducativo, que

além de ensinar também precisa socializar, promovendo práticas educativas que capacitem adolescentes e jovens, tanto formalmente, quanto como cidadãos, inseridos em uma sociedade.

Diante dessa necessidade, o ECA designou as unidades de internação como estabelecimentos educacionais, nos quais as práticas pedagógicas são obrigatórias. Acontece que, não obstante os trinta anos de Estatuto, muito ainda precisa ser feito para que a medida socioeducativa de internação, composta por sanção e educação, seja, de fato, educativa e não apenas punitiva.

Vastos são os diagnósticos sobre o que é necessário para que o atendimento socioeducativo alcance o fim para o qual foi proposto, porém uma inércia ainda prevalece, acentuando as fragilidades da política socioeducativa, o que faz parecer sólidos os argumentos de quem profere constantes críticas ao sistema. Todavia, com a pandemia, os ambientes de privação de liberdade no âmbito socioeducativo foram impelidos a adotar medidas pedagógicas, sob pena de patentearem uma situação caótica, porquanto as unidades de internação são, por si, ambientes de tensão.

Nessa conjuntura, considerando que o campo deste estudo é o Distrito Federal, foram tomadas medidas que merecem registro, a fim de se perpetuarem e inspirarem outras entidades administrativas, a saber: serviço voluntário remunerado que melhorou o efetivo de agentes de segurança socioeducativa possibilitando que várias atividades de caráter pedagógico fossem retomadas ou mesmo inseridas, além de ressignificar a atuação do socioeducador lotado na segurança, o uso de recursos tecnológicos para a continuidade das atividades escolares e profissionalizantes, e o contato com familiares, gerando inclusão digital e inserindo outras possibilidades de aprendizado na prática socioeducativa.

Portanto, a pandemia tem educado o sistema socioeducativo e é necessário que todo esse aprendizado não seja perdido, a fim de que por meio de um atendimento efetivamente educativo, os socioeducandos, mormente os maiores que ainda continuam no sistema, rompam com a trajetória do ato infracional, escrevendo uma nova história lastreada pela cidadania.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aedra Sarah de. **“Aqui as flores nascem no concreto”:
Negociações nas atuações laborais de agentes socioeducativos.**

Brasília, 2017, 162f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)- Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- SINASE**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente- CONANDA, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2020.

BRASIL. **Levantamento Anual SINASE 2017**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2020.

BRASIL, Katia Tarouquella *et al.* Espaço escolar e violência: a fala dos adolescentes em situação de liberdade assistida. In: BRASIL, Katia Tarouquella & DRIEU, Didier. **Mediação, simbolização e espaço grupal- propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis**. Brasília: Liber Livros, 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação: Estrutura e funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DIGIÁCOMO, Murilo José. **Município que respeita a criança: manual de orientação aos gestores municipais**. 2. ed. Curitiba: Ministério Público do Paraná, 2011.

DINIZ, Debora. **Meninas fora da lei: a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal**. Brasília: Letras Livres, 2017.

GALLO, Alex Eduardo & WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, nº 133, p. 41-59, jan/abr., 2008.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude e Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, 2016.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Proposta pedagógica-Escola da UNIRE**. Recanto das Emas: Secretaria de Estado de Educação, Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas, Centro Educacional 104 do Recanto das Emas e Núcleo de Ensino, 2019.

MENESES, Elcio Resmini. **Medidas Socioeducativas: uma reflexão jurídico-pedagógica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

PANDOVANI, Andréa Sandoval & RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out/dez. 2013.

PIMENTEL, Elaine; RODRIGUES, Nathália, & SILVA, Raísa Alves da. A prisionização de agentes de segurança socioeducativos das unidades de internação da superintendência de assistência socioeducativa (SASE) em Maceió e seus efeitos sobre a execução da medida socioeducativa de internação. **Revista da ESMAL**, Maceió-AL, n.1, p. 275-297, 2016.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Tornar-se humanos e os direitos humanos. In: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto *et al* (Orgs). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2016.

SECRETARIA DA CRIANÇA. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal- Internação**. Brasília: Subsecretaria do Sistema Socioeducativo Governo do Distrito Federal, 2013.

SILVA, Enid Rocha Andrade & OLIVEIRA, Raíssa Menezes. O adolescente em conflito com a lei e o debate sobre a redução da maioria penal: esclarecimentos necessários. **Nota técnica nº 20**. Brasília: IPEA, 2015.

SILVA, Vania Fernandes. **“Perdeu, passa tudo!”- a voz do adolescente autor do ato infracional**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

ARTIGOS – EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE EDUCAÇÃO

LINGUAGEM E ENSINO: OS MITOS AFRICANOS NO ENSINO

*Cássio Silva Castanheira*³⁰

Introdução

A tradição narrativa da historiografia positivista que está na maioria dos livros didáticos referendados pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNLD é marcada por uma cronologia linear, unidimensional e com personagens que ganham uma dimensão sobre-humana, reconhecendo-os como heróis que, em sua grande maioria, significam uma fortaleza de superioridade étnica e cultural branca e europeia sobre as demais etnias e culturas. Os negros aparecem apenas como um grupo que deu algumas contribuições para a formação cultural do mundo, e nunca estão presentes como heróis ou como agentes históricos importantes. Este silenciamento da cultura africana promove como efeito a construção de sentidos que significam que são inferiores aos brancos ocidentais, fortalecendo uma situação de preconceito e exclusão social ainda no século XXI.

Nesse sentido, apresentamos uma narrativa que propõe uma relação entre o conhecimento científico moderno e a mitologia de matriz africana, como possibilidade para reflexões sobre como as diferentes formas de saber convivem e, sobretudo, como se complementam devendo ser inseridas nos aportes pedagógicos. De acordo com Barthes (1999, p. 163), “o mito não nega as coisas; a sua função é pelo contrário falar delas; simplesmente, purifica-as, dá-lhes uma clareza, não de explicação, mas de

30 Doutor em Ciências da Linguagem e professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

constatação”. Os mitos de matriz africana foram reconhecidos no Brasil pela lei 11.645/08 e é necessário incluí-los nos livros didáticos e paradidáticos. As incertezas relacionadas ao conhecimento científico acumulado nos últimos séculos sugerem novas propostas epistemológicas, na qual as interfaces entre diferentes percepções sobre a realidade são consideradas e tomadas como fundamentais.

Conforme avaliou Boaventura Santos (1987), o rigor do conhecimento científico conduziu a um processo de excessiva fragmentação do conhecimento, bem como ao afastamento de outras possibilidades de saber fundamentais para o conhecimento do mundo em que vivemos. Por isso o conhecimento de matriz africana se apresenta necessário para o desvendamento dos mistérios sobre a origem das tecnologias do governo do mundo e sobre os caminhos de cada um na luta cotidiana contra os infortúnios da vida. O diálogo do “senso comum” com o conhecimento científico dará origem a uma nova racionalidade sendo necessário para isto inverter a ruptura epistemológica da ciência moderna do salto qualitativo do conhecimento do senso comum através do diálogo. É possível que nos saberes da cultura africana, em especial na sua mitologia, encontram-se uma das chaves de acesso para compreensão do mundo e de inúmeras formas de pensamento.

O discurso do livro didático não deve ser visto como uma autoridade científica, e sim como uma proposta que auxilia na prática docente, e que pode e deve ser questionado. Ele deve também ser compreendido pelo professor e os alunos como um documento historicamente construído por diversos discursos, sejam eles governamentais, sociais, culturais e econômicos e, ainda que seja importante, não pode ser considerado o eixo-norteador do processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolvimento

2.1. Os livros didáticos e paradidáticos e a Mundialização

O livro didático e a educação não podem ser pensados fora da sociedade, como muitas vezes nos vem sendo apresentados. São aspectos que influenciam e são influenciados pela sociedade, isto é, pela situação

política, econômica e social de um determinado período histórico. Desde o século XIX, as políticas do livro didático e paradidático mantiveram conectados os interesses estatais aos interesses privados. Editores e autores sempre se interessaram por este produto que circula no mercado e produz lucro. Assim, editoras, buscando vender seus livros, seguem determinações da classe social que possui o domínio do capital. Nesse sentido, desde a segunda metade do século XIX, comissões, comitês e programas governamentais determinam os conteúdos a serem abordados, quanto à organização do livro e, principalmente, os paradigmas a serem trabalhados em sala de aula.

Com o tempo, o livro didático foi apresentado como diferentes configurações. A história antiga e a “pré-história”, seguindo uma linha cronológica linear, são apresentadas de uma forma resumida no sexto ano. Desde a metade do século XIX, quanto mais antiga a história é mais resumida e fragmentada. Como a história da África se destaca mais na chamada “pré-história” e na história antiga a tendência sempre foi um silenciamento deste período. O discurso eurocêntrico tradicional positivista que foi transferido para os manuais escolares sempre estabeleceu apagamentos e silenciamentos em relação à África. Os negros foram esquecidos como sujeitos singulares e destacáveis, enquanto o homem branco foi sempre lembrado em sua saga repleta de heróis. Orlandi (2003), explica que estes discursos mobilizam os sentidos já estabilizados acerca de uma suposta superioridade de brancos indicando ao leitor uma via de interpretação que sustentará uma inferioridade em relação às demais etnias. Conforme a autora, são discursos fundadores que vão se cristalizando na memória e estão em funcionamento nos livros didáticos e paradidáticos de história.

Atualmente, o que vem sendo difundido nos livros didáticos e paradidáticos é efeito do fenômeno da mundialização na qual os interesses internacionais se voltam para uma identidade global, em detrimento de uma identidade nacional. Bittencourt (2009), explica que a própria condição do sistema capitalista articula a modernização e a tecnologia num sentido global e, dessa forma, o nacional é considerado ultrapassado uma vez que preconiza o ideário de uma identidade supranacional para que todos possam sentir cidadãos do mundo. É importante destacar que estes livros são, em muitos lugares do Brasil, os únicos impressos a que têm acesso alunos

e professores. Esse número fica mais relevante quando a população escolar tem menos acesso a bens econômicos e culturais, tornando-se a única referência para a escolarização (Batista, 2000).

Numa concepção em que se recomenda a mundialização, todos nós somos convidados a nos adequarmos a um modelo único, que procura excluir as diferenças sociais buscando uma nova homogeneização. É nesse sentido que se pretende colocar os livros didáticos e paradidáticos como espaço político-simbólico para a informação de conhecimentos que sejam voltados a um único objetivo que, com um viés mercadológico, pode alcançar uma padronização cultural. Os professores acabam tendo poucas opções, pois os livros têm como base a mesma historiografia e parecem todos iguais. E levando em conta a situação da educação no Brasil que mercantiliza o aluno para o mercado de trabalho, os livros se tornam insubstituíveis pois são os únicos veículos memorizáveis para a utilização de provas a serem prestadas para os vestibulares.

Neste contexto, é possível compreender porque os livros didáticos e paradidáticos assumiram um papel negativo entre muitos educadores, e utilizá-los demasiadamente já significou falta de preparo profissional. Acreditamos que estes livros são pensados no futuro como substitutos dos professores, quando deveriam ser um aporte pedagógico de apoio ao trabalho docente. Conforme MUNAKATA (2007), os programas de capacitação de professores são considerados muito trabalho docente. Conforme MUNAKATA (2007), os programas de capacitação dos professores são considerados muito onerosos em relação a resultados segundo o Banco Mundial, e a melhora do salário docente não acarreta por si só o rendimento escolar. Numa política a partir de tanta desconfiança em relação ao professor, os livros assumem a centralidade para futuros financiamentos.

1.1 Os mitos africanos no ensino de História

A partir da teoria de Thomas Khun (2006), a ciência moderna tornou-se apenas uma entre muitas, e sem o peso do continuísmo, a ciência pôde se dedicar aos estudos de todos os saberes, de todas as eras e lugares, portanto, um estudo histórico, porque magia, alquimia, astrologia e mitologias, são também para determinados grupos, expressões do conhecimento. Segundo Prandi (2001), o conhecimento afro-religioso possui um

caráter empírico, pois é baseado em vivências anteriormente experimentadas e recuperadas a partir de narrativas míticas. A aprendizagem não é uma esfera isolada da vida, como a nossa escola, mas um processo que se realiza a partir de dentro, participativamente. É preciso produzir um instrumental seja na forma de livro didático ou paradidático que ensine aos alunos que na vida tradicional africana é o homem quem produz o tempo e faz dele o que quiser, o tempo é cíclico, começa no finito e vai até o infinito. Não há escatologia para concluir o fim dos tempos, o tempo e a atividade humana se confundem, são intimamente unidos. Conforme Bastide (2001), os africanos entendem que o cosmo possui uma estrutura quádrupla, os deuses, os homens, a natureza e os mortos, estão em uma relação de apego e interdependência. O homem participa de uma força vital que o liga aos homens que devem, por sua vez, estar abertos e atentos aos sinais e aos símbolos. Assim a linguagem, a tradução e o diálogo são fundamentais na relação dos homens com a vida.

Segundo Henri Atlan (1994), o mito propõe uma imagem significativa do mundo, a partir de premissas e linguagens próprias: o que não implica em uma ausência de racionalidade, mas uma utilização da razão de modo diferente daquela proposta pelo pensamento científico moderno. Com o mito de oxaquiã que inventa o pilão, percebemos o início de uma tecnologia entendida como um modo de fazer sempre aperfeiçoado, ou um fazer sistemático sempre aprimorado. Para Mariza Peirano (2003), o ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica, sendo constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, expresso por múltiplos meios. Esta comunicação pode acontecer de maneira direta, quando o próprio orixá, incorporado a um dos fiéis por meio do transe de possessão ou de maneira indireta, oracular, fazendo consultas aos deuses, mediante o jogo de adivinhação, executado por um Sacerdote (Babalaôs) que têm o dom de traduzir, pelo jogo de mensagens e as palavras do orixá. O início da idade do ferro, que se acreditava datar de 1.000 a.C. foi modificado para incluir o conhecimento da metalurgia desse elemento químico pelos africanos. Essa modificação se baseou em pesquisas que encontraram uma placa de ferro na pirâmide de Quéfrem no Egito que data de 3.700 a.C. Conforme a cosmologia africana, Ogum representa uma revolução no mundo da tecnologia e do desenvolvimento, na medida em que entregou à humanidade o segredo da forja do ferro. Os ferreiros da África que confecciona instrumentos de

ferro de altíssimas temperaturas são até hoje considerados feiticeiros e mágicos. Todas as grandes invenções da Humanidade como o fogo, a cerâmica, o ferro, os tecidos, são legados históricos silenciados nos livros didáticos e paradidáticos por serem de origem africana.

A mitologia de matriz africana em diálogo com a ciência moderna interage e produz um conhecimento mais dinâmico, carregado de sentimentos e significados que possibilita a configuração de um novo conhecimento científico. É de fundamental importância que diferentes níveis de percepção da realidade possam ser conectados possibilitando não apenas a sua coexistência, mas também a construção de um conhecimento mais humano. O poder do conhecimento que o homem tradicional africano procura é antes de tudo aquele que consiste na natureza dos seres. Possuir tal conhecimento permite aos alunos explorar mais as forças do universo, da natureza em função do seu próprio desenvolvimento integral e da sua libertação. Conforme Le Goff (2003), a memória se constitui como elemento essencial do que se costuma chamar de identidade coletiva. E esta memória, segundo o mesmo historiador, é um instrumento de poder. É preciso construir um equilíbrio, garantindo que os saberes de todas as etnias cheguem a todos os alunos.

Os livros didáticos e paradidáticos atuais mobilizam um discurso imposto, tanto no sentido de ser obrigatório quanto no sentido de ser um discurso oriundo de uma “autoridade”. Conforme Orlandi (1999), este discurso dificulta a polissemia, dando margem para que pensemos este discurso como performativo. Dessa maneira, é possível entender a força dos discursos fundadores positivistas, petrificando sentidos nos livros didáticos e paradidáticos. Esta permanência dos discursos fundadores está ligada a falta de diálogo entre as recentes pesquisas acadêmicas e a produção da escrita didática. Muitos professores de história estão distantes da produção do saber histórico, submetendo assim, acriticamente ao saber que foi condensado nos livros didáticos e paradidáticos. Dessa maneira é possível perceber que a história da África e dos afro-descendentes ocupa um espaço menor nos livros, e é trabalhada de forma secundária. Quando um discurso fundador africano é inserido na forma de um mito, é sempre entendido como uma curiosidade, um texto pitoresco. Os autores dos livros inserem temas africanos de maneira tão simplista e resumida que parece que a cultura negra não faz parte do cotidiano da sociedade brasileira.

São muitos os discursos que se atravessam na formação social do Brasil. As pesquisas sobre a história da África e dos afro-descendentes se aprofundam e novas correntes historiográficas se inserem no debate. Acreditamos que o grande desafio será a inserção dos discursos fundadores africanos nos livros didáticos e paradidáticos respeitando suas epistemologias sem privilegiar um em relação aos outros. O ensino de história africana é fundamental para a conformação de uma nova relação com o passado, e deve propor um rompimento com a memória tradicional do século XIX constituindo um novo conceito de nacionalidade do qual os negros e pardos não permaneçam como estrangeiros em seu próprio país. É necessário destacar que esta história não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, pois ao receberem uma educação envenenada pelos preconceitos, eles tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (Munanga, 2005).

A narrativa dos livros didáticos e paradidáticos precisa ser lúdica, capaz de estimular a sensibilidade para os saberes das diversas culturas, dentro de uma proposta ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente. É preciso novos discursos que problematizem as verdades, que não forneçam certezas, que põem em questão o dogma. O novo desafio é transformar estes novos discursos em discursos fundadores, que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo do país, e vão se cristalizando na memória nacional (Orlandi, 2003). Reiterando que não se trata de sobrepor o conhecimento mitológico de matriz africana à objetividade científica, mas de uma complementaridade no próprio conhecimento do ser humano, como conhecedor de si mesmo e avaliador da circunstância que compreende.

Com a mitologia percebemos como foram criados os instrumentos que os africanos trouxeram para o Brasil, bem como técnicas de mineração, tecelagem, técnicas de criação extensiva de gado, vegetais e mais uma infinidade de elementos. Os livros didáticos e paradidáticos têm uma tendência perversa de falar apenas em “escravos”. Não falam em banto, Fon, ioruba ou congo. O que se estabeleceu no Brasil foi um diálogo de culturas, um quadro extremamente complexo. Os livros continuam cometendo o erro de ver a África como um grande país, não percebendo que existem várias Áfricas, várias culturas, várias histórias. Conforme Diop (1967), a África não é só a origem da civilização, como também o berço

do desenvolvimento social, cultural, científico e político. O que são as características comuns de toda África é o matriarcado, a espiritualidade, o humanismo e o pacifismo. Houve um silenciamento da memória mundial e da história da pedagogia. Fatos como a produção de aço por povos da Tanzânia, a descoberta das propriedades do triângulo retângulo antes de Pitágoras, a sabedoria que conhecia os valores da constante geométrica PI antes de Arquimedes, o uso do bastão de Ishango, com dois sistemas de numeração, 18 mil anos mais antigo que a matemática grega, o conhecimento de fisiologia e anatomia praticadas pelo médico negro Imhotep, do Egito, 25 séculos antes de Hipócrates, a prática da cesariana com assepsia e cauterização e mais quantas descobertas e práticas ficaram perdidas no tempo. Esse silêncio dos livros didáticos e paradidáticos contribuiu para que os alunos afro-descendentes se sentissem impossibilitados de lutar com os seus próprios instrumentos culturais, pois são na atualidade desestimulados a valorizarem a si mesmos e seus grupos de pertencimento.

Conforme Aranha, (1986), os mitos e a razão se complementam: os mitos são as primeiras leituras do mundo, e o advento de outras abordagens do real que não expulsa do homem aquilo que constitui a raiz da sua inteligibilidade, isto é, os mitos são o ponto de partida para compreensão do ser. Tudo o que pensamos e queremos se situa inicialmente no horizonte da imaginação, nos pressupostos míticos, cujo sentido existencial serve de base para todo trabalho posterior da confiança do homem em si mesmo. As narrativas míticas de matriz africana conferem aos processos de construção da tecnologia uma luminosidade atemporal, permitindo um mergulho prazeroso na alteridade das culturas africanas. É necessária a popularização da ciência e da tecnologia com a contribuição da cultura africana, até mesmo porque os primeiros passos da ciência foram dados no continente africano, ou seja, no Egito antigo, conforme atestou o próprio “pai da história”, o grego Heródoto, que afirmou: os egípcios tiveram a primazia da ciência e eles eram negros.

Considerações finais

No discurso científico moderno, os saberes dos africanos sempre foram associados à religião, naturalizando-se uma forma de pensar as culturas africanas, sem levar em consideração os acontecimentos que elas

produziram e produzem sobre o universo. As pesquisas de Silva (2005) demonstram que apesar da diversidade cultural registrada nos documentos oficiais que mostra que as escolas são povoadas por alunos de diferentes origens étnico-raciais, os discursos dos livros didáticos ainda apresentam como padrão o discurso fundador da historiografia positivista. Cabe ressaltar que também não é excluindo todo o discurso positivista que se escreve uma história ideal, partindo da proposta da Nova História Cultural, é preciso estabelecer relações e reflexões acerca das temáticas que são inseridas nos livros. Segundo Vainfas (1997), a cultura das elites pode carregar características de uma cultura do povo, e a cultura do povo pode ser identificada pelos aspectos que filtram da cultura das elites. Portanto, deve-se trabalhar de forma simultânea entre a cultura européia e cultura africana, uma vez que uma carrega características da outra, conforme os valores que são apropriados pelos povos, ainda que ambas ocupem o mesmo espaço e apresentam disparidades no tempo.

Os livros didáticos e paradidáticos deveriam constituir um discurso que unisse fios do passado com o presente em um processo ativo de tomada da diversidade com uma proposta de des-alienação da História. Mesmo após a implantação da lei 11.465/08 no Brasil, é possível identificar que a abordagem sobre a cultura negra foi pouco modificada. A história e a cultura são pouco trabalhadas, e quando são, aparecem de uma maneira uniformizada, sem ressaltar as diferenças de etnias, defasadas e com dados equivocados. Este silenciamento do discurso africano e afro-descendente precisa sistematicamente de novas leituras. Pensamos que, assim como propõe Orlandi (1997, p. 23), “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o vazio significante.”

Acreditamos que os mitos constituem os discursos fundadores da cultura e da identidade africana, e são eles que fornecem as estruturas da cultura brasileira. Para incluir estes discursos nos livros didáticos e paradidáticos é necessário um diálogo constante entre os resultados das pesquisas acadêmicas nas áreas de história oral, antropologia e a história da produção da escrita didática. São poucos os livros que abordam conhecimentos que fazem parte da constituição do Brasil como, por exemplo, a experiência dos negros na observação da natureza e no desenvolvimento de atividades cotidianas, como a produção e obtenção de alimentos e materiais técnicos

de construção, utilização de recursos naturais que possibilitam a permanência em determinado território e garantam a sua subsistência. O esquecimento de práticas ancestrais empobrece as futuras gerações, que estarão desprovidas de saberes que foram fundamentais para a sobrevivência de uma parte da humanidade.

É importante que sejam abordadas nos livros didáticos e paradidáticos as vivências das sociedades africanas em situações anteriores ao contato colonial. A história da África valoriza a contribuição cultural desses povos na formação da sociedade brasileira e de sua participação na história do Brasil. Retomando Bittencourt (2009), é importante salientar que não se trata de exaltar a importância de um acontecimento em detrimento de outros, mas sim de dar devida importância aos que fundamentam a constituição de uma nação. Este discurso deve também ser compreendido pelo professor e os alunos como um documento historicamente construído, isto é, construído por diversos discursos, sejam eles governamentais, sociais, culturais ou econômicos.

O livro didático e paradidático tem que estar ancorado em saberes historiográficos que possam construir um novo discurso. E nesse discurso ratifica a necessidade de uma ruptura com um passado de intolerância e preconceito, que possam ensinar que a diferença é bela, que a diversidade é enriquecedora e não pode ser sinônimo de desigualdade e que forme cidadãos ativos que possam transformar esta nação. Acreditamos que a ciência moderna em diálogo com os mitos africanos vai produzir um conhecimento que podemos relacionar com a visão de Espinosa sobre Deus com parte do todo e não fora dele. Lembrando também uma tradição bakongo que diz: Nganga Zambi fez tudo junto como um pacote e dentro desse pacote colocou tudo, estava criado o ciclo da vida. A separação veio depois, mas estar no mundo é fazer parte da Kanga. Nganga Zambi amarrou todas as coisas dando início a tudo que têm princípio, mas não têm fim, pois a vida é um eterno renascimento.

Referências bibliográficas

- ATLAN, H. **Com razão ou sem ela: Inter crítica da Ciência e do Mito**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo-SP: Moderna, 1986.

- BATISTA, Antônio A. Gomes. Um objeto variável e instável: Textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org). **Leitura e história da leitura: Mercado das Letras: São Paulo-SP: EAPESP, 2000.**
- BARTHES. Roland. O Mito é uma fala. In: **Mitologias**. Tradução Rita Buongiorno e Pedro de Souza. Rio de Janeiro RJ: Editora Bertrand, 1994.
- BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo-SP: Companhia da Letras, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo-SP: Cortez, 2009.
- BOULOS, AJ. **História, Sociedade & Cidadania**. 2ª ed. São Paulo-SP, Editora FTD, 2012.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. **Brasília: Ministério da Educação, 2008.**
- DIOP, Cheikh Anta. **Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?** Paris: Présenceafricaine, 1967.
- KUN, Thomaz S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Batriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo-SP: Perspectiva, 2006.
- LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas-SP: Unicamp, 2003.
- MUNAKATA, Kasumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In MONTEIRO, Ana Maria e ali. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro-RJ: mauad, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, U.S.P. n° 62, p.20-31, Dezembro, 2015.

A UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA DA ATENÇÃO PLENA COMO FERRAMENTA DE CONTROLE DA ANSIEDADE E PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

*Alexandre Petrini Leonardo*³¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como propósito refletir, à luz da Neuropsicologia, sobre a utilização da técnica da Atenção Plena na Educação, especificamente, quanto ao emprego do *Mindfulness* como meio de autocontrole da ansiedade e de promoção do sucesso escolar.

No contexto educacional brasileiro, o fracasso escolar é um problema multifacetado que afeta o fluxo estudantil. Os Transtornos de Ansiedade são considerados uma das principais causas dessa resultante. Embora seja latente a preocupação com essa temática nas políticas públicas de saúde, a Educação no país ainda não adotou ações efetivas para a minimização dessa questão. Contudo, novas esperanças advindas da Neuropsicologia aplicadas ao processo ensino-aprendizagem descortinam a viabilidade de novas possibilidades de combate aos agravos à saúde mental.

Este artigo pretende trazer à baila a possibilidade de utilização da técnica da Atenção Plena (*Mindfulness*), dentro do contexto da Neuropsico-

31 Graduado em Administração e Licenciado em História. Pós-graduado em Administração Pública, em Coaching e em Neuropsicologia.

logia, com vistas ao autocontrole da ansiedade para a melhoria da qualidade de vida dos alunos e para a promoção do sucesso escolar.

Para tal, formulamos a seguinte problematização:

- A utilização da Atenção Plena (*Mindfulness*) pode contribuir para a diminuição do fracasso escolar na Educação brasileira?

Com base na problematização exposta, o escopo geral dessa investigação será:

- Analisar a utilização da Atenção Plena (*Mindfulness*) como ferramenta contra o fracasso escolar na Educação brasileira, tendo como recorte o controle da ansiedade em crianças e adolescentes.

A relevância deste estudo se dá pelo fato de ainda haver pouca literatura sobre técnicas/ferramentas aplicadas ao processo ensino-aprendizagem com o objetivo de, por meio da melhora das condições psicológicas dos alunos, diminuir as altas taxas de fracasso e evasão escolar, bem como as morbidez associadas à ansiedade. Assim, este trabalho se justifica por oferecer uma reflexão sobre a viabilidade do emprego do *Mindfulness* como uma prática de autocontrole da ansiedade com vistas a uma vida mais produtiva e feliz.

Para tal, foi utilizada uma análise qualitativa, realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, o que possibilitou um levantamento de referenciais teóricos, entre dezembro de 2019 e julho de 2020, fundamentado em livros, em periódicos, em artigos científicos, em teses, em dissertações, em sites especializados e em bibliotecas digitais. No estudo, empregaram-se como palavras chaves: neurociência, neuropsicologia, *mindfulness*, emoções, pensamento, educação e fracasso escolar.

Além disso, durante o levantamento do referencial teórico, demarcou-se o tema, estabeleceu-se a problemática e, posteriormente a fundamentação teórica.

1. NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

A Neurociência pode ser definida, de forma simplificada, como o “estudo do sistema nervoso e suas funcionalidades, além de estruturas [e] processos de desenvolvimento [...]” (NEUROSABER, 2020). De forma mais apropriada, pode-se dialogar com Ribeiro (2020) para realçar que

No encontro entre matemática, física, psicologias, filosofias, antropologia e artes, as neurociências fascinam cada vez mais pessoas

pela possibilidade de compreensão dos mecanismos das emoções, pensamentos e ações, doenças e loucuras, aprendizado e esquecimento, sonhos e imaginação, fenômenos que nos definem e nos constituem (RIBEIRO, 2020, p.7).

Atualmente, a Neurociência cognitiva, que aborda os campos do pensamento, aprendizagem e memória, passou a ter destaque. Para Eric Kandel (apud RELVAS, 2012, p.38) ganhador do prêmio Nobel em Fisiologia e Medicina em 2000, a “[...] Neurociência atual é cognitiva, um misto de Neurofisiologia, Anatomia, Biologia Evolucionista, Biologia Celular e Molecular e Psicologia Cognitiva”.

Dessa forma, as possibilidades que a Neuropsicologia e as demais Neurociências trazem para entendimento dos processos mentais acabam por estabelecer novas interfaces entre Ciência e Educação, particularmente, no tocante à prática psicopedagógica. Dessa forma, “conhecer e entender o processo de aprendizagem, [dentro de um contexto neurocientífico, tornou-se um grande desafio para educadores [...]” (RELVAS, 2012, p.17).

Os problemas relacionados ao bem-estar psicológico e ou à saúde mental têm ganhado destaque recentemente nas discussões nos mais diversos setores da sociedade. A relevância desse tema, como já vimos, é, em grande parte, decorrente de sua correlação com os problemas de ideações suicidas e com as tentativas efetivas de autoextermínio, tendo como pano de fundo a ansiedade e os transtornos a ela relacionados, como a Síndrome do Pensamento Acelerado (PSA).

Vivemos numa sociedade ansiosa, com crianças e adolescentes que apresentam transtornos neuropsicológicos. A Organização Mundial de Saúde (apud CURY, 2014) nos traz que uma em cada cinco crianças possui algum tipo de transtorno mental e, nos últimos 15 anos, ocorreu um aumento de 43% nos casos de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Ainda segundo Cury (2014), citando dados da OMS, há uma previsão de tal Organismo que 1,4 bilhão de pessoas desenvolverão depressão - o último estágio da dor humana. Além disso, de acordo com a OMS (apud CURY, 2014) houve um aumento de 200% na taxa de suicídio entre crianças e adolescentes na faixa dos 10 aos 14 anos de idade. Para Cury (2014, p.17) “o ritmo de construção de pensamentos, [vem] gerando consequências seriíssimas para a saúde emocional, o prazer

de viver, o desenvolvimento da inteligência, a criatividade e a sustentabilidade das relações sociais”. No Brasil, ocorrem anualmente em torno de 12.000 casos de suicídio por ano, configurando-se em um importante problema de saúde pública.

A Educação no Brasil apresenta diversos problemas, sendo um dos mais gravosos a equalização do fluxo escolar. Nesse ínterim, a questão do fracasso escolar, entendido como a não apropriação do aprendizado, constitui-se num dos principais obstáculos à normalização. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), referentes aos Indicadores de Fluxo Escolar na Educação Básica de 2017, mostram que a repetência no Ensino Fundamental atingiu o índice de 8,79%, enquanto no Ensino Médio a taxa sobe para 9,67%. Tais dados apontam para o “[...] indicativo da dificuldade dos alunos se manterem estimulados no processo de aprendizagem e de prosseguirem na escola [...]” (NOVA ESCOLA, 2020).

No Brasil, em torno de 40% das crianças apresentam dificuldade no processo de aprendizagem escolar (NOVA ESCOLA, 2020). Sobre essa problemática incidem diversos fatores. Dentre as principais causas elencadas pelo INEP estão as insuficiências do ambiente pedagógico, a falta de infraestrutura, a formação didática inadequada do docente, questões socioeconômicas, além das condições psicológicas do aluno.

Os educandários brasileiros raramente ensinam aos alunos ferramentas que desenvolvam competências socioemocionais que os tornem gestores de seus psiquismos, a partir do desenvolvimento de habilidades que permitam filtrar estímulos estressantes, proteger a emoção e gerenciar seus pensamentos, não só com vistas ao sucesso escolar, mas sobretudo para a obtenção de uma vida plena. Não obstante, as Neurociências vêm desvelando novos contextos, nuances e possibilidades do cérebro humano, a partir do Sistema Nervoso Central (SNC).

Nesse ínterim, o processo ensino-aprendizagem ganhou novas perspectivas, não só no campo didático e pedagógico, mas também em relação às técnicas/psicoterapias voltadas ao apoio escolar a alunos com Transtornos Funcionais Específicos limitantes à aquisição do conhecimento.

Assim, no bojo da efervescência neurocientífica, a Atenção Plena se apresenta como uma possibilidade para a potencialização do processo de aprendizagem nas escolas brasileiras, por meio de uma mente equilibrada, produtiva e saudável, mitigando, assim, transtornos socioemocionais.

2. ANSIEDADE

Para entendermos a etiologia da ansiedade e suas influências na aprendizagem, faz-se necessário a compreensão dos mecanismos cerebrais envolvidos com os processos intelectivos.

Do ponto de vista das funções cerebrais, o cérebro é dividido em dois hemisférios ligados por uma substância branca chamada corpo caloso. Por sua vez, cada parte hemisférica é dividida por quatro regiões externas denominadas lobos cerebrais: lobo frontal, lobo parietal, lobo occipital e lobo temporal. O Sistema Nervoso é o que conecta a complexa teia entre mente, cérebro, corpo e ambiente, sendo dividido em Sistema Nervoso Central (SNC) e Sistema Nervoso Periférico (SNP). O SNC é integrado por estruturas nervosas localizadas dentro de uma caixa ósseo-cartilaginosa, denominada caixa craniana, ou da coluna vertebral. A caixa craniana abarca o encéfalo, que abrange o cérebro e o tronco cerebral (RELVAS, 2019).

Após uma “rasa” aproximação conceitual da Neurofisiologia e da Neuroanatomia da razão e da emoção, no contexto do SNC, nos aprofundaremos, dentro da Neuropsicologia, sobre a etiologia da ansiedade, a partir do entendimento de como os pensamentos, as emoções e os sentimentos influenciam nossa qualidade de vida e interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem, ora como promotora do sucesso escolar, ora como desencadeadora de inúmeros transtornos, dentre os quais o de ansiedade e seus derivados, que é, na atualidade, uma das principais causas do fracasso estudantil e até mesmo pessoal de nossos alunos.

A Neuropsicologia é uma das áreas das Neurociências que buscam na Psicologia a interface necessária para o entendimento das relações entre o cérebro e o comportamento humano. Os pensamentos derivam dessa interface por meio de processos mentais ainda pouco compreendidos.

O que sabemos, segundo Relvas (2019), é que o pensamento implica numa série de operações racionais, como a análise, a síntese, a comparação, a generalização e a abstração. Derivam de informações, com base em nossas experiências, que chegam ao SNC por meio de estímulos sensoriais. Relvas (2019) nos traz que os pensamentos são originados tanto no consciente, como no inconsciente, sendo que 95% deles têm origem no inconsciente, ou seja, fora do controle racional. Os conceitos de conscien-

te e inconsciente são bastante complexos e não serão alvos de aprofundamentos. No entanto, ambos derivam da memória, que é a capacidade que permite a codificação, o armazenamento e a recuperação de dados. A sede da memória está no Hipocampo, localizado nos lobos temporais do cérebro humano. Essa estrutura tem interação com a amígdala – ligada diretamente às reações emocionais.

Uma questão importante no contexto de nosso trabalho é que a cada pensamento desencadeamos emoções, sendo que há fenômenos inconscientes, segundo Cury (2014), que constroem pensamentos e emoções sem autorização do nosso Eu racional.

As emoções são conjuntas de reações químicas e neurais importantes para a sobrevivência humana. Ter uma emoção seria “o que acontece quando o cérebro, induzido por uma lembrança, uma cena ou uma situação real, provoca alterações no corpo [...]” (RELVAS, 2019, p.48)

Nossas emoções usam “o corpo como ‘teatro’, ocasionando até as emoções viscerais, que afetam órgãos internos, de acordo com a sua intensidade” (Ibidem, p.61). São reações naturais importantes para a sobrevivência humana. Elas são sinais de consciência e nos alertam para determinadas situações que implicam ameaça, perigo, coação, fracasso, medo, surpresa, temor, dentre outras.

Os sentimentos resultam de conexões neurais contínuas originadas por pensamentos repetidos que, sob forte impacto emocional, resultam em sentimentos que podem ser promotores de bem-estar ou limitantes.

A ansiedade é uma emoção que consiste em um conjunto de sentimentos derivados do medo, da inquietude, da tensão, da preocupação e da insegurança. A ansiedade possui os seguintes componentes (ARIZA, 2012, p. 12):

- Cognitivo – pensamentos e imagens mentais atemorizantes;
- Fisiológico – sensações físicas desagradáveis que são produzidas quando estamos nervosos;
- Atitudinal – comportamentos que são a consequência da ansiedade.

O entendimento da etiologia da ansiedade é essencial, uma vez que “dá-se muito pouca atenção ao modo como corpo e mente se inter-relacionam e funcionam como um todo.” (SILVERTON, 2018, p.22).

Nesse contexto, a Atenção Plena, como veremos, surge como uma prática que se utiliza da inter-relação entre mente e corpo para a autorregulação dos processos mentais, com base na compreensão da relação de causa e efeito entre o pensamento e a emoção e seus reflexos no organismo.

3. A ATENÇÃO PLENA

Assim pode-se dizer que o conceito de Atenção Plena moderno se baseia na compreensão de como abordamos nossas experiências sensoriais e, em decorrência, como reagimos a tais experimentações em nosso campo psicossomático. A ideia central da Atenção Plena advinda da tradição oriental é a de que “todos os seres humanos experimentam o próprio mundo de certas maneiras” (SILVERTON, 2018, p.12). No contraponto, verificamos que há nos seres humanos uma tendência natural de reagir automaticamente, por meio de conexões neurais que reforçam as crenças dominantes do indivíduo, às experiências, o que se constitui na causa da produção dos sofrimentos, como visto, por meio de conexões neurais.

A prática da Atenção Plena ensejou, na década de 1970, a concepção do Programa de redução de Estresse e Relaxamento – *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR) pelo biólogo celular Jon Kabat Zin, da Universidade de Massachusetts. Tal programa tinha como objetivo ensinar pacientes portadores de doenças crônicas a lidarem com os sintomas das enfermidades pelo resto de suas vidas, ou seja, a proposta de Kabat Zin não era a cura, mas o desenvolvimento da habilidade de saber lidar com cada dificuldade, por meio de respostas que permitissem ao paciente a manutenção de seu equilíbrio emocional e do seu bem-estar físico e mental. Dessa forma, podemos conceituar o *Mindfulness* como uma prática científica de regulação da atenção, tendo como conducto práticas orientais de meditação.

A mente errante é a principal porta de entrada para o estabelecimento mórbido da ansiedade, uma vez que as cadeias de pensamentos estão em um inevitável movimento contínuo. Ao não darmos um direcionamento lógico e coerente aos nossos pensamentos, poderemos ter pensamentos distorcidos da realidade e contaminados por nossas crenças dominantes eivadas de estímulos perturbadores e estressantes como base na estrutura de nossa personalidade, tendo origem em nossa construção

identitária biopsicossocial, gerando estados mórbidos, como o de ansiedade, dentre outros.

Como vimos, a ansiedade é uma reação natural e até importante, porquanto garante a nossa sobrevivência diante de reais ameaças. Nosso corpo reage aos nossos pensamentos de forma imediata e automaticamente, podendo liberar, conforme a desses, adrenalina e cortisol, que são causadores da ansiedade.

A Atenção Plena nos ensina a sair do “piloto automático” de nossas reações emocionais. Assim, com a essa técnica pretende-se a perceber “quanto à mente sai do momento presente e a trazê-la de volta ao foco escolhido, ou seja, o momento presente.” (SILVERTON, 2018, p.106).

No mundo Ocidental, a meditação ainda é pouco utilizada em relação à medicina tradicional para a solução dos males da psique humana. Atualmente, observam-se crianças de praticamente todas as idades sendo submetidas a tratamentos químicos à base de remédios ansiolíticos, cujos efeitos em longo prazo são deletérios para a fisiologia cerebral.

Muitas iniciativas estão sendo feitas por escolas com vistas à reversão desse quadro. Tais iniciativas abrangem práticas *Coaching*, Programação Neurolinguística, Mediação de Conflitos e o *Mindfulness*. Infelizmente, tais ações se concentram nas escolas particulares, marginalizando grande parte de nossos alunos.

Dentre as práticas citadas, o *Mindfulness* pode ser ensinado desde os primeiros anos escolares, permitindo que sejam desenvolvidos em tenra idade os mecanismos de autorregulação do pensamento, permitindo que o futuro adulto seja pleno.

Neuropsicologicamente, o *Mindfulness* proporciona uma conexão entre a mente e o corpo, por mecanismos neurais diversos. A característica cerebral da neuroplasticidade permite, por meio do *Mindfulness*, a autorregulação das emoções, alterando a estrutura e a atividade cerebral em benefício de nossos alunos.

Antes de ser um modismo, o *Mindfulness* e as técnicas correlatas são o futuro da educação, numa sociedade que exigirá cada vez mais de nossa “máquina cerebral”. Isso posto, a capacidade de manter a homeostase cerebral será uma habilidade essencial para todos nós, em face da quantidade de estímulos a que seremos cada vez mais submetidos.

O futuro da sociedade está em jogo, portanto é necessária a implantação de uma Educação voltada para o autoconhecimento em detrimento

dos conhecimentos clássicos, com valores axiológicos que marquem a vida coletiva e pessoal, proporcionando um estilo de vida menos acelerado, menos competitivo e mais justo.

Assim, podemos afirmar que a adoção de técnicas que explorem o autoconhecimento é muito mais eficaz e sustentável do que a adoção nas escolas de práticas que acabam por estimular a competição, o estresse, a ansiedade, gerando crianças incapazes de gerir suas emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas raramente ensinam aos alunos ferramentas que desenvolvam competências emocionais que os tornem gestores de seus psiquismos, a partir do desenvolvimento de habilidades que lhes permitam filtrar estímulos estressantes, proteger a emoção e gerenciar seus pensamentos, não só com vistas ao sucesso escolar, mas sobretudo para a obtenção de uma vida plena.

Dessa forma, há a necessidade de uma verdadeira revolução no tocante aos objetivos escolares. A busca pela plenitude e pelo bem-estar físico e emocional deve ser tratada com a mesma relevância de que desfrutam os currículos clássicos, porquanto estes são mutáveis e o desenvolvimento humano é o que dá significado a todo e qualquer processo cultural, social e educacional.

O *Mindfulness*, milenarmente, como base na meditação, é uma técnica que permite a autorregulação das emoções, desenvolvendo nos alunos capacidades e competências para lidarem com situações ordinárias e complexas do cotidiano de maneira equilibrada, permitindo-lhes a conquista de suas plenitudes existenciais, independentemente de qualquer contexto da vida.

O espaço escolar pelas suas características e funções sociais é o *locus* ideal para a aplicação de práticas que promovam o desenvolvimento cerebral, o bem-estar físico e mental. Sugere-se que tais práticas sejam incluídas dentro dos currículos escolares numa disciplina voltada para a Educação Mental.

Como vimos, vários fatores concorrem para os baixos índices educacionais brasileiros, no caso em recorte, os problemas socioemocionais que resultam na ansiedade. Logo, a utilização da técnica da Atenção Plena nas

Escolas Brasileiras é altamente promissora, quer seja pela simplicidade de sua aplicação, quer seja pelos resultados advindos da sua utilização.

Dessa forma, algumas das questões cruciais da Educação brasileira, tais como a indisciplina, a falta de concentração e, em consequência, o não aprendizado dos conteúdos, a ansiedade, dentre outras mazelas, tendem a ser minimizadas pelo *Mindfulness*.

Por fim, a pretensão deste artigo foi a de trazer à baila uma iniciativa promissora, que já conta com o aval científico, para o espaço escolar, com vistas à promoção do bem-estar de nossos alunos e, em particular, do autocontrole da ansiedade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marlene Aparecida Viana. Analisando as razões do Fracasso Escolar no Ensino Fundamental. In: **ABC – Pedagogia ao Pé da Letra**. Disponível em: < [http https://pedagogiaaopedaletra.com/analizando-as-razoes-do-fracasso-escolar-no-ensino-fundamental/](http://pedagogiaaopedaletra.com/analizando-as-razoes-do-fracasso-escolar-no-ensino-fundamental/)>. Acesso: em 19 de maio de 2020.

ARIZA, LUZ M. QUIROGA. **Técnicas de Autocontrol para Personal Militar**. La Paz: Fuerzas Militares de Colombia, 2012.

BRASIL. Exército Brasileiro. Projeto Pedagógico dos Colégios Militares do SCMB. In: **Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial**. Disponível em: < http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/projeto_pedagogico.pdf>. Acesso: em 3 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores do Fluxo Escolar na Educação Básica. In: **INEP**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2020.

CURY, Augusto. **Ansiedade**. São Paulo: Sairava, 2014.

ELIAS, Nobert. **A Sociedade dos Indivíduos**. São Paulo: Zahar, 1994.

NEUROSABER. O que é Neurociência? In: **Instituto Neurosaber**. Disponível em: <<https://neurosaber.com.br/o-que-e-neurociencia/>>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

RELVAS, Marta . **Neurociência na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RELVAS, Marta. **Cérebro: contextos, nuances e possibilidades**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

RIBEIRO, Sidarta. **Neurociências**. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n77/v27n77a02.pdf> >. Acesso em: 20 de junho de 2020.

SEMIS, Laís. Evasão: Censo Escolar revela “fracasso na escola”. In: **Nova Escola**. Disponível em:< <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1935/evao-sao-censo-escolar-revela-fracasso-da-escola>>. Acesso em: 19 de maio de 2020

SILVERTON, Sarah. **A revolução Mindfulness**. São Paulo: Alaúde Editorial, 2018.

VIEIRA, Paulo. **Foco na Prática**. São Paulo: Editora Gente, 2017.

EDUCAÇÃO PARA A CRIATIVIDADE: *DESIGN THINKING* NO ENSINO SOBRE SURDEZ E LETRAMENTO BILÍNGUE

*Elaine Gomes Vilela*³²

*Fabio Botelho Josgrillberg*³³

INTRODUÇÃO

Qual o espaço da criatividade na educação, no trabalho e na sociedade? Essa pergunta atinge diretamente a capacidade humana de resolver os seus desafios mais diversos, e pode ser respondida tanto em nível individual como social. O espaço dado aos processos criativos está diretamente relacionado às possibilidades de transformação social e superação de problemas.

Entende-se *espaço* em suas dimensões simbólicas e materiais. A rigor, o simbólico e o material são indissociáveis. Do ponto de vista material, qual a quantidade de horas e os locais destinados à experimentação criativa dos estudantes? Em sua dimensão simbólica, esses espaços oferecem um ambiente seguro, em termos psicológicos, para se tentar algo novo, errar sem ser julgado, mas com feedbacks contínuos; para colaborar com transparência na busca de objetivos comuns, mas com diversidade de olhares?

32 Doutoranda e Mestre em Educação, Pedagoga, Pós Graduada em docência do Ensino Superior e Tradução e Interpretação, Libras - Português. Professora dos cursos de Licenciatura da Unisantanna e Coordenadora da Pós em Libras. Guia-intérprete pela Ahimsa.

33 Mestre em Media Studies, Doutor em Ciências da Comunicação Pós-doutorado na London School of Economics and Political Science. É pesquisador da Cátedra Unesco. Professor do programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Metodista de São Paulo.

O desenvolvimento de espaços criativos é uma decisão política. A criatividade altera o *status quo*, provocando movimentos na relação de autoridade em sala de aula e institucionalmente. Não se trata aqui de um julgamento moral sobre quem está no poder, mas de compreender a ideia de autoridade como um referênciã simbólica e material em torno das quais os grupos sociais se organizam (CERTEAU, 1993).

Reconhecer a criatividade como uma capacidade inata ao ser humano também é fundamental. Até biólogos afirmam isso (WILSON, 2017). Em qualquer indivíduo, ela está presente em forma de potência latente a ser desenvolvida, ou não, ao longo da vida. Em última instância, a capacidade de adaptação do ser humano ao meio ambiente e a mudanças de condições também é testemunha do potencial criativo humano (SACKS, 1995).

Land e Jarman foram a fundo na investigação do potencial criativo humano. Os pesquisadores aplicaram testes de criatividade em 1.600 crianças durante dez anos. Os primeiros testes foram aplicados em crianças de 3 a 5 anos, quando 98% foram classificadas como gênios criativos. Cinco anos depois, o percentual de “gênios” foi reduzido a 32%, e cinco anos mais tarde a 10%. Em seguida, o teste foi aplicado com 200 mil adultos acima de 25 anos, quando o número de gênios criativos estava reduzido a 2% (LAND; JARMAN, 1998).

O que aconteceu? Para os autores, a restrição do potencial criativo humano se dá por fatores socioculturais que comecem a determinar valores como “bom, ruim, certo, errado, próprio, impróprio, feio, bonito. Crianças pequenas não possuem concepção desses valores e interagem com eles sem limitações” (LAND; JARMAN, 1998, p. 153).

Bohm oferece uma imagem curiosa sobre esse processo. O famoso físico norte-americano, ao refletir sobre a criatividade na arte e na ciência e sobre como estas estão profundamente interligadas, apontou um paradoxo que força a reflexão. A imagem é de uma criança aprendendo livremente, dando sentido ao mundo com toda a capacidade perceptiva de seu corpo, articulando significados a partir de uma miríade de relações relevantes e não estruturadas formalmente. Num dado momento, o aprendizado livre do mundo é substituído por um currículo: a escola (BOHM, 2011).

É claro que não se questiona a necessidade do currículo, afinal, é fundamental aprender português, matemática, história etc. No entanto, o que está em jogo é o espaço da criatividade no currículo. Porque, ao longo da vida, as pressões socioculturais sobre a criatividade apenas aumentam.

Etiqueta social, valores culturais sobre o que significa ser bem-sucedido ou produtivo na sociedade, técnicas, protocolos profissionais, métodos científicos e tantas outras formas de enquadramento social. Quando se dão conta — isso se tiverem a chance de se darem conta — os adultos estão com a criatividade entorpecida há muito tempo.

Ainda sobre as pressões socioculturais, o método científico é um caso à parte. Não há como que negar que foi somente por meio do método científico que a sociedade se desenvolveu tecnologicamente; já econômica e socialmente, o processo de desenvolvimento sofre com idas e vindas e, em alguns casos, há grupos sociais inteiros em estado de miséria inerte.

Sem o método científico não há possibilidade de controle e previsão. Sem algum grau de controle e previsão, não há organização social formal que cresça de maneira administrável. Veja o caso de empresas e cidades, por exemplo. No entanto, o mesmo método que permitiu às organizações formais crescerem pode, paradoxalmente, limitar o espaço da criatividade. Trata-se de uma dialética muito particular em que se carrega na solução dos problemas os elementos de sua destruição.

Se a ordem do dia é apenas seguir o método vigente, quando o método não dá mais conta da solução dos desafios, chega-se a um paroxismo social que gera as mais diferentes crises. A crise pode ser (não necessariamente é) um terreno fértil para a criatividade. Não se trata aqui de glamourização da tragédia, uma espécie de polianismo da crise. Quando se chega a tal ponto de inflexão, talvez seja o caso de uma atitude benjaminiana de caminhar pelos escombros buscando reminiscências de um passado onírico para reinventar o futuro (BENJAMIN, 1991).

O outro caminho possível é garantir o espaço da criatividade ao longo do processo educativo e da vida. Aqui, o que está em jogo é a educação dos sentidos e a capacidade humana de experimentação de suas ideias. A educação dos sentidos está na base do desenvolvimento do potencial criativo do ser humano.

1. OS SENTIDOS SENSORIAIS COMO AGENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A ciência já explorou como o ser humano tem necessidade de aprender a perceber o mundo. São inúmeros os casos relatados por pesquisadores que acompanharam a história de cegos que voltam a

enxergar novamente e são inundados por estímulos visuais de forma nauseante, levando mesmo a casos de depressão justamente por terem desenvolvido uma educação própria de percepção do mundo. Apenas com o tempo essa capacidade de dar significado ao que se vê volta a ser desenvolvida na interação com outros sujeitos. De Denis Diderot a Oliver Sacks, há relatos de casos semelhantes (DIDEROT, 1984; SACKS, 1995). Um exemplo recente famoso é do empresário Mike May.

Na antropologia, especificamente, Breton investigou profundamente a educação dos sentidos. A premissa fundadora é de que a percepção sensorial tem origem não apenas em aspectos fisiológicos, mas também a partir de uma orientação cultural. Para o antropólogo francês, fortemente inspirado pelo trabalho de Merleau-Ponty (MERLEAU-PONTY, 1975), a percepção é fundamentalmente abertura ao mundo, mas a produção de significados é mediada pelo corpo através do simbólico. “As percepções sensoriais e as suas visões de mundo são tributárias de simbolismos adquiridos” (BRETON, 2006, p. 30).

É em razão do aprendizado sensorial que cegos que recuperam à visão levam um tempo para se adaptar à nova condição. O ver, nesses casos, não é suficiente para compreender o que se vê. A força da educação sensorial também pode ser notada quando culturas são comparadas. A capacidade de percepções de diferentes tipos de neve, por exemplo, é distinta entre um esquimó e um brasileiro; da mesma forma, o desenvolvimento do paladar entre um sommelier e um leigo. Ao longo da vida, aprende-se a ver, sentir ou cheirar a partir de uma cultura que orienta a percepção.

Os sentidos, no entanto, não são fixos, desenvolvendo-se ao longo da vida. A exposição a outras estruturas sensoriais coloca em xeque aquilo que se percebe. O mundo se apresenta em constante relação dialética com a produção dos significados, nunca se reduzindo a eles. É por isso que a educação sensorial, conseqüentemente a educação para a criatividade, torna-se imperativa para superar desafios para os quais os métodos e técnicas disponíveis não dão conta. A diversidade sensorial faz variar a percepção de mundo, que é a base da solução criativa de problemas.

2. ABORDAGEM CENTRADA NO SER HUMANO

A capacidade de desenvolver a diversidade do olhar sobre o mundo é central para abordagens contemporâneas de solução criativa de problemas, como o design thinking (DT). O DT é uma variação do chamado *Human Centered Design* (HCD), ou design centrado no ser humano. Embora seja extremamente popular no mundo das startups de tecnologia e desenvolvimento de produtos e processos, a abordagem se popularizou por diversas áreas, inclusive na educação. O HCD é especificado em padrões internacionais, tendo recebido a sua última atualização em 2019 na ISO 9241-210:2019 - *Ergonomics of human-system interaction — Part 210: Human-centred design for interactive systems*. Em sua definição, o HCD é apresentado como uma abordagem que visa o desenvolvimento de sistemas com foco no usuário, orientado por suas necessidades com o objetivo de aumentar a usabilidade dos sistemas, eficiência, bem-estar humano, satisfação, acessibilidade e sustentabilidade.

A história formal do HCD vem se desenrolando há 60 anos, aproximadamente. O design como ciência começou a dar os seus primeiros passos na década de 1960, com nomes como Bruce Archer, John Chris Jones, Peter Slann e Horst Rittel, que, em 1962, organizaram a conferência sobre *Systematic and intuitive methods in engineering, industrial design, architecture and communications*, lançando sementes inspiradoras para a futura *Design Research Society*, fundada em 1966 (RUSSO, 2016). Assim, colocava-se em curso o *Design Methods Movement*.

Mais tarde, em sua primeira edição de 1972, *Design for the real world: human ecology and social change*, livro de Victor Papanek, problematizaria a visão do design reduzida a questões materiais ou focada no lucro, buscando trazer a dimensão humana e social da atividade desenvolvida por designers (PAPANEK, 1973). Em 1987, Peter Rowe publica o livro *Design Thinking*, oferecendo uma primeira visão sistematizada do termo (ROWE, 1991).

Rowe, a partir da arquitetura, teve por foco compreender como as decisões são tomadas pelos designers. Em resumo, sua preocupação era sistematizar como os designers pensam em plena ação, daí o termo *design thinking*. Rowe buscou analisar o tema por meio de entrevistas com profissionais e três estudos de caso (ROWE, 1991).

Não coincidentemente, em meados da década de 1970 e influenciados por toda a reflexão sobre o design em voga, David Kelley e seu grupo

iniciaram a IDEO, em 1978, hoje uma das mais famosas consultorias de inovação e referência em design thinking no mundo. Em paralelo, Kelley foi um dos líderes do movimento que levaria à d.school da Universidade de Stanford. Tudo começou em um trailer situado nos confins do campus da Universidade, onde professores e alunos de diferentes áreas do saber começaram a se encontrar em um ambiente talhado para não haver restrições de ideias, diversidade de olhares e experimentação contínua (DOORLEY; WITTHOFT, 2012).

No relato de Kelley, era comum o grupo se sentar ao chão para debater os projetos, emulando uma horizontalidade de relações e rompendo fronteiras entre docentes e discentes. Sem o devido apoio institucional, o grupo foi marcado pelo movimento dentro do campus, sendo obrigados a mudar de espaço constantemente, visto que o grupo crescia ano a ano. A indeterminação de sede durou até 2005, quando passaram a ocupar definitivamente o Edifício 505, sede do Instituto Hasso Platner, que veio a ser reconhecido como a d.school, umas das principais escolas de design do mundo (DOORLEY; WITTHOFT, 2012).

2.1 O Design Thinking, suas propostas e perspectivas

Em paralelo ao desenvolvimento da d.school, as ideias de DT se espalhavam por diferentes áreas. Com o tempo, a IDEO, o braço corporativo de Kelley e seu grupo, tornou-se a referência mundial de consultoria de design, sendo responsável pela popularização do design thinking nas organizações com ou sem fins lucrativos.

No desenvolvimento do design thinking popularizado pela IDEO, há três passos que representam o “coração” da abordagem (BROWN; KATZ, 2009). Os três passos são:

- inspiração;
- ideação;
- implementação.

As três fases são desenvolvidas de maneira iterativa, conforme o desenvolvimento do projeto e feedback de usuários do produto ou processo em criação. O projeto como um todo sofre restrições de três ordens:

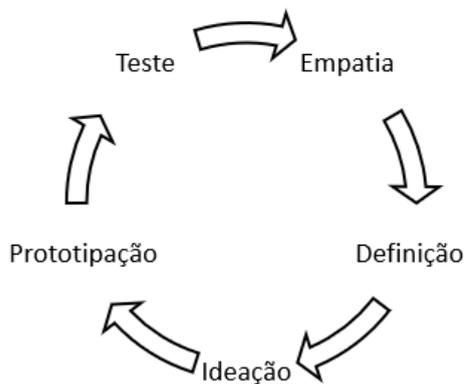
Figura 1 – Três restrições ao desenvolvimento de soluções criativas



Fonte: Do autor.

Em sua formulação mais desenvolvida, o ciclo de design thinking é composto por cinco etapas (IDEO.ORG, 2019):

Figura 2 – Ciclo do design thinking



Fonte: Adaptado de Ideo.org (2019).

Adiante no artigo haverá um maior detalhamento das etapas a partir de um caso real. Por ora, cabe destacar alguns aspectos mais fundantes da abordagem.

Todo o ciclo tem início com o desenvolvimento de processos de empatia com o usuário ou cliente por meio de entrevistas, observação e outras ferramentas qualitativas de pesquisa; não de maneira tão sistematizada como na pesquisa científica, mas a título de geração de inputs novos que alimentem a fase de ideação da solução. Após a ideação, a ênfase é experimentar a solução e continuar aprendendo com os sujeitos impactados por ela.

A ênfase na busca de informação, ideação e experimentação ecoa princípios de outras abordagens, mais próximas do campo da educação, como é o caso da solução criativa de problemas (*Creative Problem Solving*, CPS), em geral inspiradas pelo trabalho de Alex Osborn, cujos estudos se iniciam na primeira metade do século XX, e da pesquisa-ação (PA) (TRIPP, 2005; CEF, 2015).

A título de comparação, o processo do CPS prevê as seguintes etapas (CEF, 2015):

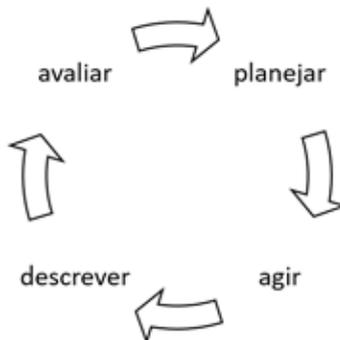
Figura 3 Ciclo do creative problem solving (CPS)



Fonte: Adaptado de CEF (2015).

Já o ciclo básico da pesquisa-ação prevê as seguintes etapas:

Figura 4 –Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Adaptado de Tripp (2005).

O que há de comum entre os processos? Tanto no DT quanto no CPS e na pesquisa-ação há uma força motriz na necessidade de implementação da ideia ou solução para um desafio ou problema. No caso do DT e da PA, necessita-se também e obrigatoriamente de um processo dialógico com os usuários ou sujeitos da pesquisa nas etapas de ideação e desenvolvimento das soluções. Autores como Romme, Katoppo e Sudradjat exploram essa relação em mais detalhes (ROMME, 2004; KATOPPO; SUDRADJAT, 2015).

O desenvolvimento de empatia é um esforço consciente de se reeducar o olhar sobre o mundo a partir da perspectiva do outro. A ideação, portanto, funda-se na heteronomia. Em larga medida, o que se busca é ir além das referências que orientam a percepção de mundo de cada um e alimentar de olhares a diversidade para a superação de desafios. A diversidade é a força motriz de soluções criativas e inovadoras.

Ainda que o CPS não destaque a empatia como central em suas etapas de trabalho, a diversidade de olhares também funda o processo de ideação dessa abordagem. As técnicas de brainstorming, sistematizadas por Osborn, são, no fundo, exercícios para se multiplicar a perspectivas num movimento contínuo de associação, combinação e comparação de ideias em grupo (OSBORN, 1953). O brainstorming, portanto, é um processo dialógico em que se busca pôr em tensão dialética diferentes visões de mundo dentro de um grupo, com o objetivo de reinterpretar o desafio a ser enfrentado. Antes de pensar na melhor solução é necessário gerar uma fricção criativa de percepções de mundo.

Em resumo, o desenvolvimento da criatividade tem relação com a abertura de espaços em que se possa multiplicar as perspectivas de mundo, gerar ideias e experimentá-las. O objetivo é pôr em xeque a educação sensorial que orienta a produção de significados com vistas a experimentar novos caminhos para a solução de um desafio. Esse esforço, em sala de aula ou na instituição, é de ordem política, visto que pode gerar tensões com outras estruturas e pressões socioculturais.

O sucesso da abordagem do DT em ambientes organizacionais estimulou o desenvolvimento do *Design Thinking para Educadores* (DTE). O objetivo, agora, era atender as necessidades das pessoas em um processo colaborativo em que desafios cotidianos da escola são desvendados. Pinheiro e Alt (2012), autores do livro *Design “Thinking Brasil”*, ressaltam que o Design

Thinking não deve ser pensado como uma metodologia. Eles deixam claro que não se trata de uma fórmula pronta e estática. O DT permite, leituras, releituras e mudanças a partir das necessidades do grupo que a utiliza.

Como destacado anteriormente, o DT foi popularizado pela empresa americana de design e inovação IDEO. A empresa, por meio do seu braço social, desenvolveu em 2012 o material *Design Thinking For Education*. No Brasil, Priscila Gonsales, coordenadora-executiva do Instituto Educadigital, foi a multiplicadora desse projeto e a responsável por fazer a tradução para o português.

Gonsales buscou apoio financeiro para idealização do projeto e a versão em português do *Kit Design Thinking para Educadores* foi desenvolvido pela Instituto Educadigital, seguindo as orientações do IDEO.

A versão em português está sob uma licença Creative Commons, podendo ser baixada pelo site www.dtparaeducadores.org.br. No portal, é possível encontrar vídeos explicativos, galeria para depoimentos de profissionais e dois cadernos de atividades; um deles preenchido com um exemplo de como fazer, e o outro em branco para ser preenchido à medida que o profissional aplica a abordagem.

O DTE é uma abordagem centrada nas pessoas e em questões que envolvem a educação como um todo. Busca soluções criativas por meio do trabalho colaborativo. Na versão educacional, as etapas do processo são divididas em cinco fases:

Figura 5 – Ciclo do design thinking para educadores



Fonte: Do autor.

A *descoberta* consiste na base para a construção de ideias. Nessa fase, o objetivo é compreender o desafio partindo das necessidades de quem os vivencia: professores, estudantes, pais, gestores e comunidade em torno da escola. É necessário estar ou se colocar no lugar de quem enfrenta o problema.

Na fase de descoberta, busca-se perceber as dificuldades e diagnosticar o problema. Estimula-se o trabalho em equipe para a compreensão do desafio visando entender a situação do público envolvido. Deve-se

planejar a pesquisa de campo utilizando técnica de observação e entrevistas, por exemplo. Em seguida, ir a campo, interagir com o público-alvo. Na fase de descoberta, entrevistas com especialistas também são recomendadas.

A *interpretação* consiste em compilar as informações, sintetizando-as. A partir das inspirações que emergem da pesquisa de campo, é possível refletir sobre pensamentos e pontos de vistas convergentes e divergentes para reunir informações. Essa fase consiste em dar significado às observações da fase anterior, relacionam-se com o desafio e usando-as como inspiração. Além disso, é essencial que nessa etapa as experiências práticas e descobertas sejam compartilhadas, para, a partir delas, traçar oportunidades e construir novas percepções a partir das palavras-chave.

A *ideação* ou *brainstorming* pode produzir centenas de ideias, e é pensada a partir do grupo que se propôs a resolver o desafio. O *brainstorming* segue algumas regras clássicas como: ter muitas ideias, adiar o julgamento para favorecer a geração de um número maior de ideias e buscar ideias ousadas.

No momento de *ideação*, está em curso uma estratégia de pensamento divergente. O trabalho em grupo deve almejar a associação, combinação e mesmo a fricção de ideias. É necessário encorajar ideias ousadas, construir a partir das ideias dos outros, definir tópicos e socializar as ideias, avaliando quais ideias são possíveis de se realizar. Nessa etapa é esperado que os resultados sejam expostos de forma visual por meio de escrita em *post-its* colados em um local acessível.

Após a *ideação*, o processo de DTE entra em sua fase de experimentação. Nessa etapa, a equipe trabalha a construção de um protótipo, ou seja, a concretização da ideia ou combinação de ideias selecionadas. O protótipo pode se dar na forma de uma representação: desenho, maquete, material digital e dramatização, entre outros.

Por último, trabalha-se a fase de evolução do protótipo, que deve ser testado junto aos usuários ou público-alvo. Essa fase pretende avaliar a ideia na prática, apresentando a representação concreta da ideia a pessoas que serão impactadas por ela, ouvindo sugestões e críticas. A equipe acompanha o progresso do produto, possíveis alterações, administra os percursos e planeja próximos passos. Valorizar o erro nessa etapa é essencial, pois isso permite que o aprendizado seja construído de forma significativa.

3. APRENDIZAGEM DE LIBRAS E A DESCOBERTA DO DESIGN THINKING PARA EDUCADORES

Um caso concreto pode facilitar a compreensão da abordagem do DTE. Toma-se como exemplo o exercício feito com uma turma de pós-graduação lato sensu em Tradução e Interpretação Libras-Português de uma universidade privada de São Paulo, ministrada por um dos autores.

O objetivo do exercício foi desenvolver estratégias para o ensino de surdos. Sobre o conteúdo teórico, optou-se por uma estratégia de sala de aula invertida, disponibilizando os materiais concernentes à aula com antecedência para a realização de uma oficina em sala.

Numa estratégia de aula invertida, dá-se protagonismo ao aluno por meio de técnicas de aprendizagem ativa e atividades práticas. Bergmann e Sams (2016) explicam que a sala de aula invertida valoriza “o momento em que os alunos realmente precisam da minha presença física [...Esse momento é] quando empacam e carecem de ajuda individual” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 4). Os professores constatam que os alunos não precisam deles pessoalmente o tempo todo. No exemplo oferecido pelos autores, eles optaram por gravar as aulas e disponibilizar aos alunos, deixando as aulas presenciais para esclarecimento de dúvidas.

Para promover uma aula prática aos estudantes do caso apresentado nesse artigo, os materiais disponibilizados foram slides, vídeos e textos que contemplavam os aspectos teóricos da cultura visual, da educação de surdos, da pedagogia visual e do DT para educadores — todos eles, visando o ensino de Libras para alunos surdos.

Sobre Libras, de acordo com Braga (2006):

A língua de sinais propicia a comunicação que une os sujeitos surdos e ouvintes por meio da expressão e troca de ideias; discussão de necessidades e expressão de pensamentos, com críticas e reivindicações; além de, construir um espaço escolar que conecte o mundo e a realidade de maneira concreta (BRAGA, 2006, p. 78).

O trecho abaixo oferece uma definição mais formal:

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a comunicação reconhecida por Lei e utilizada pela comunidade surda brasileira e pelos

ouvintes que se comunicam com eles por meio do sistema linguístico visual gestual motor. Possui características gramáticas, sintáticas, morfológicas e semânticas que a configuram como Língua (BRASIL, 2005).

Com a premissa de que o surdo necessita sistematizar a Libras como língua materna, o objetivo do plano de aula era elucidar as características principais da língua comparativamente à cultura visual por meio da abordagem do Design Thinking para Educadores.

Na cultura visual em que o surdo está imerso, tendo os olhos para a escuta, faz-se necessário adaptações visuais por meio de imagens e vídeos que atraiam a atenção, sempre privilegiando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. O Decreto n. 5.526 (BRASIL, 2005) considera surda a pessoa com perda auditiva que interage e comunica-se com o mundo pela Libras, manifestando sua cultura por meio de experiências visuais.

Diante do papel central do ensino de Libras, torna-se urgente preparar adequadamente os futuros profissionais que irão trabalhar com surdos a partir das necessidades do aluno. Campello (2007) ressalta que a pedagogia visual é um caminho possível para aprendizagem de surdos, pois inclui a adequação na elaboração do currículo, criando estratégias didáticas metodológicas dentro da cultura visual, propondo o desenvolvimento da criatividade por meio das artes, linguagem, subjetividades e objetividades das experiências visuais dos surdos. A autora alerta que são necessárias adaptações em todas as esferas para que o aprendizado aconteça de forma significativa, levando-se em conta as experiências visuais desse aluno.

Campello (2007) destaca que há escassez de estudos e estratégias para ensino de surdos, pois não existe construtos metodológicos relacionados à pedagogia visual e à língua de sinais. A autora menciona a necessidade de produção de recursos visuais.

O exercício realizado na disciplina *Tradução e Interpretação Libras-Português* (sobre surdez e letramento bilíngue) teve por objetivo elaborar estratégias e materiais para ensino de surdos. Como parte da fase de *descoberta* do DTE, foram apresentados vários aspectos da cultura visual e estratégias de ensino, além de trazer algumas narrativas de uma professora surda sobre a experiência pedagógica visual. Era necessário que os alunos to-

massem posse dessas informações para posteriormente refletirem sobre o pensamento e a cultura surda.

O início da *exploração* foi com um vídeo explicativo sobre aspectos do letramento de surdos. Em seguida, as etapas do DTE foram explicadas. Duas equipes foram constituídas, procurando promover a diversidade de profissionais oriundos de diferentes áreas do saber, como pedagogia, artes visuais e recursos humanos.

O desafio proposto foi: como o surdo pode aprender? É sempre fundamental formular o desafio do DTE como pergunta. Ainda na fase de descoberta, os alunos refletiram sobre a cultura visual e suas características dentro da comunidade surda. A partir de então, fizeram entrevistas entre si, simulando o desenvolvimento de relações empáticas com o potencial estudante surdo. A proposta era colocar-se no lugar do surdo, vislumbrando as dificuldades de aprendizagem, partindo do contato e vivência com essa comunidade.

De maneira ideal, os alunos deveriam interagir diretamente com surdos, o que não foi possível por questões logísticas. Nessa fase, também deve-se buscar informações com especialistas, no caso desempenhado pela própria professora, e levantar fontes externas.

Na segunda fase de *interpretação*, os alunos socializaram as histórias vivenciadas, os aspectos descobertos nas entrevistas e o levantamento de fontes externas. Com as informações levantadas, os estudantes pensaram em palavras-chave sobre dificuldades de aprendizagem, aspectos da cultura surda e possibilidades, entre outras dimensões.

No processo de *ideação*, o momento de estímulo ao pensamento divergente, foram destacadas palavras como: jogos, visual, figuras, imagem, textura, lúdico, objetos, contato, surdo, família, experiências, inclusão, diversidade, experiência estética, fotos, palavras e materiais. Cada palavra foi exposta em *post it* para que todos tivessem uma visão geral em um quadro.

Na etapa seguinte, em que se começa a priorizar soluções por meio de pensamento convergente, as palavras-chave foram reunidas em grupos por afinidade de tema: cultura visual do surdo, recursos, materiais pedagógicos, estratégias e jogos. Um quarto grupo de palavras foi organizado com ideias que não estavam relacionadas diretamente à aprendizagem. A partir desse refinamento, os grupos conversaram sobre como poderiam resolver a questão do desafio, ou seja: como o surdo pode aprender?

A partir dos grupos de palavras, os alunos sintetizaram frases e ideias para resolução do desafio da aprendizagem de surdos. Cada grupo, na fase de *experimentação*, envolveu-se no desenvolvimento de um protótipo baseado nas experiências vividas nos processos anteriores. Os protótipos foram expostos na forma de desenhos.

O primeiro grupo desenvolveu um jogo de tabuleiro interativo que nomearam “LIBRAX”. O jogo permite que a família do surdo participe do aprendizado de forma lúdica. O jogo prevê a acessibilidade de escrita em Português, SignWriting³⁴, Braile³⁵ e relevo (pensando nas especificidades de cegos e surdocegos), sendo, portanto, acessível para surdos, ouvintes, cegos e surdocegos.

O jogo contém: tabuleiro; regras; objetos em miniaturas para interpretar as cartas; cartas escritas em Português e SignWriting, braile e relevo; configurações de mãos³⁶ em miniaturas, dado com expressões faciais, com imagem, braile, relevo e escrita em Português. A dinâmica do jogo foi exposta em uma folha de papel.

O segundo grupo desenvolveu um *mock up* de aplicativo por meio de desenho em papel das telas do app. O processo de uso foi dividido em quatro etapas:

1. Clicar na página inicial do aplicativo, denominado *Meu App*, que contém o símbolo de acessível em libras.
2. Selecionar os itens “palavra”, “objeto” e “cor característica”, adicionar os itens ao avatar que realiza o sinal em Libras.
3. Após a reprodução do aplicativo, a câmera frontal é acionada para que o usuário possa sinalizar. O aplicativo faz essa leitura visual.

34 SignWriting (escrita gestual, ou escrita de sinais) é um sistema de escrita das línguas gestuais (no Brasil, línguas de sinais). Disponível em: <http://www.libras.com.br/signwriting>. Acesso em: 22 jan. 2020.

35 É um sistema de leitura e escrita tátil para cegos, ou seja, a leitura com as mãos. Disponível em: <https://www.infoescola.com/portugues/braile/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

36 A configuração adotada pela mão tem como resultado a posição dos dedos. Disponível em: <http://www.libras.com.br/os-cinco-parametros-da-libras>. Acesso em: 22 jan. 2020.

4. Conforme a sinalização do usuário, o aplicativo responderá com as seguintes mensagens: correto, o que ocasionará no sinal de palmas em Libras; ou, errado, que ativará o sinal de negativo em Libras.

Em sala, por razão de questões logísticas, a etapa da *evolução* do processo do DTE não foi realizada. O caminho a seguir é expor os protótipos a alunos surdos, familiares e outros atores que possam contribuir para a melhoria do protótipo ou indicar a necessidade de revisão da ideia, o que em cultura de inovação é denominado como processo de pivotagem.

CONCLUSÃO

Perceber, criar e agir. Talvez aqui esteja o resumo das estratégias de design thinking, assim como na pesquisa-ação ou em soluções criativas de problemas (CPS). Cabe destacar a importância do perceber e a necessidade de pôr em xeque a educação dos sentidos que orientam a percepção de mundo.

Nossos sentidos orientam a relação do ser humano com o mundo, seja na compreensão das cores, sabores ou cheiros, a partir do que foi aprendido ao longo da vida (SACKS, 1995; BRETON, 2006). O desafio da educação está em como colocar permanentemente em questão esse aprendizado, de modo a buscar soluções criativas para desafios diversos trazidos pelos estudantes, docentes ou pela comunidade do entorno.

A proximidade de outras perspectivas faz avançar o espírito crítico (FREIRE, 1985; SANTOS, 2004). A autonomia criativa se dá na heteronomia das relações. O esforço de empatia esperado pelo processo de design thinking nasce de uma mesma preocupação com o ser humano, construindo soluções a partir da perspectiva do cotidiano das pessoas (PAPANEEK, 1973; ROWE, 1991; IDEO.ORG, 2015).

Partir do cotidiano das pessoas, no entanto, não significa renunciar ao conhecimento especializado, científico ou mesmo à memória do educador. Partir do cotidiano indica a abertura de um processo dialógico que constrói com o outro, colaborativa e interativamente, caminhos para superar desafios. Até mesmo porque abrir mão da memória não é uma opção. Parte-se sempre de um lugar para criar novos espaços (CERTÉAU, 1990).

O DT é uma abordagem que pode enriquecer a didática. Há quem busque pensar o DT como estratégia de pesquisa (ROMME, 2004; KATOPPO; SUDRADJAT, 2015). O que se busca é variar a perspectiva, propor uma solução e testá-la. Na pesquisa, a diferença será o rigor e como a informação gerada será sistematizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, W. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, F.; FERNANDES, F. (Orgs.). **Walter Benjamin**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BOHM, D. **Sobre a criatividade**. São Paulo: UNESP, 2011.
- BRAGA, R. M. da C. **Para além do silêncio**: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 dez. 2005. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 2005.
- BRETON, D. **La saveur du monde**: une anthropologie des sens. Paris: Éditions Métailié, 2006.
- BROWN, T.; KATZ, B. **Change by design**: how design thinking transforms organizations and inspire innovation. New York: Harper Collins, 2009.
- CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: Müller, R. de Q.; Perlin, G. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, 2007.

- CEF. **Creative problem solving tools & techniques resource guide**. Scituate: Creative Education Foundation, 2015.
- CERTEAU, M. de. **L'invention du quotidien. 1**. Arts de faire. Paris: Gallimard, 1990.
- _____. de. **La culture au pluriel**. Paris: Seuil, 1993.
- DIDEROT, D. **Le Rêve D'Alembert et autres écrits philosophiques**. Paris: Livres de Poche, 1984.
- DOORLEY, S.; WITTHOFT, S. **Make space**: how to set the stage for creative collaboration. Hoboken: John Wiley & Sons, 2012.
- FREIRE, P. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GONSALES, P. **Créditos da versão em Português**. Disponível em: <https://www.dtparaeducadores.org.br/site/creditos/>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- IDEO.ORG. **Human centered design**: kit de ferramentas. [s.l.: s.n.]. Disponível em: [http://d1r3w4d5z5a88i.cloudfront.net/assets/guide/Field Guide to Human-Centered Design_IDEOorg_Portuguese-73079ef0d58c8ba42995722f1463bf4b.pdf](http://d1r3w4d5z5a88i.cloudfront.net/assets/guide/Field%20Guide%20to%20Human-Centered%20Design_IDEOorg_Portuguese-73079ef0d58c8ba42995722f1463bf4b.pdf). Acesso em: 22 jan. 2020.
- KATOPPO, M. L.; SUDRADJAT, I. Combining participatory action research (PAR) and design thinking (DT) as an alternative research method in architecture. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 184, p. 118–125, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281503311X>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- LAND, G.; JARMAN, B. **Breakpoint and beyond**: mastering the future today. Scottsdale: Leadership 2000, 1998.
- MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1975.
- OSBORN, A. **Applied imagination**: principles and procedures of creative writing. Seattle: Read Books, 1953.

- PAPANÉK, V. **Design for the real world:** human ecology and social change. New York: Bantam, 1973.
- PINHEIRO, T.; ALT, L. Design thinking Brasil. São Paulo: Campus Elsevier, 2012.
- ROMME, A. G. L. Action research, emancipation and design thinking. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 14, n. 6, p. 495–499, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/casp.794>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- ROWE, P. **Design thinking**. Cambridge: MIT Press, 1991.
- RUSSO, S. D. **Understanding the behaviour of design thinking in complex environments**. Swinburne University of Technology, 2016.
- SACKS, O. **An anthropologist on Mars: seven paradoxical tales**. New York: Alfred A. Knopf, 1995.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 jan. 2020.
- WILSON, E. **The origins of creativity**. London: Alan Lane, 2017.

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PARA AULAS DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL COM AULAS DIGITAIS

Antonia Gorete Zeferino de Menezes³⁷

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma ciência universal que relaciona o entendimento coerente e pensativo com situações práticas habituais e compreende uma constante busca pela veracidade dos fatos através de técnicas precisas e exatas.

A praxe de aprender a disciplina de matemática por uma didática convencional já era considerada um desafio para a maioria dos discentes, refletida como descaso por não alcançar resultados desejáveis durante a trajetória escolar. Com esse novo cenário digital durante a pandemia, a comunidade estudantil terá menor ou maior dificuldades em aprender? O objetivo principal da pesquisa foi fomentar a aplicação de uma ferramenta que auxilie na identificação do perfil do professor mediador durante a pandemia, cuja pesquisa está inserida na linha para educação matemática, os quais tratam da investigação de focos temáticos de ordem estrutural, organizacional, didática e pedagógica em instituições de ensino fundamental, considerando assim, os impactos e repercussões decorren-

37 Licenciada em pedagogia, Física e Biologia. Especialista em Biologia Molecular e Mestre no Ensino de Ciências e Matemática pela UFC.

tes da organização do trabalho pedagógico do professor em uma esfera de modalidade de ensino online. Trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa mediante entrevistas com discentes do Ensino Fundamental da rede pública estadual e observação, *in loco*, de aulas remotas, onde foi aplicado atividades com os discentes, para análise da situação do aprendizado em aulas referente à disciplina de Matemática para o 6º ano no ensino fundamental. Toda a pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho do psicólogo russo Lev Semyonovich Vygotsky e do psicólogo romeno-israelense Feuerstein, que atuou como professor mediador em Bucareste, atendendo crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas I apresentam diferenças de aprendizado bem contrastantes com relação as aulas presenciais, principalmente no que tange a didática dos docentes; as aulas com explicações cansativas e cheias de cálculos aplicadas nas aulas presenciais, tomaram uma nova “roupagem” com o modelo digital. Os discentes reportaram uma maneira diferente usada pelos docentes durante as aulas remotas, bem como uma preocupação em usar a disciplina de matemática com aplicação no cotidiano.

1. CAPÍTULO 01 - A MEDIAÇÃO E ENSINO MATEMÁTICO

Atualmente a sociedade moderna demonstra demandas de caráter social e educacional que excedem os confines formais e regulares da escola, fatores estes que desanda de um saber vivo para um saber fragmentado. Isso impetra a intermediação do pedagogo como articulador, mediador de uma práxis pedagógica voltada para processos de modificabilidade estrutural cognitiva (EAM). Desse modo, a performance do pedagogos é uma tarefa no mínimo intrincada, tendo em vista os mais variados paradigmas que aceiram a temática. Atualmente a prática de ensino se dispõe em uma esfera ainda em construção, recheadas de novas paisagens e tensões geradas entre a teoria e a prática, principalmente na educação matemática. Muitos são os entraves encontrados nos processo de aprendizagem no ensino de matemática, citando a disciplina como complexa e com poucos recursos didáticos para a grande maioria dos alunos.

Desde os primórdios das civilizações humanas, o conjunto de saberes, de práticas e de discernimentos acumulados e recebidos, não só

pela tradição, como também pela experiência, oportunizam o homem à compreensão do mundo, uma vez que a tecnologia, a cultura, os artefatos e as relações sociointeracionistas são essencialmente calcados no encadeamento diacrônico do conhecimento cujos ensinamentos passam de geração a geração.

O conceito de mediação se delinea a partir da psicologia de desenvolvimento de Vygotsky, o qual considera a aprendizagem sob a perspectiva sócio histórica. Vygotsky (1991) identifica a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP como a área do conhecimento do indivíduo que se localiza imediatamente além do seu conhecimento adquirido, o potencial cognitivo do ser humano lhe permite ir além, conhecer mais, aprender e criar a partir dos novos conhecimentos adquiridos que interagirão com o que ele já sabe. Neste contexto, a função docente é mediar o processo de aprendizagem atuando na ZDP, criando as condições adequadas, através do uso de signos e instrumentos, para que o aluno possa alcançar seu próximo nível de desenvolvimento. “Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (apud COLE; SCRIBNER, 1991, p.11). Portanto, a teoria do desenvolvimento em Vygotsky busca o registro das mudanças qualitativas que ocorrem ao longo do desenvolvimento do ser humano e não apenas o desenvolvimento da criança. A função da mediação é, pois a de otimizar esse processo de aprendizagem, partindo da competência do mediador em ensinar ou articular os recursos ambientais, materiais e cognitivos para modificação qualitativa das competências do indivíduo.

Tébar (2011, p. 77) afirma que: A mediação é um fator humanizador de transmissão cultural. O homem tem como fonte de mudança a cultura e os meios de informação. O mediador se interpõe entre os estímulos ou a informação exterior para interpretá-los e avaliá-los. Assim, o estímulo muda de significado, adquire um valor concreto e cria no indivíduo atitudes e críticas flexíveis. A explicação do mediador amplia o campo de compreensão de um conceito ou de uma experiência, gera disposições novas no organismo e produz uma constante retroalimentação informativa. No processo de mediação aquilo que é inato no indivíduo, interage dialeticamente na relação social com o mediador e o meio em um processo intencional de transmissão cultural, de construções de aprendizagens.

Para Feuerstein, existem duas modalidades de aprendizagem: a abordagem direta e a abordagem mediada. “A abordagem direta é expressa pela fórmula S-O-R de Piaget quando o aprendiz (O) interage diretamente como estímulo (S) e dá resposta (R) a essa interação” (MENTIS, 2011, p.18). Na aprendizagem mediada, um ser humano (H) medeia a relação do aprendiz com o objeto. A fórmula proposta por Feuerstein é S-H-O-H-R, onde o aprendiz (O) tem sua relação com o estímulo (S) organizada e planejada pelo humano (H) mediador e a resposta (R) dada pelo aprendiz é fruto da dinâmica desta interação social.

A mediação educacional não pode ser considerada como técnica nova, certamente é anterior a Sócrates, já que faz parte do conhecimento humano. Toda relação que cria vínculos de desenvolvimento físico, emocional, crítico e cognitivo da criança como mundo é uma mediação, seu mecanismo permite a descoberta da autonomia da criança de forma individual ou coletiva. Os critérios defendidos pela teoria da mediação suscitam no aprendiz potencialidades de pensamentos que funcionam com pré requisitos para desenvolver os processos mentais básicos (classificação, seriação, comparação, correspondência, inclusão, sequenciação e ordenação), tão usados como base para as operações aditivas no ensino fundamental, estes constroem na criança a formação para o raciocínio lógico matemático.

1.1. A Mediação para ensino digital

Desde a década de 1950 com a invenção da televisão e posteriormente, do vídeo, do computador, de jogos eletrônicos, da internet, dos telefones celulares e smartphones, isto é, as TIC de um modo geral, tivemos inovações e interferências na vida das pessoas. Neste contexto, a comissão internacional sobre educação para o século XXI publicou um relatório elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, recomendando que a educação fosse organizada em torno de quatro pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser perante as necessidades educacionais para a vida em sociedade no século XXI (Delors, 1998).

A mediação como ferramenta pedagógica elaborada por Vygotsky (1930), pode ocorrer por meio de um instrumento – ferramenta material, um signo – ferramenta psicológica, ou seres humanos. O instrumento

tem a responsabilidade da regulamentação das ações sobre os objetos e o signo, das ações sobre o psiquismo das pessoas. Analisando a função mediadora dos instrumentos que tornaram a educação possível mediante esse momento de pandemia da Covid 19, cada docente traçou novas metas ao ensinar de uma maneira online, ampliando a capacidade e a possibilidade de intervenção na natureza de ensino. Além disso, os seres humanos são capazes de pensar, elaborar e produzir seus instrumentos para a realização de determinadas tarefas, conservá-los para serem usados posteriormente, transmitir sua função aos outros membros do seu grupo, aprimorá-los e recriá-los (Rego, 2001).

O termo TIC abrange tecnologias mais antigas, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais (Kenski, 1998) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC – (Bara- nauskas, & Valente, 2013). Utilizaremos TDIC, novas tecnologias e tecnologias digitais indistintamente para nos referirmos a computador, tablet, celular, smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet.

As TDIC são construídas a partir de símbolos próprios como a linguagem binária do computador para poderem funcionar. Além disso, a comunicação proporcionada por essas tecnologias digitais é realizada com base na leitura e na escrita, que são potencializados em instrumentos culturais de aprendizagem, considerando que não são meras máquinas, pois são instrumentos mediadores do conhecimento por serem instrumentos materiais, simbólicos e culturais, permitindo a mediação com o outro.

As tecnologias digitais têm contribuído para mudanças em algumas práticas didáticas na disciplina de matemática, também na comunicação, socialização, organização, mobilização e a aprendizagem. Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 51) afirmam que

A tecnologia contribui para orientar o desenvolvimento humano, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo por meio da internalização das habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas de ferramentas correspondentes a cada momento histórico. Assim, cada cultura se caracteriza por gerar contextos de atividades mediados por sistemas de ferramentas, os quais promovem práticas que supõem maneiras particulares de pensar e de organizar a mente.

1.2. Mediar com jogos matemáticos

No universo dos alunos todos devem ser nativos digitais. O domínio de aparatos tecnológicos contribui em mudanças na forma de socializar e interagir com outras pessoas, bem como no modo de colaborar e compartilhar informações, influenciando nos processos de aprendizagem.

Palfrey e Gasser (2011) entendem que nossos jovens têm habilidades para usar as TDIC, tanto para se relacionarem por meio das mídias, blogs e redes sociais e de aproveitarem, assim, as possibilidades disponibilizadas pelas novas tecnologias, como a convivência com computadores e vídeo games; conexão online constante; expressão e comunicação por meios mediados pelas tecnologias digitais; relacionamento com muitas pessoas nas redes sociais com quem compartilham fotos e vídeos.

A demanda por uma educação moderna e desafiadora aumentou significativamente a busca pelo conhecimento, agora focado em games ou plataformas de aprendizagem matemática, utilizando metodologias ativas para desenvolver habilidades e competências nos alunos.

Na turma do 6º ano os alunos realizaram várias atividades envolvendo figuras geométricas e plano cartesiano utilizando site e softwares, como é o caso dos Kahoot, Menti, Geogebra que permitem uma interação dos alunos com o professor mediador e plataforma.

Dessa forma, acreditamos no surgimento de novas formas de organização, mobilização e comunicação sociais que possibilitam outras maneiras de aprender e forneçam feedbacks positivos, incentivando a autonomia dos estudantes para eles perceberem que a disciplina de matemática é possível ser compreendida.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o quadro de isolamento da pandemia do Covid 19 a educação mudou seu cenário presencial e passou a executar sua ação em modalidade digital, todas as disciplinas passaram por adaptações, e a matemática consegue ser explanada de forma mediada na aplicação de games, tornando-se mais palpável para os discente.

Mediar é usar sustentáculos pedagógicos, como as TDIC e psicológicos imprescindíveis ao desenvolvimento do sujeito que aprende

com as interações sociais, comunicando-se com o outro por meio da emocionalidade e da imaginação, elemento essencial para o desenvolvimento psíquico.

A escola atualmente está em construção quanto ao seu papel nos processos de ensinar e aprender e de constituição de um sujeito que interage com o individual e o social. Os instrumentos culturais dessa época como computadores e celulares são ferramentas que precisam ser usadas da forma correta, motivando a pesquisa e desenvolvimento de trabalho crítico com as tecnologias digitais, para promover interação além dos muros escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, S. L. S., & BENASSI, K. P. (2005). **O uso dos recursos da informática como instrumento mediador no processo de ensino- aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais: um relato de experiência.** Revista Brasileira de Informática na Educação, 13(2), 65-70
- BARANAUSKAS, M. C. C., & VALENTE, J. A. (2013). **Editorial. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, 1(1), 1-5. Acesso: 09 jun. 2019. Disponível: <http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/issue>
- COLL, C., & MONEREO, C. (2010). **Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades.** Em C. Coll & C. Monereo (Orgs.), *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (N. Freitas, Trad., pp. 15-46). Porto Alegre: Artmed.
- DELORS, J. (Org.). (1998). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (J. C. Eufrázio, Trad.). São Paulo: Cortez e UNESCO. Acesso: 09 jun. 2019 Disponível: <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- FREITAS, M. T. A. (2008). **Computador/Internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural.** Em 2o Simpósio de Hiper-

texto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino (Org.), Anais Eletrônicos. Recife, PE: UFPE.

- FREITAS, M. T. A. (2010). **A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. Revista Educação –História da Pedagogia 2** – Lev Vygotski, 58-67.
- GADOTTI, M. (2000). **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, 14(2), 3-11.
- KENSKI, V. M. (1998). **Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** Revista Brasileira de Educação, no8, 58-71. Acesso: 09 jun. 2014. Disponível: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf
- LALUEZA, J. L., CRESPO, I., & CAMPS, S. (2010). **As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização.** Em C. Coll, & C. Monereo (Orgs.), Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação (N. Freitas, Trad., pp. 47-65). Porto Alegre: Artmed.
- PALFREY J.& GASSER U.(2011). **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**(M.F.Lopes, trad.) Porto Alegre; Artmed-2008.
- REGO, T. C. (2001). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação** (12a ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação.** Trad. Priscila Pereira Mota. – São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente.** COLE, Michael et al (Organizadores) 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZANATTA Silvia. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência.** São Paulo: Plexus Editora, 200

O PEQUENO PROTAGONISTA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

*Maria Fernanda de Freitas*³⁸

1. INTRODUÇÃO

Frente ao cenário, que repentinamente, se apresentou, causado pela pandemia oriunda do vírus conhecido como Covid-19, foi imposto à população o isolamento social, após o reconhecimento, declarado pela OMS, do surto de uma Pandemia Mundial ocorrida em 11 de março de 2020, até presente data. Ciente dessa informação, o governador do Distrito Federal publicou no DODF, de 11 de março de 2020, o Decreto nº 40.509, suspendendo todas as atividades da Educação. Diante desse quadro, houve a necessidade de tomar providências rápidas, no sentido de assegurar a continuidade do funcionamento da administração pública no Distrito Federal.

Por meio da Portaria Distrital Nº 61, de 23 de março de 2020, foram determinadas medidas, para fazer frente à situação de emergência da Saúde Pública no DF, tendo como base de controle a adoção do distanciamento social, que buscava restringir o convívio das pessoas, de forma a evitar a contaminação do Coronavírus. Uma das consequências desta restrição foi o fechamento, por tempo indeterminado, das escolas no DF e em todo o país, provocando um cenário, de caráter inédito e inúmeros reveses, em todas as instâncias de Ensino e, conseqüentemente, trazendo desafios e peculiaridades, diversas, no campo educacional.

³⁸ Especialista em Educação.

Diante deste quadro, a Educação infantil, também, sofreu mudanças significativas, no processo pedagógico, que precisou buscar propostas que instigassem experiências inovadoras no contexto de sala de aula remota, por meio das ferramentas digitais, e com uma metodologia ativa. Dessa forma, houve uma mudança, profunda, na prática pedagógica do professor, no planejamento da organização das atividades didáticas e dos espaços e tempos e que favorecesse ainda, o desenvolvimento integral da criança.

Diante desta nova realidade, o Jardim de Infância da 404 Norte implementou o Projeto Rádio Live Jardim, o que leva a algumas ações importantes para realização deste trabalho. A primeira ação foi incentivar os professores a uma formação continuada que permitisse ampliar e adequar as suas práticas pedagógicas, os recursos digitais no contexto da sala de aula na plataforma virtual. Com objetivo central, reforçar a necessidade de auxiliar a criança a se tornar protagonista da sua aprendizagem, foram realizadas o envio de mensagens via whatsapp e reuniões com os responsáveis, via Google Meet, o que ampliou e fortaleceu a uma comunicação interativa entre a escola, a criança e as suas famílias.

2. FUNDAMENTOS LEGAIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma nova organização estabelecida na legislação brasileira foi apresentada pela BNCC: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), compreendendo esses três períodos singulares da infância em suas especificidades e necessidades para cada momento do desenvolvimento, sem a pretensão de enturmação seriada, que tem como critério as idades estanques. Entende-se essa forma de organização como constituinte da unidade da Educação Infantil – Primeiro Ciclo, segundo a organização da Educação Básica da SEEDF.

A Educação Infantil promove um espaço de educação para o desenvolvimento integral das crianças, como determina a BNCC e DCNEI. E o artigo 8º da DCNEI ressalta que o objetivo principal da primeira etapa da Educação Básica é colaborar para o desenvolvimento integral das crianças ao garantir aprendizagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à intera-

ção com crianças de diferentes faixas etárias e com adultos., voltando-se para a cidadania e oportunidades sócio culturais. No artigo 29 da LDB, foi assegurado, “o desenvolvimento integral da criança, até 5 anos de idade, em seus aspectos físicos e psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e comunidade.”

BNCC traz “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento [que] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam”. (BRASIL, 2017, p. 35). O documento menciona que a aprendizagem deve acontecer em “situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 35).

O Compromisso da Educação Infantil é de constituir-se como uma etapa da Educação Básica, que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2009) e estabelecer uma educação, com o objetivo de desenvolver a criança na sua integralidade, respeitando a singularidade e diversidade. Ressalta-se ainda, que a prática educativa deve ser alicerçada em fundamentação teórica, nas perspectivas atuais e em consonância com as Leis vigentes e com o Currículo em Movimento da Educação Infantil SEEDF. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A escola infantil apresenta uma proposta pedagógica que se orienta pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018), articulado em um projeto que implica em um trabalho educativo, que propõe desenvolver os eixos integradores: Educar e cuidar; Brincar e interagir; favorecendo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Este direito é norteado em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer, através de uma prática pedagógica dos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais orientam a aprendizagem e os direitos emergem os cinco campos de experiências.

3. NOVAS DIRETRIZES

A pandemia provocada pela Covid-19 causou mudanças disruptivas nas escolas, que precisaram se adequar a esta nova realidade de ensino não presencial. Por determinação do governador do Distrito Federal, ocorreu, inicialmente, a suspensão temporária das atividades escolares, por cinco

dias. Terminado esse prazo, em 19 de março de 2020 foi publicado o Decreto nº 40.539, que no seu inciso XII, § 2º, antecipou o recesso escolar. Por meio de uma chamada virtual, ocorrida no dia 3 de junho, o Secretário de Educação do DF, João Pedro Ferraz anunciou a retomada do ano letivo, de forma não presencial, da seguinte maneira: no dia 4 de junho o retorno dos gestores, e a partir do 5º a dos professores.

Neste contexto, a Escola de Infância, do Distrito Federal, teve que reinventar, adaptar e construir novos paradigmas, que pudessem proporcionar maior adequação do seu ambiente escolar, no seu cotidiano e na sua prática pedagógica. A rotina de sala de aula começa a ser desenvolvida em um ambiente virtual, por meio de recursos tecnológicos à distância e que a prática pedagógica que se propõe, neste momento, é um professor mais preparado para esta realidade e que utiliza da metodologia ativa.

De acordo com a perspectiva teórica Histórico-Cultural, a ação pedagógica deve ter uma reflexão mais expressiva da sua prática pedagógica, de maneira que possa compreender a realidade das experiências e saberes e social da criança, e saber operacionalizar o currículo para entender o real sentido da interação e da brincadeira no contexto infantil. (MARTINS, 2020, p.60)

4. AS EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola, da educação infantil, foi compelida a buscar experiências inovadoras nos seus projetos escolares, para atender as novas demandas referentes ao novo ambiente virtual. Precisou reestruturar e adequar o fazer pedagógico para buscar identificar as necessidades preponderantes neste cenário educacional, em plena pandemia.

Diante deste contexto, o trabalho didático foi direcionado a integrar as diferentes modos de organização, primeiramente, exigindo do professor um pensar e fazer que supere a ideia de apenas transmitir informações, mas desafiá-lo a entender uma nova concepção de seu papel, como um design de roteiros, através de uma aprendizagem personalizada, colaborativa e orientada, conforme ressalta Moran:

A aprendizagem personalizada, colaborativa e orientada com apoio de tecnologias digitais avançadas, propõe uma aprendizagem que se constrói num processo equilibrado entre três movimentos principais: a construção individual – em que cada

aluno percorre seu caminho -; a grupal – em que aprendemos com os semelhantes, os pares e a orientada, em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista um professor. (MORAN, 2008, p.3)

Com essa visão, as crianças com idades de 4 e 5 anos, os projetos desenvolvidos, na escola, nascem com uma proposta inovadora e com experiências provocantes, utilizando uma metodologia ativa, que leva a criança a torna-se o protagonista do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ressalta-se, que todos os projetos desenvolvidos têm como base o Currículo em Movimento da Educação Infantil da SEEDF. (Distrito Federal, 2018).

Nas atividades do projeto Rádio Live Jardim, foram adotadas as múltiplas linguagens expressas nos campos de experiências, conforme Currículo em Movimento da Educação Infantil da SEEDF. (Distrito Federal, 2018). Desta forma foi assegurado no ambiente escolar e no tempo as interações socioculturais, por meio das brincadeiras, das atividades expressivas, artísticas, dos jogos e da música, entre outras, pois “[...] desde que nascem, as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo.” (GOBBI, 2010, p.1).

As atividades trabalharam com os cinco campos de experiências, conforme a BNCC “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p.38), que levava despertar a percepção, a criatividade e o senso investigativo.

4.1 PROJETO: RÁDIO LIVE JARDIM

O Projeto Rádio Live Jardim, tem como objetivo promover uma prática educativa, formando um sujeito ativo e participativo que aprenda de maneira lúdica, diferente e criativa, contemplando os eixos transversais e o promovendo o desenvolvimento integral da criança. No âmbito da escola, a rádio facilitou e aumentou a comunicação entre escola e criança. Como estratégia de aumentar o vínculo escola-família, foi usado uma linguagem mais envolvente, para promover a aprendizagem e um estímulo signifi-

cativo para que a criança pudesse demonstrar a sua capacidade criativa, aprender a trabalhar em equipe, descobrir outros talentos, além da maior integração entre criança-professor e criança-criança. Tem-se ainda, como uma excelente ferramenta no processo de inclusão. Segundo MITLER (2003, p.34) “A inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo e o exercício dos Direitos Humanos [...] e Ela é baseada num sistema de valores e faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade”.

O Projeto Rádio Live Jardim trabalhou juntamente com os eixos transversais do Currículo em Movimento da Educação Infantil SEEDF: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade e bem como o espaço real de inclusão no ambiente virtual, uma vez que as diferenças se apresentam como fator que contribui para a convivência com heterogeneidade e à singularidade, em um ambiente inclusivo e de enriquecimento.

O convite, portanto, da Teoria Histórico-Cultural é para que derubemos as barreiras, pois, “se criamos um país onde o cego e o surdo encontrem um lugar na vida, onde a cegueira não signifique uma insuficiência, ali a cegueira não será um defeito” (VIGOTSKI, 2012a, p.159). Por meio de propostas emancipadoras, de experiências colaborativas intencionalmente planejadas para promover aprendizagens e desenvolvimento, construímos uma escola da infância verdadeiramente inclusiva, na qual a diversidade seja um valor e não um problema. (MIRANDA, 2020, p.160).

As ações pedagógicas do projeto, Rádio Live Jardim, foram estabelecidas em três momentos, em conjunto com o coletivo do corpo docente: planejamento, preparação e execução da proposta criada para cada programa destinado.

O Projeto Rádio Live Jardim foi apresentado uma vez na semana, tendo como sua programação a culminância do tema escolhido e trabalhado durante a semana. A vinculação acontecia, de maneira on-line, no aplicativo Google Meet. Teve como locutores o corpo docente e uma criança convidada para apresentarem o programa, e ainda, contou com a participação das atividades criativas realizadas e apresentadas por meio de vídeos, das crianças e suas famílias. Ressaltando, que as atividades, desenvolvidas pelas crianças e famílias, tinham na montagem do seu trabalho, o

uso das diversidades linguísticas tais como: a música, as danças, as poesias, o audiovisual, a plástica, a contação de história, a culinária entre outros.

Para a concretização deste Projeto, foi realizada reunião com as famílias pelo aplicativo Google Meet para que fosse apresentado o projeto citado e dirimidas quaisquer dúvidas que por acaso tivessem acerca do mesmo. Durante o encontro a Equipe Gestora e Coordenadora apresentaram o Projeto, enfatizando, a sua importância e explicando as etapas para o seu como seria desenvolvido. A intenção neste momento foi. As famílias foram convidadas a contribuir no evento, com atrações desenvolvidas a partir das suas habilidades artísticas ou, ainda, compartilharem com as suas experiências de vida.

Em outro momento, a Equipe Docente inseria os materiais complementares através do formato de motivar e sensibilizar as famílias para participarem e orientarem as crianças no desenvolvimento e criação do seu trabalho e nas gravações em vídeos, dos trabalhos a serem apresentados template na plataforma da sala de aula, onde teriam algumas das sugestões para que a criança escolhesse qual seria a modalidade linguística e articulasse com o tema estudado durante a semana. À medida que as criações eram desenvolvidas, as professoras faziam um acompanhamento mais efetivo, das criações artísticas. Por sua vez, as famílias orientavam e preparavam os vídeos das crianças e/ou suas próprias apresentações. Quando estavam totalmente concluídos, eram encaminhados para o celular da escola ou plataforma da sala de aula, onde seria devidamente agendado pela equipe de produção, responsável pela programação e execução naquela semana.

A Programação, da Rádio Live Jardim, foi realizada da seguinte forma: iniciava com uma vinheta de abertura; momento de acolhimento feito pela professora-locutora, pela criança-locutora e pela diretora da escola. Em seguida, a programação inicial, acontecia uma atividade corporal de música, para que as crianças dançassem. A participação de uma escritora convidada para compartilhar o seu livro, em uma contação de história, e após ocorria o momento de interação com as crianças, para perguntas e curiosidades. No decorrer da programação as atividades eram alternadas, com participações gravadas pelas crianças e suas famílias, bem como de algumas brincadeiras propostas. Para complementar as apresentações, havia as participações especiais dos familiares como: da mãe, do pai, da avó, do avô, da irmã, do irmão, do tio, da tia, inclusive

de parentes estrangeiros, que contribuiram para compartilharem as suas experiências artísticas, culturais e pessoais, o que enriquecia, ainda mais, o conteúdo da programação.

A construção deste Projeto Rádio Live Jardim teve como base teórica o pressuposto Histórico-Cultural, abordando os eixos integradores do Interagir e do Brincar pautados pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil SEEDF. Contemplou em sua estrutura os cinco campos de experiências: O eu, o outro, e o nós, Corpo, gestos, e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Teve como objetivo promover uma aprendizagem que estabelecesse as interações das crianças entre escola, com outras crianças e as famílias. Haja vista, que as interações constituem como possibilidades de aprender ouvindo o outro, conversando e trocando suas experiências de vidas e culturas.

Nas interações que se estabelecem em uma educação cuidadosa, a unidade afeto-intelecto precisa se consolidar, pois a atividade intelectual envolve a afetividade intrinsecamente como ações indissociáveis presentes nos relacionamentos humanos. Portanto, em meio às práticas educativas, é essencial a possibilidade de expressão das emoções e dos sentimentos, pois as pessoas envolvidas nessa prática educativa afetam e são afetadas. (VIGOTSKI, 2009).

Para a Teoria Histórico-Crítico, tornar-se humano é um processo que envolve a formação das qualidades humanas. As crianças, ao entrarem em contato com o mundo vão conhecendo e apropriando-se de capacidades, cultura e valores partilhados em seu meio social com os sujeitos próximos, que podem ser mais velhos, da mesma idade, que saibam coisas diferentes, ou seja, é no meio e nas relações sociais que nos humanizamos. (FARIAS, 2020, pg.22).

O Projeto ainda, visou um trabalho direcionado para o eixo brincar, levando a criança a despertar no seu imaginário, as descobertas e ampliação de suas experiências para estabelecer distintas formas de relação, com os adultos e com outras crianças. Segundo Vigotski (2008), a brincadeira cria a chamada zona de desenvolvimento iminente, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu. Para o autor, o brincar libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias.

Por sua vez, o Currículo em Movimento da Educação Infantil SEE-DF cita que para ELKONIN (2012), Brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e, por desdobramento, de internalização das práticas sociais e culturais. Para as crianças, brincar é algo muito sério, sendo uma de suas atividades principais. Enfatiza-se que essa atividade não é a que ocupa mais tempo da criança, mas aquela que contribui de modo mais decisivo no processo de desenvolvimento infantil. (Distrito Federal 2018, p.31).

De acordo com MARTINEZ (2014 p.125) a brincadeira de faz de conta se caracteriza em uma atividade peculiar das crianças, que tem como objeto de interesse aquilo que elas não realizam diretamente. Mais precisamente, a atuação do adulto na sociedade, que envolve suas atividades e o sistema que constitui suas relações com as demais pessoas. Por meio dessa atividade, as crianças são capazes de perceber, internalizar e elaborar seu comportamento a partir do que observam do conteúdo social, e das regras socialmente estabelecidas. Na brincadeira de faz de conta as crianças assumem novos papéis realizando interpretações, e assim, transformam sua ação diante da realidade.

O Projeto Rádio Live Jardim buscou desenvolver um trabalho voltado para o protagonismo infantil, buscando a construção da identidade e da autonomia da criança; promover a sua interação e socialização no meio social, familiar e escolar, além da apropriação dos conhecimentos de mundo. Favoreceu, ainda, através da comunicação pela linguagem oral com os seus pares e com os adultos, a expressão dos seus pensamentos. As crianças vivenciaram neste projeto, no ambiente virtual, uma prática educativa direcionada às múltiplas linguagens, que se apoiam nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer, bem como o fortalecimento dos seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, que emergem dos cinco campos de experiências supracitados.

A avaliação realizada pela Equipe Docente foi positiva no contexto pedagógico. As observações e comentários levantados tiveram como aspectos essenciais, a importância de uma formação continuada, a percepção indispensável referente à participação da família e aprendeu que mesmo diante do maior desafio a ser enfrentado na sua prática pedagógica, faz-se necessário garantir uma qualidade de ensino contemplando os dois eixos integradores do integrar e do brincar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade vem vivenciando momentos de incertezas e inseguranças, neste período de pandemia. Vários são os questionamentos referentes ao futuro, pós pandemia. Sabe-se que na educação, ocorreram várias mudanças dos seus espaços de atuação, sua prática cotidiana e as suas relações humanas e sociais. Mas, mesmo com todos esses desafios, a Educação conseguiu novos conceitos e fomentar a vontade de mudar a realidade presente.

A instituição escolar conseguiu problematizar e refletir a função social e percebeu a importância de ser um espaço transformador e significativo nas práticas pedagógicas.

O Jardim de Infância, da 404 Norte, desenvolveu o Projeto Rádio Live Jardim, com a intenção de promover o desenvolvimento integral da criança, articulado com as funções dos eixos integradores brincar e interagir. Com isto, o Projeto teve o seu resultado significativo e viável pela comunidade escolar, mesmo diante dos enfrentamentos, com as ferramentas tecnológicas e ambiente virtual. Apresentou-se como um Projeto considerável, cuja repercussão contemplou todas os segmentos do Jardim, que vêm ratificando a permanência de suas atividades, por ter sido uma experiência inovadora para este Jardim de Infância.

6. REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. **Educação Infantil na perspectiva histórico-Cultural Concepções e Práticas para o desenvolvimento Integral da Criança**. São Paulo: eBooks Pedro & João Editores, 2020, p.22

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010. **Anais do I seminário nacional de educação infantil do campo: currículo em movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p.1

- MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Educação Infantil na perspectiva histórico-Cultural Concepções e Práticas para o desenvolvimento Integral da Criança**. São Paulo: eBooks Pedro & João Editores, 2020, p.60
- MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Educação Infantil na perspectiva histórico-Cultural Concepções e Práticas para o desenvolvimento Integral da Criança**. São Paulo: eBooks Pedro & João Editores, 2020, p.125
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017, p.17
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2011.
- MIRANDA, Maria Auristela B. A. de; SÁ, Antônio Villar M. de. Atendimento Educacional Especializado para a primeiríssima infância: O programa de Educação Precoce no Distrito Federal. **Revista Com Censo**. Distrito Federal, 21, v. 7, n. 2, maio/2020, p.160
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003, p.34
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: Artigos acadêmicos sobre metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Disponível em www2.eca.usp.br/moran. Acesso em: 10/09/2020, p.3
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Infantil**, 2018.
- VIEIRA, Débora Cristina Sales. FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. MIRANDA, Simão de. **Educação Infantil na perspectiva histórico-Cultural Concepções e Práticas para o desenvolvimento Integral da Criança**. São Paulo: eBooks Pedro & João Editores, 2020

VIGOTSKI, Lev S **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. COOPE/UFRJ, junho/2008.

VIGOTSKI, Lev S **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de defectología. Madrid: Antonio Machado Livros, 2012a, p.159

ARTIGO – GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

O PROGRAMA ERASMUS E A POLÍTICA DE MOBILIDADE NA EUROPA

*Thiago Sette-Câmara*³⁹

*Mateus José Alves Pinto*⁴⁰

INTRODUÇÃO

A mobilidade acadêmica internacional pode ser definida como o deslocamento de estudantes, professores e pesquisadores para países diferentes de onde residem, com a finalidade de estudo, ensino ou pesquisa, assumindo durações e propósitos variados. Portanto, este deslocamento contempla tanto estadas relativamente curtas (ex: visitas acadêmicas), como estadas de longo termo, relacionadas aos estudos no ensino superior e treinamentos em pesquisa (LOMBAS, 2017).

A mobilidade acadêmica se tornou um aspecto essencial para a internacionalização do ensino superior (OLIVEIRA; FREITAS, 2016), visto que muitas universidades possuem protocolos de intercâmbio com outras instituições. Este fato é reforçado pelo número de estudantes internacionais que já realizou algum tipo de programa de mobilidade acadêmica: 4.056.680 estudantes entre 2000 e 2013, em todo o mundo (CHOUDAHA, 2017). Ademais, a importância da mobilidade de estudantes internacionais é re-

39 Doutorando em Migrações na Universidade de Lisboa. Mestre em Relações Internacionais e Estudos Europeus pela Universidade de Évora. Bacharel em Relações Internacionais pelo UniBH.

40 Mestrando em Turismo no PPGTurismo UFPR. Bacharel em Turismo pela UFPR.

fletida em diversas áreas acadêmicas que procuraram estudar o tema, como a educação (DOLBY; RAHMAN, 2008), as migrações (MURPHY-LEJEUNE, 2002), o turismo (AMARO *et al.*, 2019), entre outras.

Na Europa, a mobilidade acadêmica ocorre a nível continental através do Programa Erasmus, objeto de análise do presente estudo. Atualmente 34 países fazem parte do programa, que é considerado o maior e mais abrangente do mundo, seja em número de beneficiários ou de instituições participantes. Segundo dados oficiais, ao longo de pouco mais de três décadas, aproximadamente 10 milhões de pessoas participaram de programas de mobilidade no âmbito do Programa Erasmus, em diversas partes da Europa (EUROPEAN COMMISSION, 2018a). De acordo com a Comissão Europeia, no ano acadêmico 2017/2018 aproximadamente 4.000 instituições de ensino superior enviaram e/ou receberam estudantes de mobilidade acadêmica no âmbito do Programa Erasmus (EUROPEAN COMMISSION, 2020).

O sucesso do Programa Erasmus contribuiu para que a política de mobilidade acadêmica na Europa fosse incorporada em diferentes acordos e documentos institucionais da União Europeia, refletindo-se na viabilização e ampliação de políticas públicas em diferentes áreas relacionadas com a mobilidade, como a educação e o turismo (LESJAK *et al.*, 2015). Portanto, este artigo busca analisar de que maneira a mobilidade acadêmica, especialmente o Programa Erasmus, apresenta-se como uma política comunitária de integração europeia.

De forma a alcançar o objetivo proposto, a metodologia deste estudo teórico é exploratória e descritiva, porque visa proporcionar maior familiaridade entre a relação da mobilidade acadêmica com as políticas comunitárias (GIL, 2010). Além disso, o procedimento de pesquisa pode ser caracterizado como bibliográfico/documental, uma vez que os autores se basearam em materiais publicados por outros acadêmicos e instituições, como artigos científicos, livros e relatórios (GIL, 2010). Para a coleta de dados, foram identificadas, primeiramente as fontes dos documentos. Posteriormente, foram feitas as leituras, fichamentos e análises dos materiais. Os resultados alcançados serão descritos nas seções seguintes, organizadas em: 1) evolução dos programas de mobilidade na Europa; 2) políticas comunitárias de mobilidade da União Europeia; e, por fim, as considerações finais.

1. A EVOLUÇÃO DOS PROGRAMAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA NA EUROPA

Ainda que a mobilidade acadêmica na Europa tenha se intensificado e popularizado ao longo das últimas três décadas, ela não constitui um fenômeno propriamente recente. Ao contrário, a mobilidade acadêmica europeia tem raízes históricas que remontam às origens das primeiras universidades no continente europeu. De acordo com Sánchez (2007), no século XIV um estudante universitário não teria muita dificuldade em realizar parte de seus estudos acadêmicos em instituições universitárias em outros países, embora apenas uma pequena parte da elite europeia frequentava as universidades da época. A utilização da mesma linguagem acadêmica (no caso, a língua francesa) e os menores obstáculos em termos burocráticos (documentos administrativos, validações de diploma, exigências de proficiência linguística, etc.) eram fatores que facilitavam a realização de viagens para estudos acadêmicos em outros países como forma de enriquecimento pessoal e aperfeiçoamento intelectual (SÁNCHEZ, 2007; CALVO, 2017).

Calvo (2017) aponta que durante o período do Renascimento a ideia de viajar era vista na Europa como uma experiência de descoberta intelectual, reservada principalmente aos jovens de uma elite mais culta, que optavam por completar a sua formação humanística no exterior. Da mesma forma, a historiadora De Ridder-Symoens (1992 *apud* CALVO, 2017) define o período do Renascimento como a época dourada da mobilidade estudantil, argumentando que muitos jovens das elites dos países europeus viajavam para outros países atraídos pela fama de alguns professores e intelectuais em universidades de prestígio, especialmente na Itália. As disputas políticas geradas pela Reforma Protestante (bem como pela contrarreforma – Reforma Católica) ao longo do século XVI prejudicaram a mobilidade acadêmica europeia, que voltou a ser frequente com o surgimento do *Grand Tour* (CALVO, 2017).

De acordo com Salgueiro (2002), o *Grand Tour* foi um fenômeno social típico da cultura europeia do século XVIII, que se caracterizava pela realização de viagens pelo continente europeu com o objetivo de adquirir novos conhecimentos e experiências. Assim como as experiências anteriores, era realizado por jovens membros da aristocracia europeia. O *Grand*

Tour consistia na realização de um circuito de viagens pela Europa com roteiro pré-estabelecido, que em geral envolvia uma viagem a Paris e um circuito pelas principais cidades italianas. Fazer o *Grand Tour* simbolizava o coroamento de uma realização acadêmica e cultural, pois os aristocratas visitavam as principais ruínas e sítios históricos da Europa, bem como estudos de arte, arquitetura, geografia, filosofia, história e economia (MACHADO, 2013; CALVO, 2017).

A consolidação dos Estados nacionais ao longo dos séculos XVIII e XIX refletiu em mudanças no contexto universitário, uma vez que as universidades europeias foram colocadas à serviço dos interesses nacionais, em um processo de “deseuropeização”. Desta forma, a ascensão e fortalecimento das identidades nacionais resultaram em um período de menor cooperação acadêmica entre os países europeus, que só terminou após o final da Segunda Guerra Mundial (CALVO, 2017).

Para Calvo (2017), qualquer iniciativa de cooperação europeia, incluindo a cooperação no contexto acadêmico, não pode ser compreendida sem levar em conta a evolução política das instituições do continente. Desta forma, Leitão e Valente (2018) defendem que dois documentos europeus da década de 1950 foram importantes marcos para o desenvolvimento de um programa europeu de mobilidade acadêmica mais abrangente e inclusivo.

A Declaração Schuman, de 1950, e o Tratado de Roma, de 1957, são documentos que abriram caminho para a concretização dos programas europeus de mobilidade acadêmica na medida em que estabeleceram os preceitos de “livre circulação” e “realizações concretas” como forma de se promover uma cooperação supranacional (LEITÃO; VALENTE, 2018). O Tratado de Roma, que instituiu a Comunidade Econômica Europeia (CEE), consolidou uma tese funcionalista que sustenta a seguinte premissa: ante a impossibilidade de uma unificação política imediata, se apostava na criação de instituições supranacionais onde os Estados cediam parte de sua soberania, especialmente em matéria de coordenação econômica e administrativa, em prol de uma maior integração política europeia (CALVO, 2017).

Após a assinatura do Tratado de Roma, houve um grande vazio em relação às políticas educativas europeias, uma vez que neste período entendia-se que os assuntos relacionados à educação pertenciam ao âmbito

da cultura de cada Estado-nação (DIESTRO FERNÁNDEZ, 2004 *apud* CALVO, 2017). Entretanto, este hiato em relação às discussões e aos avanços na cooperação educacional na Europa se encerra na década de 1970, principalmente com a publicação do Relatório Janne, em 1973, intitulado “Para uma política comum da Educação”, onde pela primeira vez é introduzido o conceito de “Dimensão Europeia na Educação”. Em 1974 foi aprovada uma resolução pelo Conselho Europeu sobre a cooperação no domínio da educação e, no ano seguinte, foi criado o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), com o objetivo de estimular as iniciativas de formação profissional na Europa (LEITÃO; VALENTE, 2018).

Em 1976, foi lançado o Programa de Ação Comunitária em Matéria de Educação, no qual se preconizavam visitas de estudo, intercâmbios e atividades escolares – com o objetivo de dar uma dimensão europeia à experiência dos docentes e dos estudantes, bem como reforçar os valores morais, culturais e cívicos europeus (DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, 2016). A partir destas iniciativas surgiu aquele que, segundo Calvo (2017), tornou-se o precedente direto do Programa Erasmus. Trata-se dos *Joint Study Programmes* (JSP), que se concretizaram através de ações de cooperação interuniversitária financiadas pelo Conselho Europeu entre os anos de 1976 e 1986.

Estes programas de estudo ofereciam aos estudantes universitários de diferentes Estados membros a possibilidade de realizar parte de seus estudos acadêmicos em universidades estrangeiras, sempre que as instituições envolvidas tivessem celebrado acordos de cooperação e garantido a equivalência e o reconhecimento mútuo dos estudos (CALVO, 2017; LEITÃO; VALENTE, 2018).

Utilizando como referencial a experiência do JSP, a Comissão Europeia criou em 1987 aquele que veio a se tornar o maior e mais abrangente programa de mobilidade acadêmica do mundo, o Programa Erasmus, cujo objetivos eram de fortalecer a dimensão europeia da educação superior, de estimular a mobilidade na Europa e de fomentar a cooperação transnacional entre as instituições de ensino superior europeias. O então denominado *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* tornou-se internacionalmente conhecido pelo acrônimo ERASMUS, nome que também é uma referência ao filósofo, pensador e humanista holandês

Erasmus de Rotterdam, nascido no século XV, que durante a sua vida percorreu por várias partes da Europa e influenciou a pedagogia moderna durante o Renascimento (TOSTES; SILVA, 2019).

Ao longo de pouco mais de três décadas o Programa Erasmus transformou profundamente as universidades europeias, estabelecendo entre elas uma grande rede de contatos e de projetos de cooperação acadêmica que permitiu a mobilidade de docentes, investigadores e estudantes (LEITÃO; VALENTE, 2018). Calvo (2017) ressalta que o programa surge em um contexto de internacionalização e europeização da educação superior, marcado pelo estreitamento dos contatos e acordos de cooperação internacional entre as próprias universidades europeias, e com universidades de outras partes do mundo.

Entretanto, a implementação do Programa Erasmus não foi isenta de dificuldades, sobretudo pela falta de consenso entre os países participantes do programa em relação à sua materialização e a forma descentralizada de sua implementação. Em seu primeiro ano de atividade, o Programa Erasmus contou com a participação de 3.244 estudantes de 11 países europeus e apresentou problemas relacionados ao reconhecimento dos estudos realizados pelos estudantes em universidades estrangeiras (CALVO, 2017).

Desta forma, destaca-se a introdução do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), criado em 1989, que pretendia justamente acabar com os problemas em torno do reconhecimento dos estudos realizados em universidades estrangeiras. O ECTS funciona como um sistema para garantir o reconhecimento de créditos (unidades curriculares) entre as universidades europeias, utilizando um critério unificado para cálculo de carga horária e de rendimento acadêmico após a realização de períodos de mobilidade internacional (TEICHLER, 2003; CALVO, 2017).

De acordo com Sánchez (2007), o Programa Erasmus foi o ponto de partida para o surgimento de outros programas de mobilidade acadêmica, desenvolvidos seguindo a mesma abordagem, mas que envolveram distintas áreas geopolíticas de interesse para a União Europeia. Por isso, em 1990, foram criados o Programa *Trans-European Mobility Scheme for University*, mais conhecido como Programa TEMPUS-PHARE, focado nos países do Leste Europeu, e o Programa TEMPUS-TACIS, focado nas antigas repúblicas soviéticas. Em 1992, surge o *Latin American Aca-*

demis Formation, conhecido pelo nome de Programa ALFA, focado na cooperação com os países da América Latina, e também o Programa MED-CAMPUS, focado na cooperação com os países do mediterrâneo (SÁNCHEZ, 2007).

Leitão e Valente (2018) argumentam que após a primeira fase de execução dos programas de mobilidade acadêmica na Europa (1987-1995), as bolsas de estudo disponíveis para a realização de mobilidades no ensino superior passaram a integrar programas-chave mais abrangentes, que envolviam projetos de mobilidade nos domínios da educação e formação. Assim, surgem os programas-chave Sócrates I (1995-2000), Sócrates II (2000-2007), *Lifelong Learning* (2007-2013) e o atual Erasmus+ (2014-2020).

Ao longo dos anos a União Europeia atribuiu diferentes nomenclaturas aos seus programas-chave e, ainda que o Programa Erasmus tenha sido a vertente dedicada ao ensino superior nestes programas mais abrangentes, Calvo (2014) ressalta que a mobilidade acadêmica na Europa sempre será conhecida pelo nome Erasmus. Em sua avaliação é o programa de mobilidade acadêmica mais conhecido e bem-sucedido já desenvolvido pela União Europeia (CALVO, 2014).

No período compreendido entre 2014-2020, o Programa Erasmus passou a integrar o programa-chave Erasmus+ (ou Erasmus *Plus*), que reuniu todos os programas de mobilidade da União Europeia em matéria de educação, formação, juventude e desporto. Desta forma, o Programa Erasmus+ abrange os seguintes programas: Erasmus (ensino superior), Comenius (ensino primário e secundário), Leonardo da Vinci (educação e formação profissional), Grundvig (educação de adultos), Jean Monnet (integração europeia), Erasmus Mundus (ensino superior), Serviço Voluntário Europeu (voluntariado), Juventude em Ação (intercâmbio de jovens), dentre outros.

2. A MOBILIDADE ACADÊMICA COMO POLÍTICA COMUNITÁRIA DA UNIÃO EUROPEIA

Segundo Kelo *et al.* (2006) a mobilidade de estudantes internacionais ganhou maior notoriedade como uma política comunitária na Europa a partir da segunda metade do século XX. A promoção da internacionalização e a mobilidade internacional passaram a ser considerados elementos

importantes de uma política de ensino superior, implementada de forma conjunta pelas universidades, governos nacionais dos países europeus e, especialmente, pela União Europeia e outros atores supranacionais.

Na visão de Teichler (2012), a essência do ensino superior não pode ser vista como sendo confinada por fronteiras nacionais, uma vez que os vários campos do conhecimento e a própria lógica da ciência são universais. Para o autor, a busca por conhecimentos não é limitada por fronteiras, as universidades são mais internacionais do que a maior parte das organizações e muitos acadêmicos nutrem visões cosmopolitas. Ao mesmo tempo, a estrutura e a organização dos sistemas de ensino superior são fortemente moldadas pelos Estados nacionais (ou mesmo por órgãos regionais dentro dos Estados), seja em relação ao financiamento, estrutura regulatória, governança e/ou reconhecimento de currículos e credenciais.

Teichler (2012) ainda argumenta que desde o final da Segunda Guerra Mundial alguns países europeus passaram a desenvolver diferentes atividades com o objetivo de alterar as particularidades e o relativo isolamento dos seus sistemas nacionais de ensino superior. Uma série de políticas foram discutidas e promovidas na Europa por diferentes atores supranacionais e, em uma primeira fase, foram desenvolvidos esforços no sentido de aumentar o entendimento mútuo entre os vários países europeus.

Neste contexto, as atividades relacionadas com a mobilidade acadêmica desempenharam um papel importante na esperança de que um maior conhecimento de outros países e culturas ajudasse a reduzir os preconceitos e aumentar a simpatia por outras formas de vida e de pensamento, seguindo a lógica da hipótese do contato proposta por Allport (1958).

Apesar de os primeiros sinais das políticas comunitárias nas áreas da educação datarem da década de 1950, foi apenas no final da década de 1980 que o desenvolvimento destas políticas foi impulsionado, sobretudo com o lançamento do Programa Erasmus (KELO *et al.*, 2006), que surgiu como o resultado de um esforço coletivo de um conjunto de países europeus que reconheceram a importância da mobilidade acadêmica como um mecanismo de promoção da cooperação intraeuropeia e de maior internacionalização da educação superior na Europa.

Este esforço conjunto dos países europeus proporcionou, anos mais tarde, a aprovação de tratados que se tornaram marcos regulatórios importantes para o desenvolvimento da mobilidade acadêmica na Europa,

especialmente a Declaração de Sorbonne (1998), a Declaração de Bolonha (1999) e a Estratégia de Lisboa (2000). Em março de 1998, na ocasião do aniversário da Universidade Sorbonne em Paris, os ministros responsáveis pelo ensino superior da França, Alemanha, Itália e Reino Unido assinaram um acordo que previa o estabelecimento de uma estrutura “harmonizada” de programas acadêmicos e diplomas (KELO, *et al.* 2006).

A denominada Declaração de Sorbonne foi assinada pelos respectivos ministros que participaram das negociações em Paris, mas foi logo criticada por ter sido uma iniciativa isolada de alguns poucos países europeus (CALVO, 2017). Apesar das críticas, a ideia de se criar uma estrutura padronizada de programas acadêmicos, advinda desta declaração, recebeu forte apoio dos países europeus e foi o ponto de partida para o estabelecimento de uma negociação mais ampla (SÁNCHEZ, 2007). Assim, em junho de 1999, os ministros de 29 países europeus assinaram, na cidade de Bolonha (Itália), um acordo que ficou conhecido como Declaração de Bolonha, que estabeleceu uma estrutura unificada de programas acadêmicos e reconhecimento de diplomas na Europa, criando o chamado Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

A Declaração de Bolonha apelou ao estabelecimento de uma estrutura de estágios comuns de programas de estudo e graus acadêmicos. A criação de um sistema europeu de créditos acadêmicos, a melhor informação sobre o valor e reconhecimento das credenciais obtidas no exterior por meio de um “suplemento ao diploma” e a cooperação em “garantia de qualidade” foram algumas das iniciativas pensadas pelos líderes europeus para contribuir para uma convergência estrutural dos estudos acadêmicos na Europa, sem comprometer a variedade substantiva destes estudos (CALVO, 2017). Entre 1999 e 2010, os países europeus aderentes daquele que ficou conhecido como o Processo de Bolonha se esforçaram para implementação de políticas comuns com o objetivo de implementar o EEES, que foi concretizado com a Declaração de Budapeste-Viena, assinada em 2010.

Paralelamente à criação do EEES, o Conselho Europeu concordou em assumir medidas conjuntas de investimento em pesquisa e desenvolvimento. A Estratégia de Lisboa, lançada no ano de 2000, propôs o estabelecimento de um “Espaço Europeu de Pesquisa” até o ano de 2010. A proposta inicial era ampliar em três por cento do Produto Interno Bruto

(PIB) os gastos públicos e privados com pesquisa e desenvolvimento. A Estratégia de Lisboa procurou criar as bases para uma transição para uma sociedade e economia fundadas sobre o conhecimento, através da implementação de políticas que atendessem às necessidades da Sociedade da Informação. Ao mesmo tempo, esta estratégia também procurou acelerar as reformas estruturais para reforçar a competitividade e a inovação na Europa (EUROPEAN COUNCIL, 2000).

A agenda “Educação e Formação 2010” da União Europeia, manifestação educativa do Processo de Lisboa, apontou a mobilidade (e a cooperação europeia) como um dos seus “objetivos concretos” para a educação (EUROPEAN COUNCIL; EUROPEAN COMISSION, 2004). Ademais, o próprio Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE) apresenta em seus artigos 165º e 166º as bases normativas para a ação da União Europeia no domínio da juventude, apontando a mobilidade internacional como um objetivo da ação dos Estados membros (EUROPEAN UNION, 2016).

O artigo 165º dispõe que a ação da União Europeia para os jovens tem por objetivo desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados membros, bem como incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, por meio do incentivo ao reconhecimento acadêmico de diplomas e períodos de estudo. Por sua vez, o artigo 166º dispõe que a ação da União Europeia tem por objetivo facilitar o acesso à formação profissional e incentivar a mobilidade de formadores e formandos, assim como estimular a cooperação em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino ou de formação profissional e empresas (EUROPEAN UNION, 2016).

Com base nesta premissa, a Estratégia da União Europeia para a Juventude (2019-2027), documento que apresenta as diretrizes das políticas públicas da União Europeia para os jovens entre os anos de 2019 e 2027, também reconhece a importância da mobilidade internacional, com o argumento de que as experiências de mobilidade permitem aos jovens desenvolver e reforçar competências pessoais, sociais e cívicas, desenvolvendo o espírito crítico e a criatividade, melhorando a empregabilidade e tornando-os cidadãos europeus ativos. O documento ainda destaca que “os intercâmbios de jovens e os projetos no âmbito do programa Erasmus+ [...] são fontes de aprendizagem intercultural e capacitação, especialmen-

te para os jovens com menos oportunidades” (EUROPEAN UNION, 2018, p. 456/4).

Paralelamente a estes esforços coletivos europeus, governos nacionais, regionais e municipais, procuraram ampliar os fluxos de estudantes internacionais para “dentro” e/ou para “fora” de seus países, regiões ou cidades, seja por meio de bolsas de estudo ou através da concessão de empréstimos com prazos de pagamento a longo prazo. Neste contexto, destacam-se iniciativas implementadas por governos nacionais, bem como por autarquias locais, como a Câmara Municipal de Lisboa e a Câmara Municipal do Porto, que criaram *websites* institucionais e campanhas publicitárias para promover suas instituições de ensino superior, com o principal objetivo de atrair estudantes de outros países e regiões (CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA, 2013; CÂMARA MUNICIPAL DO PORTO, 2020).

Em relação ao Programa Erasmus, ele foi o resultado de um esforço da União Europeia em ampliar a cooperação acadêmica e promover a mobilidade internacional no âmbito do ensino superior. Segundo Papatsiba (2005), o programa foi criado por quatro razões fundamentais. A primeira razão foi a criação de uma “consciência europeia” nos jovens europeus; a segunda razão foi a promoção da mobilidade intraeuropeia nas futuras carreiras profissionais dos jovens estudantes; a terceira razão foi a transferência de habilidades, conhecimentos e tecnologias no continente europeu; e a quarta razão foi a promoção de habilidades interpessoais, relacionadas com a sensibilidade intercultural e com a aprendizagem de idiomas.

Desta forma, os programas de mobilidade acadêmica na Europa, em especial o Programa Erasmus, estão alinhados aos grandes objetivos da União Europeia, seja em relação à maior integração e coesão do continente, seja em relação à maior cooperação e ampliação da mobilidade internacional, especialmente no âmbito da juventude. Como referido, diversos documentos e tratados europeus incorporam em seus artigos estas premissas, e não apenas reafirmam expressamente ao longo de seus textos o objetivo de promover a cooperação e a mobilidade acadêmica, como instituem as diretrizes para a continuidade de programas de mobilidade acadêmica, sobretudo no âmbito do ensino superior.

Em um estudo com participantes do Programa Erasmus, Ieracitano (2014) analisou a relação entre os conceitos de fronteiras, mobilidade e

integração, com as noções de identidade e cidadania europeia. O estudo concluiu que a “cultura da mobilidade” parece não ser apenas um instrumento de integração e construção de uma cidadania europeia, mas, sobretudo, uma ferramenta capaz de superar uma lacuna de cidadania em suas dimensões cultural e cívica. Na prática, o resultado desta “cultura da mobilidade” tem sido a construção de um humanismo europeu que é capaz de conectar as pessoas e reconhecer as diferenças culturais, em conformidade com os objetivos propostos pelo Programa Erasmus.

O interesse da União Europeia em promover e estimular a mobilidade acadêmica, principalmente através do Programa Erasmus, está alicerçado no objetivo de promover uma Europa mais coesa e integrada. A ideia da construção de uma identidade europeia surgiu no avançar do processo de integração da Europa e o Programa Erasmus configura-se como uma das mais importantes iniciativas da União Europeia em prol da construção de uma “consciência europeia” nos jovens europeus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teórico atingiu o seu objetivo principal ao analisar de que maneira a mobilidade acadêmica, especialmente no âmbito do Programa Erasmus, apresenta-se como uma política comunitária de integração europeia. Os autores apresentaram os principais documentos, tratados, políticas e programas que demonstram o papel da mobilidade acadêmica internacional no processo de internacionalização do EEES e na construção de uma “consciência europeia” nos jovens que buscam pelos programas de estudo no exterior.

A criação dos *Joint Study Programmes* (JSP) pelo Conselho Europeu foi o ponto de partida para o desenvolvimento do Programa Erasmus, que ao longo dos anos se tornou o maior e mais abrangente programa de mobilidade acadêmica do mundo. O Programa Erasmus foi criado no final dos anos de 1980 em um contexto de internacionalização da educação superior, caracterizado pelo estreitamento da cooperação acadêmica na Europa. A partir do ano de 2000 houve um grande esforço da União Europeia para ampliar a cooperação acadêmica no continente e, principalmente, para aumentar os investimentos em pesquisa, inovação e desenvolvimento.

Deste modo, a Declaração de Bolonha e a Estratégia de Lisboa são documentos que evidenciam estes esforços que contribuíram fortemente para o aumento da mobilidade acadêmica na Europa no decorrer dos anos. O Processo de Bolonha, especificamente, foi um elemento fundamental para a expansão do Programa Erasmus, uma vez que a concretização de um sistema unificado de reconhecimento de créditos acadêmicos superou um dos principais problemas do programa em seus primeiros anos de atividade. Na prática, o Processo de Bolonha criou as condições normativas e burocráticas necessárias para a ampliação do Programa Erasmus, em conformidade com os objetivos da União Europeia em matéria de educação e mobilidade.

A mobilidade acadêmica na Europa será sempre conhecida pelo nome Erasmus, que na visão de muitos entusiastas da integração europeia é o programa mais bem-sucedido já criado pela União Europeia (CALVO, 2017). Os relatórios da Comissão Europeia sobre o Programa Erasmus e sobre a mobilidade acadêmica na Europa celebram o sucesso e a dimensão do programa, que em mais de três décadas proporcionou a aproximadamente 10 milhões de jovens europeus (e residentes na Europa) a oportunidade de participar de programas de mobilidade em várias partes do continente (EUROPEAN COMMISSION, 2018a, 2020).

O Programa Erasmus surge como uma forma de atender diferentes demandas da União Europeia, seja em relação à maior cooperação no âmbito do ensino superior, seja em relação à maior mobilidade de jovens na Europa. Desta forma, o Programa Erasmus é ao mesmo tempo causa e consequência do processo de integração europeia. Consequência, porque a sua criação resulta de esforços conjuntos dos Estados membros da União Europeia em prol de uma maior cooperação acadêmica, e causa, porque um de seus principais objetivos é justamente construir uma identidade europeia nos jovens, reduzindo pré-conceitos e envolvendo os jovens de diferentes países em torno de valores comuns.

Reconhecendo os benefícios gerados pela mobilidade acadêmica, sobretudo pelo sucesso do Programa Erasmus, a União Europeia passou a incorporar cada vez mais a mobilidade humana em seus acordos e documentos oficiais, constituindo-se um objetivo a ser alcançado pelas

políticas comunitárias. A proposta da Comissão Europeia para a nova fase do Programa Erasmus (2021-2027) duplica o orçamento destinado ao programa, com a previsão de um orçamento de 30 bilhões de euros para o período de 2021-2027 (EUROPEAN COMMISSION, 2018b). Este significativo aumento na dotação orçamentária do programa, reflete não apenas o interesse da União Europeia e demais países aderentes em expandir o programa, mas demonstra que o Programa Erasmus tem sido uma importante ferramenta de cooperação, coesão e integração europeia.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio e financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), por meio de uma bolsa de Doutorado (PD/BD/150561/2019), e da CAPES, por meio de uma bolsa de Mestrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLPORT, G. **The Nature of Prejudice**. Nova York: Doubleday, 1958.
- AMARO, S.; BARROCO, C.; MARTINS, C.; ANTUNES, J. Erasmus students in Portugal: from students to tourists and advocates. *In: European Journal of Tourism Research*, v. 22, p. 94-106, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hWi9eQ>. Acesso em: 03/09/20.
- CALVO, D. M. Tornar-se outra pessoa: narrativas de transformação subjetiva e processos de distinção entre os jovens estudantes ERASMUS em Lisboa. *In: Revista Antropolítica*, v. 37, p. 51-77, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2QTNiDW>. Acesso em: 03/09/20.
- CALVO, D. M. Una historia institucional del Programa Erasmus, 1987-2014. *In: Revista Ler História*, v. 71, p. 75-99, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3jOIVr5>. Acesso em: 03/09/20.
- CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA. **Discover Lisbon – Estudar em Lisboa**. Lisboa, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3n834dh>. Acesso em: 30/09/20.

- CÂMARA MUNICIPAL DO PORTO. **Porto de Conhecimento 2020**. Porto, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/30pXXeR>. Acesso em: 30/09/20.
- CHOUDAHA, R. Three waves of international student mobility (1999–2020). *In: Studies in Higher Education*, v. 42, n. 5, 825–832, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3jIeQZg>. Acesso em: 03/09/20.
- DE RIDDER-SYMOENS, H. Mobility. *In: RÜEGG, W. (Org.). A History of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 280–303.
- DIESTRO FERNÁNDEZ, A. La política educativa Europea, 1971–2001: Revisión global y propuesta para el siglo XXI. *In: IV CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN*, 2004. **Anais**. Palma: CiberEduca, 2004.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2016. Relatório. Disponível em: <https://bit.ly/355iit0>. Acesso em: 03/09/20.
- DOLBY, N.; RAHMAN, A. Research in International Education. *In: Review of Educational Research*, v. 78, n. 3, 676–726, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/31WWb63>. Acesso em: 03/09/20.
- EUROPEAN COMMISSION. **Erasmus+ Annual Report 2017**. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2018a. Relatório. Disponível em: <https://bit.ly/2EZgEhH>. Acesso em: 03/09/20.
- EUROPEAN COMMISSION. **EU budget: Commission proposes to double funding for Erasmus programme**. Press Corner. Bruxelas, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/2SaS68w>. Acesso em: 30/09/20.
- EUROPEAN COMMISSION. **Erasmus+ Annual Report 2018**. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2020. Relatório. Disponível em: <https://bit.ly/2EZgHtT>. Acesso em: 03/09/20.

EUROPEAN COUNCIL. **Lisbon Strategy**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/33ic9IC>. Acesso em: 30/09/20.

EUROPEAN COUNCIL; EUROPEAN COMMISSION. **Education & Training 2010**. Bruxelas: Official Journal of the European Union, 2004. Relatório. Disponível em: <https://bit.ly/311MgTp>. Acesso em: 30/09/20.

EUROPEAN UNION. **Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia**. Bruxelas, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3jojfAN>. Acesso em: 30/09/20.

EUROPEAN UNION. **The European Union Youth Strategy 2019-2027**. Bruxelas: Official Journal of the European Union, 2018. Relatório. Disponível em: <https://bit.ly/3boXeyE>. Acesso em: 03/09/20.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

IERACITANO, F. New European Citizens? The Erasmus generation between awareness and scepticism. *In: European Journal of Research on Social Studies*, v. 1, n. 1, p. 16-21, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2G6ukIx>. Acesso em: 30/09/20.

KELO, M.; TEICHLER, U.; WÄCHTER, W. Towards Improved Data on Student Mobility in Europe: Findings and Concepts of the Eurodata Study. *In: Journal of Studies in International Education*, v. 10, n. 3, p. 194-223, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/33kz45Y>. Acesso em: 30/09/20.

LEITÃO, F. M.; VALENTE, I. M. O programa de mobilidade Erasmus e a cidadania europeia: trinta anos e nove milhões de pessoas depois...!. *In: Debater a Europa: Periódico do CIEDA e do CEIS20*, v. 19, p. 19-34, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3i2h5Go>. Acesso em: 03/09/20.

LESJAK, M.; JUVAN, E.; INESON, E.; YAP, M.; AXELSSON, E. P. Erasmus student motivation: Why and where to go?. *In: Higher Education*, v. 70, n. 5, p. 845-865, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3ib5Qf3>. Acesso em: 03/09/20.

- LOMBAS, M. L. de S. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. *In: Sociologias*, v. 19, n. 44, p. 308-333, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2F37qko>. Acesso em: 03/09/20.
- MACHADO, M. B. As etapas evolutivas do Turismo: Um estudo sobre o Rio de Janeiro (Séculos XVIII-XX). *In: Cultur – Revista de Cultura e Turismo*, v. 7, n. 1, p. 105-125, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3brzr15>. Acesso em: 03/09/20.
- MURPHY-LEJEUNE, E. **Student mobility and narrative in Europe**. London: Routledge, 2002.
- OLIVEIRA, A. L. de; FREITAS, M. E. de. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. *In: Educação em Revista*, v. 32, n. 3, p. 217-246, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/356WMUy>. Acesso em: 03/09/20.
- PAPATSIBA, V. Political and Individual Rationales of Student Mobility. *In: European Journal of Education*, v. 40, n. 2, p. 173-188, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2Z5MFLZ>. Acesso em: 03/09/20.
- SALGUEIRO, V. Grand Tour: uma contribuição à história do viajar por prazer e por amor à cultura. *In: Revista Brasileira de História*, v. 22, n. 44, p. 289-310, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3bu8byT>. Acesso em: 03/09/20.
- SÁNCHEZ, J. M. La evolución de la movilidad académica en europa, en la perspectiva de la creación del espacio europeo de educación superior. *In: Revista Española de Educación Comparada*, v. 13, p. 361-399, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/31XYGVD>. Acesso em: 03/09/20.
- TEICHLER, U. Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *In: Journal of Studies in International Education*, v. 7, n. 4, p. 312-341, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2Gluhs6>. Acesso em: 30/09/20.
- TEICHLER, U. International Student Mobility in Europe in the Context of the Bologna Process. *In: Journal of International Edu-*

ation and Leadership, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/33laDWg>. Acesso em: 30/09/20.

TOSTES, A. P.; SILVA, L. O projeto Erasmus: internacionalização da educação em contexto de integração. *In: Mural Internacional*, v. 10, p. 01-13, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2EZkl7d>. Acesso em: 03/09/20.

ARTIGOS – IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO UMA PERSPECTIVA ELENCADE AOS DIREITOS HUMANOS NO TOCANTE A SUA FUNCIONALIDADE AOS IMIGRANTES

*Eduardo Soares da Silva*⁴¹

*Najah Jamal Daakour Barakat*⁴²

*Valéria Cristina Barbosa Taveira*⁴³

INTRODUÇÃO

A educação e toda a sua dinâmica é contemporizada como um elemento no qual se tem a condução de forma categórica a promoção da pessoa, basicamente no processo de formação do cidadão ou ser humano em um ser social, haja vista na percepção de que este ser humano tendo o seu desenvolvimento e enquanto cidadão é inserido na sociedade civilizada, portanto, também proporcionando o desenvolvimento de toda a sociedade.

41 Graduado em Direito; Especialista em Direito constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito do Trabalho e Processo do Trabalho, Direito Previdenciário e Direito Ambiental; Aluno especial do mestrado em Direitos Humanos na UFMS.

42 Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharel em Direito pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

43 Graduada em Direito, pós-graduanda em Direito Processual Civil pela Faculdade de Minas Gerais - Fucuminas e em Direito Constitucional Aplicado e Direito Previdenciário Previdenciário pela Faculdade Legale/SP. Aluna especial do mestrado em Direitos Humanos na UFMS.

Logo a educação é vislumbrada como um direito de ordem fundamental disponível a todos, como é encontrado no texto constitucional, nessa premissa a educação exsurge como formação e construção e ainda como direito por meio dos mecanismos estatais a sua promoção. Nessa peculiaridade e ao conteúdo envolto ao fenômeno migratório é apresentada uma realidade na qual a educação enquanto direito precisa ser mais abrangente.

Neste prisma a perspectiva da presente pesquisa é em demonstrar a necessidade de adoção de políticas públicas, bem como a funcionalidade da remessa da educação aos imigrantes, mais diretamente aos seus filhos, haja vista esses deslocam do seu país na pretensão de terem para si uma possibilidade de trabalho, nesse viés se tem a dinâmica dos seus filhos que por sua vez necessitam serem atendidos pelo conteúdo da educação.

Todavia a educação é cotejada também enquanto direito ao rol dos Direitos Humanos, e assim posta na observação a todos os Estados signatários, destarte essa dimensão é objetivada em tratar de forma igualitária tanto os nacionais quanto a estes que provisoriamente ou permanentemente se encontram residindo no país. Logo é muito pertinente uma perspectiva de funcionalidade da educação nas vias de acesso e garantia também a este grupo em especial.

1. EDUCAÇÃO UMA PERSPECTIVA INTERNACIONAL COTEJADA AOS DIREITOS HUMANOS

Quando se tem a remessa do prisma educacional ao âmbito internacional é direcionado o pensamento em caráter primordial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa perspectiva nasceu basicamente no ano de 1991 tendo como figura central o francês Jacques Lucien Jean Delors (PACHECO, DAROS JR, 2016).

Haja vista a UNESCO foi criada no ano de 1945 na mesma senda contingenciada as perdas ocorridas pelo segundo conflito mundial e os seus acentuados danos evocando o apreço da educação, da cultura e da ciência na tentativa de estabelecer parâmetros para a promoção da igualdade e redução da pobreza, tendo como ponto de partida o acesso à educação (PACHECO, DAROS JR, 2016). Na promoção de um breve histórico acerca da UNESCO, Pacheco e Daros Jr (2016, p. 69) assim comunicam:

A Unesco é um organismo integrado da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi criada no ano de 1945. Frente a um cenário de perdas, danos e prejuízos deixados pelo fim da Segunda Guerra Mundial, a Unesco viu na educação a chance de resgatar e reconstruir os países envolvidos nos confrontos. Desde então, atua nas áreas de educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura, comunicação e informação. No Brasil, sua representação iniciou no ano de 1964 e seu escritório em Brasília começou suas atividades em 1972. Propagando ideais de paz, coesão social e respeito mútuo entre as nações, a Unesco tem entre seus objetivos a diminuição da pobreza extrema, a igualdade de gêneros, garantia de acesso e qualidade da educação básica a todas as crianças, jovens e adultos.

A educação em linhas gerais revelada por Vianna (2008, p. 130) tem o seguinte destaque: “[...] representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”.

Considerando essa nuance, a educação por sua vez é colacionada como um direito a todos, desde as orientações disponíveis em instrumentos jurídicos internacionais e também encontrada no texto constitucional de 1988, mais precisamente no artigo 205, como segue informado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Nesta égide, a educação então é majorada de maneira latente como direito concatenado e configurado ao rol dos Direitos Humanos, dos Direitos Fundamentais e que estão intrinsecamente alinhados com os direitos exequíveis e inerentes ao ser humano, pela sua essência e humanidade.

Assim sendo, vem ser bastante relevante destacar o que é preconizado no entendimento de Moraes (2011, p. 02) sobre tais direitos que: “se colocam como uma das previsões absolutamente necessárias a todas as Constituições, no sentido de consagrar o respeito à dignidade humana,

garantir a limitação de poder e visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana”.

No contexto internacional a educação fica crivada na composição do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, isso no seu artigo 26 que destaca a funcionalidade de que toda a pessoa deve ter o direito a instrução, como pode ser vislumbrado abaixo:

Artigo 26º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948).

Na construção de apreço que é evocada na direção do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a importância da educação e a sua relevância para as Nações Unidas é um tanto quanto supramencionada, trazendo um imperativo aos Estados signatários a preocupação com esse direito, tendo em vista o desenvolvimento individual, e, que por conseguinte se estende a toda a coletividade, pois trata de forma sumária como pressuposto ao desenvolvimento do cidadão e com isso para o desenvolvimento da própria sociedade.

A importância e bem como a relevância da educação, que vem a ser cotejada enquanto direito e responsável ao desenvolvimento de toda uma sociedade a UNESCO traz a educação ao plano internacional no entendimento de Delors (1999, p. 70) na seguinte apreciação:

Observa-se, de fato, que no decurso do período considerado e sob pressão do progresso técnico e da modernização, a procura de edu-

cação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade.

A contento do que foi demonstrado até o momento, se tem de modo bastante fácil na percepção de que a educação é sobretudo um direito, e dessa forma se encontra totalmente concatenado aos vários pressupostos da vida humana em sociedade, e, por conseguinte da vida cultural, o que faz a sua integração elencada como uma agenda da UNESCO e também da Organização das Nações Unidas (ONU) como uma perspectiva a sua colação em todas as nações (MÔNACO, 2018).

Reforçando o autor ainda remete que aos elementos presentes na relação educação e a perspectiva internacional a “sociedade internacional” tem um papel que na sua funcionalidade visa a garantia do acesso e da continuidade a todos os seres humanos. E corolário a essa atenção a preocupação é latente em postular esse acesso e garantia com qualidade e a promoção ao longo da vida, cotejada a todos os seres humanos (MÔNACO, 2018; NOLETO, 2018).

Dessa forma é muito perceptível que a educação além de direito condicionado a todos os seres humanos e na remessa do pleno desenvolvimento deste, e da sociedade, a educação perpassa num liame totalmente avançado a importância e com o devido apreço a comunidade internacional, tendo a premissa afortunada nessa garantia e na concretização desse direito.

Todavia a educação ao que é reservado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é evocada ao apreço conferido no seu artigo 26, como item pertencente aos Direitos Humanos, de forma significativa a trazer consigo a observância e promoção desse direito ao total desimpedimento de qualquer ação que possa violar ou coibir essa atenção, preconizada pela UNESCO, como totalmente intrínseca ao desenvolvimento de todo ser humano.

2. MIGRAÇÃO

Ao percebimento que a educação é um direito contemplado a todos os seres humanos, assegurada ainda na previsibilidade de sua contenção a

garantia fundamental, e com a premissa cotejada por apreço internacional ao liame da UNESCO, a educação então é preconizada ao atendimento de todos, inclusive daqueles que por sua vez se encontram fora da sua terra de origem, nesta senda são encontrados os migrantes.

Para uma compreensão mais apurada sobre este fenômeno, é dimensionado que a migração tem a sua compatibilização viabilizada como um processo de deslocamento de pessoas em âmbito geográfico fomentado por vários elementos, haja vista não é algo novo, ou seja, é recorrente na sociedade civilizada presente por muito tempo.

Destarte, e corroborando Soares (2002, p. 13) revela este fenômeno da seguinte forma:

Para esse tronco teórico, a migração é vista como fenômeno (relação, processo) social, no qual a unidade de análise é o fluxo composto por indivíduos de determinado grupo socioeconômico, que emana de estruturas societárias geograficamente delimitadas e não como ato soberano ou soma das escolhas individuais.

O número deste fenômeno atualmente é trazido numa proporção mundial com um quantitativo que ultrapassa as 244 milhões de pessoas, e as migrações a partir do conteúdo forçado – ou seja, aquelas pessoas que saem da sua terra com a sua vontade – tem sido alavancada em números cada vez mais elevados chegando ao quantitativo superior aos 65 milhões de pessoas (DAES-ONU, 2015; ACNUR, 2016).

A migração enquanto fenômeno se alastra pelo território nacional desde os anos oitenta em que vários grupos oriundos da América Latina começaram a procurar o Brasil pelo seu progresso e desenvolvimento, e ainda nas condições aqui dimensionadas um pouco melhores que em seus países, que por sua vez atravessam crises como política e econômica, entre outros fatores.

De forma mais precisa esse quantitativo pode ser demonstrado na figura abaixo com as seguintes especificações:

Figura 01 – Demonstrativo dos fluxos migratórios e deslocamentos



Considerando essa percepção a migração tem na sua especificação a busca de novas oportunidades em outros países por conta de ocorrência lastimosas principalmente tendo o conteúdo político e econômico como fator exponencial a sua causa. Entretanto os fenômenos migratórios ao que informam Martin et al (2018, p. 28):

Os processos migratórios contemporâneos são um fenômeno global e vêm adquirindo conformações específicas nos continentes. Por exemplo, o Brasil neste século fez parte desse contexto ao receber imigrantes de vários outros países e em situações bastante diferenciadas. Constitui-se, portanto, como componente nos novos cenários de mobilidade humana ocorridos principalmente na América do Sul e que têm evidenciado reconfigurações nas características da mobilidade humana no continente, alterando a circulação de grupos de imigrantes em curtos espaços temporais.

No contexto político a migração surge na saída de pessoas ou grupos da sua terra natal por conta de perseguições políticas principalmente advindas de regimes autoritários, ou mesmo a busca de um local em que essas pessoas possam viver sem ter ao menos algum risco de sua vida. Noutra nuance o fator econômico, promove em determinados grupos a busca pelo anseio e possibilidades de trabalho para sua sobrevivência tendo melhores condições tanto de trabalho quanto de vida.

Nesta senda Guerra (2017, p. 1718) assevera: “Sendo um fenômeno de grande repercussão para o Estado, com desdobramentos nos campos social, político, econômico, cultural e outros, a matéria ganha relevo, com vários aspectos que precisam ser regulados pelo direito”. Essa informação aduzida pelo autor é corroborada em que as questões econômicas e políticas estão numa constante mudança nos mais variados países que a busca de novos espaços geográficos estão condicionadas e intensificando cada vez mais os fluxos migratórios (GUERRA, 2017).

Atualmente, e considerando esse contexto político e econômico no qual as migrações tem a sua base por assim dizer, a mobilidade que é tangente a esse contexto tem uma relevância muito notória e intrínseca em que as pessoas tendem a se deslocar aumentando o fluxo internacional.

Deste modo a migração é constituída como um deslocamento que é remetido ao reforço do processo de globalização. Então é pertinente destacar que se trata de um processo histórico-social que tem atravessado vários matizes de transformações atendo principalmente aos fatores sociais adicionados a menção da presença da globalização (ALMEIDA e BAE-NINGER, 2011).

A partir do fenômeno da globalização que concepção de Giddens (1991, p. 32) é definida como: “[...] como a intensificação das relações sociais em escala mundial”, a migração é algo recorrente por todo o mundo, e no Brasil não seria diferente ao passo que hodiernamente se tem uma presença de vários grupos pertencentes da América Latina vivendo no país como venezuelanos, haitianos e bolivianos que aqui estão se estabelecendo advindos da fuga da fome e da ditadura como os venezuelanos e haitianos, e por fatores econômicos em busca de melhores condições como é o caso dos bolivianos.

Para uma melhor visualização a figura abaixo demonstra os dados do quantitativo referente as migrações no Brasil:

Figura 02 – Nações e Refugiados no Brasil



FONTE: MJ (2019); PF (2019); ACNUR (2018).

Esses números ainda são compreendidos ao processo de globalização que por sua vez tem trazido a maioria dos países uma nuance que vem caracterizar um padrão disponível em postular ações que venham proporcionar o atendimento aos migrantes que se instalam num determinado país de escolha. As ações são remetidas entre vários aspectos sociais, como o fornecimento da saúde, moradia, alimentação e de igual modo a educação cotejados por meio da adoção de políticas públicas.

Na exata constituição dos fluxos migratórios na sua grande maioria esse deslocamento de pessoas tem a peculiaridade de conter um contexto familiar, nesta senda é facilmente percebida a necessidade da educação aos filhos destes migrantes, haja vista a premissa erigida pela UNESCO como metodologias de escopo político gerenciais a todos Estados signatários da ONU.

Considerando esses fatores que surgem em conjunto com os fluxos migratórios e a instalação dos migrantes no país, é crível a atenção disponibilizada em promover de forma igualitária direitos que são constituídos ao liame dos Direitos Humanos e das garantias fundamentais, entre estes a educação.

3. EDUCAÇÃO DESTACADA AOS MIGRANTES E A SUA FUNCIONALIDADE

Nessa premissa evocada ao passo de que a educação destacada como direito uma funcionalidade que é totalmente intrínseca é o seu acesso

condicionado aos migrantes em geral. Embora possa parecer um conteúdo distante da realidade a própria Organização das Nações Unidas tem preocupado no que tange as suas ações quando se tem a remessa de migrantes em idade escolar.

Essa preocupação é latente haja vista a educação é uma agenda bastante funcional e uma pauta revelada ao apreço social e tem encontrado guarida nos diversos programas de âmbito internacional conferidos pela ONU, que por sua vez são direcionados ao desenvolvimento em aspecto cultural. Reforçando Gatti (2012, p. 32) assevera:

São muitos os desafios à pesquisa em educação, nas últimas décadas, que assistiram à recolocação dos problemas sócio-culturais no mundo, à emergência de grupos diversificados, que ganham espaços e abalam algumas de nossas enraizadas crenças sobre o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana.

Evocando essa premissa a educação tem o enfoque que é uma atividade totalmente relacionada a todo ser humano e interesse na promoção da sociedade. Nesta senda Busko (2017) discorre que o imigrante tem consigo uma ação muito corajosa ao êxodo do seu país para então tentar a vida noutro local diverso da sua terra natal, logo a faceta que é pertinente a educação traz a exigência que revela um apreço no qual contém uma espécie de acolhimento.

No Brasil a educação é obrigatória a todos os menores de 18 anos de idade, e no tocante aos números dos imigrantes e refugiados o Alto-Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) comunica que cerca de 52% de todo esse grupo são compreendidos em idade escolar ao nível de obrigatoriedade (RBA, 2018).

Logo a educação nesta premissa demonstrada acima ao que ressoa Grajzer (2018, p. 24) é uma questão que deve ser vislumbrada com atenção, conforme segue:

O tema tem sido pouco explorado na Educação, ao menos no Brasil. E a problemática das crianças refugiadas é uma discussão recente, embora a quantidade de crianças nessas circunstâncias venha se ampliando a cada ano. Acompanhadas de seus pais ou separadas de

suas famílias, as crianças chegam ao Brasil em situação de extrema vulnerabilidade. Não raras vezes, sem nenhum registro ou documento de identidade.

A preocupação com o conteúdo pertinente a educação tem em alguns dispositivos internacionais que já revelavam essa peculiaridade, na Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados datada de 1951 no seu artigo 22 demonstra que:

Art. 22 - Educação pública

1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário.
2. Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo. (ONU, 1951)

Doravante no ano de 1989 a Convenção sobre os Direitos da Criança veio garantir a todas as crianças direitos cotejados ao lime da sua vulnerabilidade e merecida assistência, mesmo nas condições de crianças refugiadas ao que faz a referência direta no artigo 22 da mencionada convenção, tem também no escopo do artigo 28 a garantia do direito a educação bem como o seu acesso, e que esse direito tenha a premissa de ser garantindo em condições de igualdade (ONU, 1989).

Além das condições de igualdade, a educação tem a contemplação ainda mediante o que ressoa o artigo 28 da referida convenção a compatibilidade com a dignidade humana da criança (ONU, 1989). Outra nuance a ser destacada nesta contingencia é que a Convenção sobre os Direitos da Criança veio combater de forma categórica o trabalho infantil, e nesta nuance de refugiados e imigrantes, até mesmo as crianças tem as vezes o trabalho como forma de ajudar seus pais e se encontram fora do ambiente escolar.

Essa questão elencada é trazida à baila no comentário de Júnior e Ferreira (2020, p. 01) que segue:

A proteção contra a exploração econômica e contra o desempenho de qualquer trabalho perigoso, que possa interferir na educação da criança ou prejudique sua saúde e seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social está prevista no artigo 32 da Convenção, cabendo aos Estados-partes a adoção de medidas nesse sentido, estabelecendo uma idade ou idades mínimas para admissão em empregos e regulamentação apropriada relativa a horários e condições de trabalho.

Voltando a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre Direitos da Criança, essa tem a configuração exata na proteção de todos os direitos concatenados as crianças, desse modo pode ser dito que a sua constituição foi albergada como mecanismo global e o marco disponibilizado ao que é tangente em matéria de defesa e proteção dos Direitos Humanos da criança.

Haja vista essa matéria ressoa com um rol tanto de deveres quanto de obrigações destacados aos Estados signatários a contemplar todo o seu cerne de direitos protetivos e garantivistas às crianças, entre eles a educação, a todas as crianças inclusive as consideradas refugiadas ou imigrantes.

Entretanto, e tendo a educação como direito erigido as vias jurídicas internacionais e ratificadas pela normatização brasileira o a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e que ao plano jurídico nacional foi promulgado ao advento da Lei nº 9.474 de 1997 tem no escopo do seu artigo 4º a orientação regulamentada em oportunizar aos refugiados todos os direitos pertinentes aos nacionais, e ainda o 44 a facilitação para a continuidade de estudos em todos os níveis como pode ser vislumbrado:

Art. 4º O reconhecimento da condição de refugiado, nos termos das definições anteriores, sujeitará seu beneficiário ao preceituado nesta Lei, sem prejuízo do disposto em instrumentos internacionais de que o Governo brasileiro seja parte, ratifique ou venha a aderir.

Art. 44. O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados. (BRASIL, 1997).

Assim sendo deve ser facultado aos imigrantes e ainda a suas crianças o acesso à educação primária, tendo que a educação é um elemento vital a corroborar a condição de integração dos imigrantes. Na abordagem da educação vista como um direito de ordem humana é fundamental o acesso considerando o liame igualitário, equitativo e avançado a toda a compreensão de perspectiva jurídica reconhecendo a educação como direito compatível ao ser humano em geral e as crianças (BUSKO, 2017; GRAJZER, 2018).

A educação é sobretudo entrelaçada ao conjunto evolutivo dos Direitos Humanos e compreendido como direito social, assim é configurado como um elemento de ordem exponencial a qualquer pressuposto disponibilizado na atenção do pleno exercício desses direitos, ou seja, a garantia e o acesso quando não disponíveis, se encontram de forma categórica como uma violação a esses direitos. Para saber o tamanho dessa dinâmica toda a figura abaixo demonstra em dados toda essa questão:

Figura 03 – Refugiados fora da educação pelo mundo



Tendo esses dados é muito pertinente evocar a condição prevista no desenvolvimento da presente pesquisa a educação e a imigração é uma realidade que precisa de um olhar mais apurado e preciso, principalmente na dimensão de promover de forma mais contundente em possibilitar o acesso a essas crianças e adolescentes a educação, sabendo que se trata de um direito concebido como humano e fundamental.

Para tanto a continuidade da agenda das Nações Unidas bem como da UNESCO tem sido cada vez mais abrangentes em minimizar essa questão ao que é informado na Agenda 2030 a educação tem a premissa de ser assegurada ao rigor de qualidade e inclusão para todos (AGENDA, 2030).

Nessa senda Noletto (2018, p. 05) comunica veemente que:

Além de ampliar a garantia do acesso da educação básica para além do ensino primário, incluindo a oferta de ensino secundário e pré-primário de forma gratuita, e o ensino superior, o foco da nova agenda é garantir uma educação de qualidade, com inclusão e equidade – para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás.

É sabido que a Agenda 2030 que elenca no seu rol a ampliação do acesso à educação em vias de garantias tem um pressuposto mais global, ou seja, não somente promovendo atendimento a questão dos refugiados, mas traça parâmetros cotejados em propiciar oportunidades em viés de igualdade.

Portanto, é crível coadunar que o acesso e a garantia da educação têm a premissa em afincos com indicativos que ressoam tenuemente ao rol dos Direitos Humanos e a Dignidade da Pessoa Humana, nesse parâmetro é ressaltada a preleção de Alves (2018, p. 115) da seguinte forma:

Para tal mister, parte-se do entendimento de que o direito à educação constitui um direito fundamental, para, a partir daí, analisar o ordenamento jurídico brasileiro sob a égide do modelo de autonomia federativa adotado no Brasil [...] compreendendo a educação de qualidade lastreada na dignidade humana, em viés eminentemente pós-positivista, tendo em conta elementos extrajurídicos para a compleição do direito.

Atendo aos pressupostos de ser cotejada a educação ao que ressoa como princípio da dignidade da pessoa humana, ou mesmo a sua formulação preconizada a tal relevância, é satisfatório que a educação seja postulada e assegurada a subsistência de propriamente erigida como direito. Firmando sobretudo elementos legais que encontram e albergam direitos tanto aos brasileiros quanto aos refugiados.

Na remessa educação e refugiados, órgãos como ACNUR, UNICEF e UNESCO tem a atenção pautada em concentram esforços direcionados a direitos condicionados aos refugiados contemplados no cenário internacional permitindo o reconhecimento e a atenção da plena, efetivação deste direito, e em especial aos refugiados. Reforçando Grajzer (2018, p. 71) assevera que a educação aos refugiados é evidenciada ao:

[...] o conceito de refugiado conforme parâmetros jurídicos internacionais, demonstrando como o termo foi se ampliando historicamente a partir de diferentes condições internacionais e regionais que contribuíram para a proteção desse grupo específico da população.

A presença de crianças aos fluxos migratórios cada vez mais tem sido acentuada, desse modo é nítido que aos elementos de proteção aos refugiados, e extensivo aos seus filhos, ou seja, as crianças, e na dimensão dos mecanismos de proteção a estas crianças que entende que a educação é um pressuposto impreterível, é mister que ações sejam preconizadas na proteção, no acesso e na garantia que a estas crianças a educação seja acessível.

4. CONCLUSÃO

Mediante ao que foi visualizado na presente pesquisa destacada em analisar o contexto da educação e da migração ao passo da perspectiva elencada pelos Direitos Humanos tendo a sua funcionalidade cotejada ao liame de garantia, de acesso e disponibilizada aos grupos de refugiados, principalmente em face as crianças, foi visto de forma preliminar que se tratando de um direito o apreço fica muito perceptível a plenitude do referido direito e atenção tanto a igualdade quanto a dignidade humana da criança.

De maneira funcional, ao que revela os pressupostos jurídicos tanto internacionais quanto nacionais o direito à educação é contingenciado e solidificado no rol dos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais e que traz consigo o apreço totalmente elencado a realização e a manutenção do acesso à educação.

Ainda no desenvolvimento da pesquisa foi dimensionado que os refugiados a cada dia têm se tornado no Brasil uma condição recorrente, sendo venezuelanos, bolivianos e haitianos que saem do seu país em busca de uma realidade mais afortunada no solo brasileiro e se deparam com a perspectiva de terem reconhecidos direitos fundamentais concatenados ao limbe jurídico internacional precipuamente avençados ao conteúdo de vulnerabilidade e compatível aos Direitos Humanos.

Nesta premissa é encontrado o Direito a educação, e conforme dados apresentados se tem a existência de um quantitativo bastante grande de crianças refugiadas no Brasil e no mundo sem acesso à educação. Ao passo da dinâmica evocada aos pressupostos dos Direitos Humanos e na preocupação de órgãos como a ONU e a UNESCO, essa nuance tem sido modificada, logo devendo ser promovida em todos os países que tem a presença de crianças refugiadas com vista a proporcionar de forma real e precisa o acesso à educação ressaltado ao compêndio dos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. Logo nenhuma criança fora da escola, nacional ou refugiada.

REFERÊNCIAS

ACNUR, Alto-Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Dados sobre refúgio no Brasil.** (2018) Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 09/10/2020.

_____. **Mais de 3,5 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola.** Genebra, 12 set. 2017 Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2017/09/12/mais-de-35-milhoes-de-criancas-refugiadas-estao-fora-da-escola/>. Acesso em: 10/10/2020.

_____. **UNHCR Global Trends: Forced Displacement in 2016,** Jun/2017. Disponível em: <http://www.unhcr.org/globaltrends2016/>. Acesso em: 09/10/2020.

AGENDA 2030. **Objetivo 4. Educação de Qualidade.** Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>. Acesso em: 10/10/2020.

ALMEIDA, G. M. R.; BAENINGER, R. **Modalidades migratórias internacionais: da diversidade dos fluxos às novas exigências conceituais.** In: XXVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALAS, 6 a 11 de setembro de 2011. Anais... Recife-PE: UFPE, 2011.

ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana.** In RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. (ORG). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. (2018) pela Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Universidade de São Paulo (USP). P. 115-146. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em: 10/10/2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

_____, **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências.

BUSKO, Danielle. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no Rio Grande do Sul. **Jornal de Políticas Educacionais.** V. 11, n. 22. 13 de Dezembro de 2017.

DAES-ONU, **Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas. International Migration Wallchart, 2015.** Disponível em: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/wallchart/docs/MigrationWallChart2015.pdf>. Acesso em: 09/10/2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Porto Alegre, v. 28, n.1 Editora, 2012. Disponível

em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf>. Acesso em: 10/10/2020.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças Refugiadas: Um olhar para a infância e seus direitos**. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188092/PEED1323-D.pdf?sequence=-1>. Acesso em: 10/10/2020.

GUERRA, Sidney. A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. **Revista de Direito da Cidade**, vol. 09, nº 4. 2017. ISSN 2317-7721 pp. 1717-1737.

JÚNIOR, Victor Hugo Albernaz; FERREIRA, Paulo Roberto Vaz. **Convenção sobre os direitos da criança**. (2020). Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado11.htm>. Acesso em: 10/10/2020.

MARTIN, Denise; GOLDBERG, Alejandro; SILVEIRA, Cássio. **Imigração, refúgio e saúde: perspectivas de análise socio-cultural**. Saúde Soc. São Paulo, v.27, n.1, p.26-36, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v27n1/1984-0470-sau-soc-27-01-26.pdf>. Acesso em: 09/10/2020.

MJ, Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Brasil registra mais de 700 mil imigrantes entre 2010 e 2018**. (2018). Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>. Acesso em: 09/10/2020.

MÔNACO, Gustavo Ferraz de Campos. **Direito à educação nas normas internacionais: conteúdo, alcance e mecanismos de acompanhamento**. In RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. (ORG). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. (2018) Cátedra UNESCO

de Direito à Educação da Universidade de São Paulo (USP). P. 115-146. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em: 08/10/2020.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Prefácio**. In RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. (ORG). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. (2018) Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Universidade de São Paulo (USP). P. 5-6. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em: 08/10/2020.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados (1951)**. Adotada em 28 de julho de 1951 pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas, convocada pela Resolução n. 429 (V) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 14 de dezembro de 1950.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)**. Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro e 1990.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10/12/1948.

PACHECO, B.E.L.D.; DAROS JR., A. **A Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento “Educação, um Tesouro a Descobrir”**. Pleiade, 10 (19): 68-75, Jan./Jun., 2016.

PF, Polícia Federal. **Estatísticas**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2019). Disponível em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/estatisticas>. Acesso em: 09/10/2020.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. (ORG). **Direito à educação e direitos na educação em pers-**

pectiva interdisciplinar. (2018) Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em: 08/10/2020.

RBA, Rede Brasil Atual. **Crianças e jovens refugiados em idade escolar preocupam ONU.** Publicado em: 22/11/2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/11/crescem-em-26-criancas-e-jovens-imigrantes-e-refugiados-em-idade-escolar/>. Acesso em: 10/10/2020.

SOARES, Weber. **Da metáfora à substância: redes sociais, redes migratórias e migração nacional e internacional em Valadares e Ipatinga.** 2002, 344 fls. Tese (Doutorado em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2002.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Proteção do direito à educação.** Publicado em 2019 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France e pela Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por?posInSet=1&queryId=fdc6fa42-5c77-4666-b72b-cc329af020c5. Acesso em: 10/10/2020.

VEJA, **63,5% dos menores venezuelanos no Brasil estão fora da escola, diz ONU.** Publicado em: 02 out. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/635-dos-menores-venezuelanos-no-brasil-estao-fora-da-escola-diz-onu/>. Acesso em: 10/10/2020.

VIANA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira.** São Paulo: Janus, Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006.

FAMÍLIAS INTERCULTURAIS: COMO TRANSMITIR O LEGADO CULTURAL AOS FILHOS VIVENDO EM OUTRO PAÍS

Carolina Tavares da Silva Louback⁴⁴

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico no século XX contribuiu para um aumento significativo do deslocamento de homens e mulheres pelo planeta em busca de melhor qualidade de vida, propiciando um número crescente de encontros e apaixonamentos entre pessoas de diferentes culturas.

Independentemente da cultura e da parte do mundo em que estejam vivendo, as pessoas terão que lidar com inúmeros desafios nos seus relacionamentos afetivos. O primeiro e mais significativo sistema relacional afetivo é a família.

No entanto, ao considerarmos a formação de famílias constituídas por imigrantes novas demandas e diferentes desafios se interpõem. Tal configuração nos leva a perguntar como as pessoas originárias de diferentes culturas, língua materna distintas, e famílias de origem de países diferentes ao se unirem conseguem se organizar e funcionar em família?

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre a família imigrante, no entanto observam-se ainda poucos estudos com o foco na formação e nos

44 Doutorado (2017) e Mestrado (2012) em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP).

desafios vividos pela família imigrante intercultural, tornando este tema extremamente instigante e relevante.

O objeto deste artigo é 1) conceituar a família imigrante intercultural e apontar alguns dos seus desafios; 2) identificar elementos de transmissão do legado cultural aos filhos e 3) reconhecer a rede de apoio utilizada pela família imigrante intercultural na transmissão do legado cultural aos filhos. Este artigo tem como base duas pesquisas que realizamos com imigrantes brasileiros domiciliados em diferentes países (LOUBACK, 2012 e 2017), em se tratando, portanto de um relato de pesquisa.

A organização deste artigo se deu da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos a *Família Imigrante Intercultural*, conceito e desafios. No capítulo dois, tratamos dos *Elementos de Transmissão* que sustentam a construção do legado cultural na família imigrante intercultural. No terceiro capítulo discorreremos sobre a *Rede de Apoio* utilizada pelo imigrante como recurso de transmissão do legado cultural aos filhos. Os capítulos seguintes foram dedicados ao *Método* e *Discussão* e por fim delineamos algumas *Considerações Finais*.

1. FAMÍLIA INTERCULTURAL

As famílias imigrantes são formadas por diferentes composições no que se refere ao país de nascimento, a cultura e a língua materna. Elas podem ser classificadas como família imigrante monocultural, em que ambos os pais pertencem ao mesmo país de origem, e como família imigrante bicultural, onde pelo menos um dos pais é imigrante (LOUBACK, 2017).

Existem muitas definições de família e diferentes tipos de família. Este artigo tem como temática a família intercultural que é constituída por casais binacionais (RODRIGUEZ GARCIA, 2004) ou biculturais (LIND, 2008). A família intercultural é constituída por casais que se conheceram em contexto migratório, que são de nacionalidades distintas, possui língua materna distinta, famílias de origem pertencentes a diferentes países, e por filhos que poderão pertencer a uma mesma nacionalidade de um dos pais ou a uma terceira nacionalidade, nos casos em que ambos os pais são imigrantes.

Para entendermos o que vem a ser uma família intercultural partimos da definição de Walsh (2005) sobre interculturalidade e adaptamos definindo a família intercultural como

aquela cujos pais buscam propiciar, no convívio familiar com seus filhos, um intercâmbio equitativo entre ambas as culturas de suas famílias de origem, favorecendo entre seus membros um processo permanente de relacionamento, aprendizagem e comunicação que englobe as duas culturas, seus valores, tradições e conhecimentos, buscando desenvolver um novo sentido de convivência em que duas ou mais culturas familiares se encontrem (no caso de terem filhos que pertençam a uma terceira cultura⁴⁵). LOUBACK, 2017, p.20.

As famílias interculturais enfrentam inúmeros desafios frente ao processo migratório tais como 1) adaptação à cultura, a vida em comunidade e ao modo de vida do novo país; 2) adaptação dos filhos ao sistema de ensino, mesmo para as crianças que nasceram no país de migração, visto que os pais pertencem à outra cultura; 3) integrar as muitas línguas faladas em casa com a língua falada na escola e na comunidade; 4) escolha e adoção de rituais e rotinas que a família tomará para si, frente à sua multiplicidade de culturas; 5) relacionamento com pessoas de outras culturas e 6) manutenção dos vínculos com a família de origem de ambos os cônjuges, principalmente os intergeracionais com os avós via internet e/ou através de viagens (LOUBACK, 2017).

Na formação da família intercultural, o casal trás em sua bagagem os valores, as atitudes e os padrões de comportamento de ambas as famílias de origem, e precisarão decidir se irão englobar ou não ambas as culturas de origem na construção da identidade familiar. Tal decisão é de extrema importância para construção de um sistema familiar intercultural (LOUBACK, 2017).

Devemos considerar também que a transmissão da língua e da cultura do país de nascimento para os filhos dependerá da qualidade do vínculo que o imigrante mantém com a sua família de origem. Nos casos em que esse vínculo se encontra rompido, dificilmente os elementos que sustentam a construção da identidade cultural serão transmitidos, a saber, a língua e os rituais (LOUBACK, 2017).

45 Crianças de Terceira Cultura (*Third Culture Kids* – TCK) são aquelas que ao crescer precisam enfrentar múltiplos mundos culturais. Como exemplo os filhos de casais biculturais, de imigrantes, de emigrantes, de expatriados, de refugiados, de minorias étnicas quando adotivos internacionais (VAN REKEN; BETHEL, 2005).

2. ELEMENTOS DE TRANSMISSÃO

A família imigrante intercultural possui dois importantes elementos que sustentam a construção da identidade cultural na família, a língua de herança e os rituais familiares.

Para entendermos melhor a transmissão do legado cultural na família junto ao processo de migração recorreremos à metáfora apresentada por Falicov (1995 b, 2001 a, 2001 b). Ao transplantar uma planta de seu solo original para outro ela traz consigo, além das raízes, um pouco da terra do solo original. Todo bom jardineiro sabe que não deve remover aquele pedaço de solo das raízes, por causa dos nutrientes que possui, evitando assim um choque ao transplantar a planta. Segundo a autora, o solo com os nutrientes junto à raiz simboliza na vivência do processo de migração todas as tradições, costumes e identidades que compõem sua cultura e que o imigrante trás consigo e que poderá transmitir aos filhos.

Ao decidir viver em outro país, o imigrante levará na sua bagagem as tradições, os costumes e as identidades que compõem a sua cultura, além da língua de herança, que vem a ser um dos principais elementos de transmissão do legado cultural aos filhos, e é sobre ele que discutiremos a seguir.

2.1. Língua de herança

A língua é um importante elemento de transmissão e de preservação da identidade cultural. Na vida do imigrante e de sua família destacamos três funções principais da língua. Para os imigrantes e sua família, a língua de herança 1) conecta com a própria cultura, 2) preserva o vínculo com os familiares no país de origem, e 3) estabelece uma ponte intergeracional, dos avós com os netos (LOUBACK, 2017).

É comum que os pais imigrantes falem com seus filhos em casa no seu idioma natal. A língua ancestral, que é transmitida aos filhos nas interações diárias e aprendida em casa pelas famílias imigrantes é nomeada de “língua de herança” (STORVIK, 2015, p.253).

Nas famílias interculturais, os pais estabelecem uma significativa conexão afetiva com os filhos a partir das interações diárias estabelecidas na própria língua. É a partir das conexões construídas e das histórias contadas pelos pais sobre a sua infância no país de nascimento que a criança é levada a com-

parar a sua infância com aquela vivenciada pelos pais, estabelecendo uma ponte intergeracional com os avós, dando significado e pertinência para as suas vidas, trazendo a cultura e o país de nascimento dos pais para mais perto (CHORON-BAIX, 2002; DAURE e REVEYRAND-COULON, 2009; FALICOV, 2001b; LICO, 2015; SHIKAKO-THOMAS, 2013).

Concordamos com Théry (1996) e Hurstel (1999) que a história familiar precisa ser transmitida a criança para que ela se identifique e construa o seu lugar na rede de parentesco, consolidando a sua identidade e pertencimento.

Assim, através da língua, o imigrante tem a possibilidade de permanecer conectado com a própria cultura, de preservar o vínculo com os familiares no país de origem, e de estabelecer uma ponte intergeracional entre os seus pais e os seus filhos.

Devemos salientar, no entanto, que o desafio enfrentado pela família intercultural na transmissão da língua de herança comporta algumas especificidades, a de ter que lidar com duas ou mais línguas no seu cotidiano, ou seja, a língua de cada cônjuge, no caso de serem ambos imigrantes, e a do país de migração e nascimento dos filhos.

2.2. Rituais familiares

Além da língua de herança outro elemento que sustenta a construção da identidade cultural na família intercultural são os rituais. Bennett, Wolin e McAvity (1988) classificam os rituais familiares em três grupos: celebrações, tradições e rotinas padronizadas.

Os rituais do tipo celebrações e tradições são aqueles que fazem parte da cultura de um país e que são comemorados conjuntamente por toda uma comunidade. Esses rituais ganham força de expressão nos bairros típicos de imigrantes ou nas associações de imigrantes onde as famílias juntas celebram e encontram pertinência.

Como exemplos de rituais do tipo celebrações estão incluídos as festas religiosas, o Natal e a Páscoa, e os ritos de passagem como os batismos, os casamentos e os funerais, que possuem relativa padronização na maioria das famílias dentro de uma cultura. Mesmo havendo a influência da cultura na forma de expressão dos rituais de tradição é a família que escolhe a ocasião que adotará, como por exemplo, os costumes para celebrar os

aniversários e os vários tipos de festas, as férias de verão, as visitas a família de origem (BENNETT, WOLIN; MCAVITY, 1988).

As rotinas padronizadas são rituais tidos como próprios de cada família e podem ser caracterizadas como “a maneira como fazemos as coisas”. Elas têm a função de definir os papéis e as responsabilidades dos membros da família e de ajudar na organização da vida diária, sendo consideradas importantes para o bem-estar e para a saúde psicológica da família. Como exemplos de rotinas padronizadas estão aquelas que se referem à hora regular de jantar em família; às saudações na hora de dormir, ao despertar, ao sair e ao retornar para a casa; às rotinas com as crianças; o tratamento com as visitas e as atividades de lazer nos fins de semana (BENNETT, WOLIN; MCAVITY, 1988).

Fazem parte das rotinas padronizadas a culinária, que vem a se constituir um importante exemplo de contribuição para a manutenção da cultura. As receitas familiares são transmitidas de geração em geração e atuam como um fio condutor das histórias afetivas da família. A comida possui o delicioso poder de evocar a memória das lembranças em volta da mesa, e a saudade de aromas e sabores do convívio familiar (SILVA, 2013; SEIFFERT et al., 2015).

Os rituais na família intercultural se apresentam de uma forma diferenciada das demais famílias, tendo em vista a sua constituição bicultural e as variadas maneiras com que cada cônjuge celebra esses rituais, além da influência da cultura local do país de moradia (BENNETT, WOLIN e MCAVITY, 1988). Assim sendo, diante das múltiplas influências culturais que são expostos, a família intercultural deverá optar pela maneira como será feita em sua casa as rotinas, as celebrações e as tradições.

Além dessas influências culturais a família intercultural possui um duplo desafio, ou seja, o de preservar e o de mudar, para que possam se inserir no novo cotidiano, e é nesse contexto que as associações de pais imigrantes e a família de origem se tornam possível fonte de apoio.

3. REDE DE APOIO

A associação de pais imigrantes e a família de origem representam para as famílias interculturais um relevante suporte de reforço identitário na transmissão do legado cultural aos filhos, como veremos neste capítulo.

3.1. Associação de pais imigrantes

As associações de pais imigrantes são organizadas em torno de um elemento cultural de interesse em comum aos pais que é a transmissão da língua e da cultura aos filhos. As associações proporcionando um espaço de representação que permite a conservação dos vínculos com a cultura do país de origem, através de projetos comuns, cujo objetivo principal é a vontade de proteger, promover e reconstruir a identidade cultural (ROSSI, 2012).

A parceria entre as famílias de mesma origem cultural e o grupo social de compatriotas, em prol desenvolvimento de uma identidade cultural afetiva, segundo Daure e Reveyrand-Coulon (2009), representa um aspecto significativo de reforço identitário para o imigrante e seus filhos.

Nas famílias imigrantes interculturais os pais buscam proporcionar a seus filhos uma aprendizagem que englobe ambas as culturas, sendo possível que a criança participe de duas associações diferentes, de acordo com as culturas de origem dos pais, ou que frequentem uma escola bilíngue que adota a língua de nascimento de um dos pais e uma associação que privilegia a cultura do outro. Possivelmente uma tentativa da família imigrante intercultural de estabelecer no convívio familiar com seus filhos um intercâmbio equitativo entre ambas as culturas de suas famílias de origem.

Neste sentido a associação de pais imigrantes proporciona para o imigrante e seus filhos pertinência, informação, apoio emocional e convívio social, podendo ser considerado um importante suporte de reforço identitário na transmissão do legado cultural aos filhos.

3.2. Família de origem

A família imigrante intercultural possui um grande desafio de ao mesmo tempo se adaptar a nova cultura em que estão inseridos e de conservar a sua raiz cultural e os laços afetivos com a família de origem de ambos os cônjuges.

Os esforços empregados tanto pelos pais como pelos avós na manutenção e no fortalecimento dos vínculos afetivos com os netos resultará na transmissão do legado transgeracional das famílias de origem.

Uma lista de ações emocionalmente significativas realizadas pela família intercultural contribuirão para que os filhos dos imigrantes possam se sentir pertencentes a cultura de origem de seus pais e membro do grupo familiar, a saber: as visitas aos avós no país de origem dos pais; as visitas dos avós aos netos; as histórias contadas pelos avós; as receitas familiares que tem “cheiro de casa de vó”; as reuniões em torno dos álbuns de fotografia, além da conexão on-line diária que poderá ser estabelecida com o uso da internet (DAURE e REVEYRAND-COULON, 2009).

O elo que liga as gerações umas às outras está alicerçado não só na tradição, mas, sobretudo no tipo de relacionamento que possuem, e é através dele que fluem muitos ensinamentos, orientações, saberes e experiências que vão inspirar e espelhar os papéis que serão desempenhados pelos netos (TOMÁS, 2014).

Concordamos com os autores e podemos afirmar que a família de origem dos imigrantes representa um poderoso suporte de reforço identitário na transmissão cultural para os filhos, mesmo que distante.

4. Metodologia

Este artigo tem como base duas pesquisas que realizamos com imigrantes brasileiros, “A conjugalidade intercultural de brasileiras: uma análise sistêmica de *posts* em *blogs*” (LOUBACK, 2012) e “Entre a tradição e a tradução: um estudo de caso de uma associação de pais imigrantes brasileiros na Espanha” (LOUBACK, 2017).

A Dissertação, “A conjugalidade intercultural de brasileiras: uma análise sistêmica de *posts* em *blogs*” (LOUBACK, 2012), constou de uma pesquisa documental (SEVERINO, 2013 e SÁ-SILVA et al. 2009) cujo objetivo foi de contribuir para o entendimento dos processos implicados na formação de casais e famílias interculturais. A partir da revisão da literatura foram considerados, a priori, dois eixos temáticos: a) A migração e a relação com a cultura estrangeira e b) Relacionamento conjugal e familiar intercultural. Foi utilizado como material de análise o conteúdo dos *posts* de 10 *blogs* que corresponderam aos critérios de inclusão (*blogs* de brasileiros casados com estrangeiros domiciliados fora do país, escritos em português, com mais de um ano de funcionamento, nos quais ambos os

parceiros fossem de cultura judaica cristã). Estes blogs são de autores do sexo feminino, ou seja, de brasileiras casadas com estrangeiros domiciliadas em 7 países diferentes (Alemanha, Áustria, Espanha, Estados Unidos, França, Noruega e Irlanda). O material colhido foi submetido à análise qualitativa categorial, segundo o critério de analogia e a interpretação do conteúdo; posteriormente foram tratadas as semelhanças e especificidades das vivências descritas.

A Tese, “Entre a tradição e a tradução: um estudo de caso de uma associação de pais imigrantes brasileiros na Espanha” (LOUBACK, 2017), teve como objetivo geral compreender o funcionamento de uma associação de pais imigrantes brasileiros domiciliados na Espanha⁴⁶. Por se tratar do estudo de uma comunidade específica, a pesquisa se caracterizou como um estudo etnográfico (SEVERINO, 2013), mas, considerando que a existência, o acesso e a realização da pesquisa se fez de fato por meio de Tecnologia de Informação e Comunicação, o estudo pode ser denominado netnográfico (KOZINETTS, 2006). Foram realizadas entrevistas não-diretivas com três membros da diretoria da Associação e com o idealizador do projeto, além de 20 questionários respondidos por pais imigrantes brasileiros (15 são mulheres e 5 são homens, com filhos em idade que compreende dos 2 aos 10 anos). Também foram feitas observações netnográficas (KOZINETTS, 2014) e coleta de dados em mídias sociais compreendendo a *fan page* no *Facebook*, o grupo fechado do *Facebook* (no qual fomos inseridos), o *blog* e o *site* da Associação.

5. DISCUSSÃO

Os relatos que serão tratados aqui se referem às duas pesquisas que realizamos com pais imigrantes brasileiros inseridos em famílias interculturais, “A conjugalidade intercultural de brasileiras: uma análise sistêmica de *posts* em *blogs*” (LOUBACK, 2012) e “Entre a tradição e a tradução: um estudo de caso de uma associação de pais imigrantes brasileiros na Espanha” (LOUBACK, 2017).

46 Omitimos o nome da cidade de modo a preservar a identidade e o substituímos pelo país: Espanha.

Adotamos para identificar os participantes nomes fictícios em uma das pesquisas (LOUBACK, 2012) e símbolos, na outra – as mães receberam a letra M seguida de um numeral e os pais a letra P seguida de um numeral (LOUBACK, 2017), usados apenas para facilitar a redação de nossas pesquisas.

A seguir apresentamos exemplos colhidos das pesquisas que realizamos com famílias interculturais referente à construção da identidade cultural e familiar dos filhos, relacionados à língua de herança, aos rituais familiares, e a rede de apoio, a saber, a associação de pais imigrantes e a família de origem, estabelecendo uma discussão baseada nos dados teóricos apresentados.

5.1. Língua de herança

O zelo com que os pais imigrantes brasileiros se dedicam a transmissão da língua portuguesa aos filhos, como língua de herança, pode ser percebido em nossas pesquisas através das histórias infantis contadas e nas músicas ouvidas e cantadas. A língua vem a ser veículo de transmissão de afeto e ensinamento. Na relação com os pais, através da língua, a criança aprenderá seu nome, e se sentirá pertencente a uma família e inserida em uma cultura.

Nunca houve nenhuma dúvida de que E. seria criado em duas línguas (se ele vai ser bilíngue aí é outra estória). Esse assunto nem foi discutido com meu marido, foi simplesmente a decisão que nos pareceu mais natural. Toda minha família está no Brasil, meus pais nem ao menos entendem um mínimo de inglês, e seria injusto poupá-los do contato com o neto e vice-versa.

Decidimos então que eu falaria única e exclusivamente português com E., enquanto ao pai caberia o uso do inglês. Uma pessoa, uma língua. Isso para evitar confusão, para que ele aprenda as duas línguas sem a interferência dos sotaques estrangeiros (o meu em inglês e o do pai em português) e para que ele se acostume a falar com cada um de nós em uma língua diferente.

A primeira dificuldade foi voltar a me adaptar a minha própria língua materna. Até o nascimento de E. eu falava muito mais inglês do que por-

tuguês. O inglês era a língua do trabalho, a língua do casamento, a língua da família adotada aqui na Irlanda, a língua do dia a dia. No começo achei difícil e vivia me policiando para não falar inglês com ele, mesmo quando estávamos sozinhos. Hoje eu falo português com mais naturalidade, mas ainda preciso tomar cuidado quando estou junto com a família do marido.

Ajuda muito o fato de poder contar com livros, CDs e DVDs em português e também o fato de todas as minhas amigas na Irlanda serem brasileiras. Meu marido entende muito bem português, o que só facilita, já que ele não se sente excluído das conversas. (Ingrid)

Quando começou a falar, nossa filha escolhia uma língua para cada palavra, e seu vocabulário era uma mistura. Por exemplo, ela inicialmente dizia “bye-bye” somente em inglês, “melk” (leite) e “sko” (sapato) somente em norueguês e algumas outras palavras somente em português (como “cubicero” e “ione”). Às vezes as três línguas eram usadas na mesma frase. Mas como ela passava a maior parte do tempo comigo, seu vocabulário em português aumentou mais rapidamente que nas outras duas línguas, de forma que após alguns meses, quando nos dirigíamos a ela em nossas respectivas línguas, ela respondia predominantemente em português. ...somos o principal ponto de contato entre a língua de nosso país de origem e nossos filhos. (Helena)

O idioma, as raízes e tudo que se refere a cultura brasileira, porque é um país com uma imensa diversidade, o orgulho de ser brasileira, tentar transmitir o que puder às minhas filhas, desfrutar dos gibis (Monica, Cascão, Monteiro Lobato) sem esquecer da MPB. Quero que elas desfrutem e se sintam orgulhosa falando e descobrindo as raízes e a cultura brasileira. (M5)

5.2. Rituais familiares

O valor afetivo aparece nas rotinas familiares das famílias interculturais recheadas de personalidade, nas vivências constitutivas, tornando-se um diferencial na construção do pertencimento.

Estou super entusiasmada com a festa de um ano do nosso little man, não só porque ele completa um aninho de vida (wow! ja?), mas também porque a festinha será no meu querido Brasil, junto com a família e amigos queridos. (Denise)

No geral, acho importante que vivenciem como são as festas/comemorações e a forma de comemorá-las, o que sempre acaba envolvendo

música e comida. No particular, isto é, coisas relacionadas ao “meu lugar” (interior de São Paulo), preocupo-me em transmitir certos costumes da minha região. (M11)

Considero importante que ele conheça elementos gerais da cultura brasileira, tais como músicas, festas, brincadeiras, instrumentos, comidas, animais, regiões, personagens conhecidos, etc. Mas, de forma especial, considero fundamental compartilhar com ele os elementos que fazem parte da minha própria formação como brasileira. O meu objetivo é que coisas que são tão importantes e que sinto tão parte de mim não sejam consideradas estranhas por ele. (M2)

5.3. Associação de pais imigrantes

A participação do imigrante e seus filhos juntamente com outras famílias imigrantes brasileiras na associação está centrada em torno de um objetivo em comum: o aprendizado da língua e a transmissão da cultura, e atua como ponto de referência e rede de apoio, tanto no processo de adaptação à nova cultura como na transmissão da cultura de origem a seus descendentes.

Acho que, a partir do momento em que se juntam várias pessoas com algo em comum, nesse caso (apesar da diversidade), a cultura brasileira, as pessoas atuam, mesmo que de forma inconsciente, tentando preservar esse bem comum. Por isso, as comunidades de imigrantes têm um papel importante na preservação da cultura. Entendo que as atividades presenciais são importantes para consolidar o vínculo entre as famílias de brasileiros na “Espanha”, que acho é um dos principais objetivos da “associação”. (M4)

Penso que o objetivo de qualquer comunidade de imigrante antes de qualquer coisa, quando surge a ideia de existência, é a conservação da sua identidade cultural, já que, uma vez que estamos inseridos dentro de outra cultura, é muito fácil ir perdendo facetas da nossa, sobretudo à medida que vai passando o tempo, por isso é sempre positivo iniciativas para preservação a cultura de qualquer comunidade, e se a parte tem um fundo pedagógico, melhor ainda. A atenção e o projeto pedagógico diferenciado, manter uma relação com outras pessoas que passam pelas mesmas dificuldades e buscam os mesmos objetivos para os seus filhos. (M10)

Primeiro, eu acho importante preservar o idioma. É para os meus filhos uma oportunidade poder pelo menos entender o idioma Português. Segundo, mais que aspectos da cultura brasileira, eu acho importante que os meus filhos entendam desde pequenos que são um pouco de aqui e um pouco de lá. Quero dizer, que eles cresçam com a ideia de que são espanhóis mas também um pouco brasileiros. Acho que isso lhes fará ver o mundo com mais perspectiva quando sejam maiores. Eu acho que o simples fato de que pais e crianças se relacionem com outros pais e crianças brasileiras, é o mecanismo mais importante de transmissão ou preservação da cultura. (P1)

5.4. Família de origem

O processo de transmissão do legado cultural dos pais para os filhos pode ser realizado de diversas maneiras: quando proporcionam o contato com a própria cultura, quando compartilham suas histórias de vida e seus valores e quando estimulam as relações entre as gerações, dos netos com os avós.

Queria dedicar o Sweet Monday de hoje ao Sansão que nosso guri ganhou de presente do vovô H. Chegou direto do Brasil, da loja da Turma da Mônica!!!! Uma pitadinha de infância brasileira, eita coisa boa! (Denise)

Nunca houve nenhuma dúvida de que E. seria criado em duas línguas (se ele vai ser bilíngue aí é outra estória). Esse assunto nem foi discutido com meu marido, foi simplesmente a decisão que nos pareceu mais natural. Toda minha família está no Brasil, meus pais nem ao menos entendem um mínimo de inglês, e seria injusto poupá-los do contato com o neto e vice-versa. (Ingrid)

Saudades da minha mãe! Foram 45 dias aqui em casa com a gente, me ajudando nas últimas semanas da gravidez e depois nos primeiros dias com o Max em casa. Durante esses dias ela ainda arranhou tempo para fazer essa belíssima colcha de croché de presente pra gente. Cabemos os três dentro, assim juntinhos no sofá. Quando sinto saudades da minha mãe, olho pra colcha e é como se ela tivesse deixado um pedacinho dela aqui comigo, pra me fazer companhia... (Denise)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando resolvemos estudar as famílias interculturais compreendemos que muitas das questões que envolvem estas famílias são pertinentes

a toda e qualquer forma de configuração familiar. No entanto, no que concernem as famílias interculturais dois importantes atravessamentos se fazem presentes, a migração e uma nova cultura.

Para viverem os desafios que lhe são apresentados as famílias interculturais necessitam de acolhimento e apoio das famílias de origem de ambos os cônjuges, de uma rede de apoio local, bem como de todos os profissionais interessados no desenvolvimento de ações educativas e de promoção de saúde destinada a aqueles que vivenciam este processo.

Concluimos considerando que as Famílias Imigrantes Interculturais possuem um duplo desafio no processo de transmissão do legado cultural a seus filhos, por um lado necessitam preservar a cultura do país de origem de cada um dos cônjuges, para que os filhos tenham acesso a ambas as culturas, as línguas de ambas as culturas, as tradições e celebrações de ambos os países de nascimento, e principalmente aos avós e a seus ensinamentos; e por outro lado possuem o desafio de mudar, para que possam se inserir no cotidiano do novo país.

Futuros estudos poderão desenvolver pesquisas a respeito de como as crianças que nasceram em famílias interculturais tramitam nas múltiplas culturas em que estão inseridas, e o impacto que as múltiplas culturas familiares têm em sua vida.

Esperamos com este artigo poder contribuir para o campo do conhecimento das famílias imigrantes interculturais e dos seus desafios.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENNETT, Linda A.; WOLIN, Steven J.; MCAVITY, Katharine, J. Family identity, ritual, and myth: a cultural perspective on life cycle transitions. In: FALICOV, Celia Jaes. **Family transitions: continuity and change over the life cycle**. The Guilford Press: New York, 1988, cap 8, p. 211-234.

CHORON-BAIX, Catherine. Une mémoire d'exil à l'épreuve du retour. **Sciences Humaines**, série 36, p. 62-65. Disponível em: <https://www.scienceshumaines.com/une-memoire-d-exil-a-lepreuve-du-retour_fr_12539.html>. Acesso em: 15/09/2020

- DAURE, Ivy; REVEYRAND-COULON, Odile. **Transmissão cultural entre pais e filhos**: uma das chaves do processo de imigração. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 415-429, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26/09/2020
- FALICOV, Célia Jaes. **Training to Think Culturally**: A Multidimensional Comparative Framework. *Family Process*, v. 34, n. 4, p. 373-388, dezembro 1995. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1545-5300.1995.00373.x/full>>. Acesso em: 22/09/2020
- FALICOV, Célia Jaes. **Clínica de las familias migratorias**. *Perspectivas Sistémicas*. 2001a, n. 64, p. 3-4.
- FALICOV, Célia Jaes. **Migración, pérdida ambigua y rituales**. *Perspectivas Sistémicas: La Nueva Comunicación*. 2001b. Disponível em: <http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos%20II/M%C3%B3dulo%20/U2_Falicov%20C.%20-Migraci%C3%B3n%20P%C3%A9rdida%20ambigua%20y%20rituales.pdf>. Acesso em: 22/09/2020
- HURSTEL, Françoise. **As novas fronteiras da paternidade**. Campinas: Papirus, 1999. p. 105- 122.
- KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.
- KOZINETS, Robert V. Click to connect: netnography and tribal advertising. **Journal of Advertising Research**. p. 279-288, sep. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250168599_Click_to_Connect_Netnography_and_Tribal_Advertising>. Acesso em: 27/09/2020
- LICO, Ana Lúcia Cury. Família, escola e comunidade no processo de ensino-aprendizagem de PLH: do começo ao fim. In JENNINGS-WINTERLE, Felíci; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Por-**

tuguês como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim. *Brasil em Mente*: Nova York, 2015. p. 216-228.

LIND, Wolfgang Rudiger. **Casais biculturais e monoculturais:** diferenças e recursos. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação. 2008. p. 455. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/977/1/15352_Tese_Wolfgang_Lind_2008.pdf>. Acesso em: 22/09/2020

LOUBACK, Carolina Tavares da Silva. 2012, p. 92. **A conjugalidade intercultural de brasileiras:** uma análise sistêmica de posts em blogs. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15206/1/Carolina%20Tavares%20da%20Silva%20Louback.pdf>>. Acesso em: 21/09/2020

LOUBACK, Carolina Tavares da Silva. 2017, p. 97. **Entre a tradição e a tradução:** um estudo de caso de uma associação de pais imigrantes brasileiros na Espanha. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20491/2/Carolina%20Tavares%20da%20Silva%20Louback.pdf>>. Acesso em: 21/09/2020

RODRÍGUEZ GARCÍA, Dan. **Inmigración y mestizaje hoy.** Formación de matrimonios mixtos y familias transnacionales de inmigrantes en Cataluña. *Migraciones*, v. 16, p. 77-120. (2004). Disponível em: <<https://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/4239>>. Acesso em: 15/09/2020

ROSSI, Maria. Associativismo migrante: participação e representação. **Revista Ágora**, Vitória, n. 16, 2012, p. 37-51. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/5014/3781>>. Acesso em: 12/09/2020

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de e GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*.

Ano I, n. I, Jun 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>. Acesso em: 12/09/2020

SEIFFERT, Ana Paula; SILVEIRA, Mariela, F. da; LORENZO, Peter e MORELLO, Rosângela. **Receitas da imigração: língua e memória na preservação da arte culinária**. Florianópolis: IPOL. Editora Garapuvu, 2015. p. 104.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual.; São Paulo: Cortez, 2013, p. 99-126 e 136-144.

SHIKAKO-THOMAS, Keiko. **Brincando de brasileiro**. Brasil em Mente. 2013. Disponível em: <<https://brasileirinhos.wordpress.com/2013/03/20/brincando-de-brasileirar/>>. Acesso em: 14/09/2020

SILVA, Marilda Checcucci Gonçalves da. **Mistura, identidade e memória na alimentação de imigrantes brasileiros em Barcelona**. *Habitus*. Goiânia, v. 11, n.1, p. 65-76, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/2849>>. Acesso em: 18/09/2020

STORVIK, Claudia. Chegando ao fim da jornada: bilinguismo, biculturalismo e identidade na adolescência. In JENNINGS-WINTERLE, Felícia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim**. Brasil em Mente: Nova York, 2015. p. 250-261.

THÉRY, Irène. **Différence des sexes et différence des générations**. L'institution familiale en déshérence. *Esprit*, Paris, dez. 1996. p. 65-90. Disponível em: <<https://esprit.presse.fr/article/irene-thery/difference-des-sexes-et-difference-des-generations-l-institution-familiale-en-desherecence-10682>>. Acesso em: 28/09/2020

TOMÁS, Licínio Vicente. O papel dos avós na transmissão de valores e identidade. In SIMAS, Rosa Maria Neves (coord.). **A voz dos avós: gerações e migrações**. Edições Colibri: Lisboa, 2014. p. 13-25.

VAN REKEN, Ruth e BETHEL, Paulette. **Third culture kids: prototypes for understanding other cross-cultural kids**. *Intercultural Management Quarterly*, 2005, p. 8-10. Disponível em: <<https://www>>

eurotck.net/wp-content/uploads/2019/06/etck_2013_cross_cultural_kids.pdf> Acesso em: 10/09/2020

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima, Perú: Ministerio de Educación e UNICEF, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3310>>. Acesso em: 18/09/2020

ARTIGOS – PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO

PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: O DIREITO NA SALVAGUARDA DO PROCESSO DE TOMBAMENTO E SUA APLICABILIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO SUPERIOR

Maria Aparecida Carbonar⁴⁷

INTRODUÇÃO

Este estudo investiga a aplicabilidade da Educação Patrimonial nas primeiras séries da Educação Fundamental e se estende até alguns cursos do Ensino Superior fomentando discussões sobre suas práticas no contexto escolar objetivando levar aos alunos a conhecer a história da sua cidade sob os olhares de seus patrimônios naturais, materiais e imateriais. A educação é o fio condutor de transformações estruturais e, muitos municípios estão caminhando rumo ao resgate de sua memória histórica o que pode ser observado através dos tombamentos de prédios e na criação de leis que valorizam as fachadas presentes nas principais ruas. Em nossa cidade, Ponta Grossa, no Paraná, citamos o exemplo a Avenida Vicente Machado e o “Calçadão” da Coronel Cláudio. A arquitetura dos casarões antigos está sendo redescobertos pela população. A Educação Patrimonial é norteadora deste resgate histórico e a produção do

47 Bacharelada em Direito – UNOPAR/ PG.

saber pelos alunos, tendo a Memória Local como objetivo de estudo, pode ser uma experiência significativa para o currículo escolar e uma oportunidade de motivação para atividades de pesquisa facultativa e de construção de conhecimento.

A ideia da preservação dos patrimônios culturais no Brasil surgiu no governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), onde, em 1937, criou-se o IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, cujo objetivo é assegurar a preservação e a permanência dos mesmos.

Por patrimônio cultural entendemos que é o saber fazer, as expressões, a história e a memória de um povo. Conhecer e tutelar o tombamento desses patrimônios é de suma importância para a sociedade, principalmente aos operadores do Direito. Assim, este estudo tem por objetivo analisar a evolução da legislação acerca da tutela dos patrimônios culturais através de uma revisão bibliográfica buscando perceber seus mecanismos de preservação e as leis para salvaguardá-los.

Através da análise da Constituição Federal de 1988, do Decreto Lei Nº 25/37 e dos estudos acerca do processo de tombamento realizado pelo IPHAN, elencamos os critérios de tombamento e de salvaguarda dos patrimônios culturais, a tutela jurisdicional e seus impactos oriundos da nossa atual Constituição Federal além das penalidades referentes à falta de cuidados com os bens tombados e com os patrimônios no geral.

O presente trabalho caracterizou-se por uma revisão de literatura. O levantamento da literatura se deu no período entre agosto de 2019 e agosto de 2020, na base de dados SciELO e Google Acadêmico, pela combinação dos descritores ‘patrimônio’, ‘tombamento’ e ‘cultural’. Além disso, analisou-se a atual Constituição brasileira, o Decreto Lei Nº 25/37 e dados do IPHAN. Para a construção do estudo, os artigos primeiramente foram selecionados pela leitura dos títulos, na sequência pelos seus resumos. Após este refinamento foi realizada a leitura completa e análise crítica dos artigos. Os critérios de inclusão foram a relevância com o propósito desse trabalho e os de exclusão os que não vieram em consonância com o propósito do mesmo.

1. A TUTELA DO TOMBAMENTO DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS

Vivemos um momento de crise de valores e de identidade. É importante fazer o resgate e a valorização de nossos referenciais históricos,

testemunhos de nossa trajetória, além de preservá-los na plenitude de sua integridade, legando-os às futuras gerações.

Mas, o que se entende por “Patrimônio Cultural”? Por patrimônio cultural entendemos que é o saber fazer, as expressões, a história e a memória de um povo. Portanto, conhecer e tutelar o tombamento desses patrimônios é de suma relevância para a sociedade, principalmente aos operadores do Direito. Para melhor definir “Patrimônio Cultural” buscamos em Uller; Carbonar; Uller (2001), referências que “(...) devemos entender que este é constituído de bens culturais, ou seja, de produções humanas de ordem emocional, intelectual e material (...)”. (ULLER; CARBONAR; ULLER, 2001, P.30).

Uma das formas de preservação se dá através do tombamento. O tombamento é também exemplo significativo para exame teórico e prático de outras figuras do Direito Administrativo, quais sejam: o exercício do poder de polícia pelo Estado, os requisitos do ato administrativo do tombamento, a análise de sua natureza jurídica à vista da imprecisão doutrinária concernente aos conceitos de servidão e delimitação administrativa e, ainda, o alcance de seus efeitos jurídicos (RABELLO, 2009, p.15).

São regras que determinam a atuação das funções administrativas do poder público como a transparência, a ética e o compromisso com o bem público e com o cidadão. Sendo assim, na atual Constituição Federal, em seu artigo 216, encontramos a definição de patrimônio cultural brasileiro para analisar os impactos ocasionados em sua tutela jurisdicional. O artigo 216, CF/88 dispõe que:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Cabe ainda ressaltar o disposto nos parágrafos 1º e 2º do referido artigo da Constituição Federal que nos leva a compreender a importância de se tutelar o patrimônio cultural:

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

A memória histórica constitui a marca ou sinal da cultura de um povo. Uller; Carbonar; Uller (2001) descrevem que a sua “identificação humana” pode ser compreendida como a capacidade de relacionamento entre o passado e o presente. Tanto a memória como a identidade cultural de uma sociedade se fortalece mutuamente e isso pode ser identificado pelas marcas das edificações em sua riqueza de detalhes que se perpetuam ao tempo (ULLER, CARBONAR; ULLER, 2001, p.36).

Assim, as marcas de uma sociedade podem ser nos legada em suas edificações, seus registros, suas fotografias, seus utensílios, suas danças, sua culinária, e outros, que nos permitem desvendar como era seu cotidiano e em que isso nos reflete e influencia. Portanto, o poder público e a comunidade através dos meios garantidos por leis, podem exercer a função de salvaguardar a memória do povo.

Conforme Pelegrini (2006) há um vínculo entre as noções de patrimônio cultural e lembrança de memória, que são de grande importância no que diz respeito às ações patrimonialistas, pois os bens culturais são preservados por desempenho da relação que mantém com as identidades culturais (PELEGRINI, 2006, p. 115-140).

Ao identificarmos nossas “marcas”, nos aproximamos daquilo que a memória assimilou como significativo para nossa continuidade histórica.

Apesar de muitas vezes, necessitarmos recorrer ao judiciário para garantir a perpetuação desses registros ao longo do tempo.

Portanto, na fala de Choay (2001), patrimônio histórico se refere:

A expressão que designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, construído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes humanos. (CHOAY, 2001, p. 11).

Desta forma, tanto as construções de valor histórico quanto o saber fazer de um povo e a paisagem natural e sítios arqueológicos devem ser preservados e perpetuados às gerações futuras.

1.1 O TOMBAMENTO DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS

O tombamento de uma edificação é o reconhecimento do Estado de que o bem deve ser tutelado e salvaguardado. Para isso, é necessário que o mesmo tenha valor histórico e cultural para uma comunidade, de um Estado ou de um país. Geralmente, temos o patrimônio como importante registro da história e do desenvolvimento das cidades, uma vez que suas características retratam as memórias e as diferenciações entre as técnicas construtivas empregadas.

Portanto, são passíveis de tombamento quaisquer bens móveis ou imóveis, materiais ou imateriais, públicos ou privados, de interesse cultural ou ambiental, como a título de exemplo os livros, fotografias, mobiliários, utensílios, obras de arte, edifícios, ruas, praças, cidades, regiões, florestas, cascatas, etc, excluindo-se quaisquer outras obras de origem estrangeira (art. 3º Decreto Lei nº 25/37).

Segundo Souza Filho (1988), bem cultural é aquele bem jurídico que, além de ser objeto de direito, está protegido por ser representativo, evocativo ou identificador de uma expressão cultural relevante. Ao bem cultural assim reconhecido é agregada uma qualidade jurídica modificadora, embora a dominialidade ou propriedade não se lhe altere. Todos os bens culturais são gravados de um especial interesse público – seja ele de pro-

priedade particular ou não -, que pode ser chamado de socioambiental, (...) (SOUZA FILHO, 1988, p. 55).

Outrossim, o papel do Estado consta em controlar as atividades e empreendimentos que possam causar dano ao patrimônio cultural e mediador dos interesses, assumindo maior importância com os dispositivos constitucionais.

O patrimônio histórico cultural pode ser constituído tanto por bens materiais como bens imateriais. Deste modo, tanto um imóvel ou obra de arte, como um modo de se expressar ou de viver, podem tornar-se um patrimônio histórico cultural do Brasil. Precisa existir um diálogo entre a Administração Pública e a população para que os interesses públicos sejam alcançados.

Batista (2014) relata que: Podemos entender comunicação pública como uma comunicação formal e dialógica entre Estado e sociedade, numa situação em que ora um ora outro assume o papel de emissor ou de receptor para discutir temas de interesse público, os quais se configuram como prestação de serviços, tendo como base das ações a transparência dos fluxos comunicativos e o direito à informação (BATISTA, 2014, p. 143).

Verificou-se que, para ocorrer a preservação de um bem através do tombamento é necessário que esse diálogo aconteça para que todos os critérios, relatórios e manifestação dos proprietários e a opinião da população ocorra durante a reunião que desencadeará a votação para tomar imóveis que compoñham a paisagem construída de uma cidade.

De acordo com o Decreto 25, de 30 de novembro de 1937, ampliaram-se os números de bens merecedores de proteção estatal, observando-se o resgate da memória coletiva e da identidade, as quais serão observadas neste estudo acerca do patrimônio cultural através de “tombamentos” e de seus critérios utilizados para esta salvaguarda. Analisar o Decreto 25/37 e explorar as suas múltiplas potencialidades como instrumento de preservação do patrimônio cultural do povo brasileiro veio de encontro aos nossos anseios e expectativas.

Neste sentido, destacou-se o Capítulo II, em seus artigos 4º ao 8º do referido Decreto, o qual faz ênfase ao processo de tombamento:

Art. 4º O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional possuirá quatro Livros do Tombo, nos quais serão inscritas as obras a que se refere o art. 1º desta lei, a saber:

1) no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, as coisas pertencentes às categorias de arte arqueológica, etnográfica, ameríndia e popular, e bem assim as mencionadas no § 2º do citado art. 1º.

2) no Livro do Tombo Histórico, as coisas de interesse histórico e as obras de arte histórica;

3) no Livro do Tombo das Belas Artes, as coisas de arte erudita, nacional ou estrangeira;

4) no Livro do Tombo das Artes Aplicadas, as obras que se incluírem na categoria das artes aplicadas, nacionais ou estrangeiras.

§ 1º Cada um dos Livros do Tombo poderá ter vários volumes.

§ 2º Os bens, que se incluem nas categorias enumeradas nas alíneas 1, 2, 3 e 4 do presente artigo, serão definidos e especificados no regulamento que for expedido para execução da presente lei.

Art. 5º O tombamento dos bens pertencentes à União, aos Estados e aos Municípios se fará de ofício, por ordem do diretor do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, mas deverá ser notificado à entidade a quem pertencer, ou sob cuja guarda estiver a coisa tombada, afim de produzir os necessários efeitos.

Art. 6º O tombamento de coisa pertencente à pessoa natural ou à pessoa jurídica de direito privado se fará voluntária ou compulsoriamente.

Art. 7º Proceder-se-á ao tombamento voluntário sempre que o proprietário o pedir e a coisa se revestir dos requisitos necessários para constituir parte integrante do patrimônio histórico e artístico nacional, a juízo do Conselho Consultivo do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ou sempre que o mesmo proprietário anuir, por escrito, à notificação, que se lhe fizer, para a inscrição da coisa em qualquer dos Livros do Tombo.

Art. 8º Proceder-se-á ao tombamento compulsório quando o proprietário se recusar a anuir à inscrição da coisa.

Ficou explícito que o patrimônio histórico cultural pode ser constituído tanto por bens materiais como bens imateriais. Deste modo, tanto

um imóvel ou obra de arte, como um modo de se expressar ou de viver, podem tornar-se um patrimônio histórico cultural em nosso país. Tais bens deverão estar sob a proteção do Poder Público, em consonância com nosso ordenamento jurídico, o qual prevê a tutela dos bens culturais através de órgãos competentes, tanto na esfera Federal, Estadual ou Municipal (ULLER; CARBONAR; ULLER, 2001, P.33).

Já com relação aos “efeitos do tombamento”, recorreu-se ao disposto no Capítulo III do mesmo Decreto que traz em seus artigos 11 ao 13:

Art. 11. As coisas tombadas, que pertençam à União, aos Estados ou aos Municípios, inalienáveis por natureza, só poderão ser transferidas de uma à outra das referidas entidades.

Parágrafo único. Feita a transferência, dela deve o adquirente dar imediato conhecimento ao Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Art. 12. A alienabilidade das obras históricas ou artísticas tombadas, de propriedade de pessoas naturais ou jurídicas de direito privado sofrerá as restrições constantes da presente lei.

Art. 13. O tombamento definitivo dos bens de propriedade particular será, por iniciativa do órgão competente do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, transcrito para os devidos efeitos em livro a cargo dos oficiais do registro de imóveis e averbado ao lado da transcrição do domínio.

Rabello (2009) acrescenta que:

“o ato de tombamento, conforme previsto no Decreto-lei 25/37, caracteriza-se como ato administrativo; não se pode classificá-lo como um ato político. Sendo ato administrativo, é mister que tenha os pressupostos técnicos que constituirão sua motivação. A mesma autora continua afirmando que: O ato de tombamento, como ato administrativo, tem como pressuposto de sua legalidade o preenchimento, por parte da administração, dos seus requisitos: competência, finalidade, objeto, motivo e forma” (RABELLO, 2009, p. 56).

Na fala de Cretella Júnior, tombamento “é restrição parcial ao direito de propriedade, realizada pelo Estado com a finalidade de conservar objetos móveis e imóveis, considerados de interesse histórico, artístico, arqueológico, etnográfico ou bibliográfico relevante” (CRETELLA JÚNIOR, 2003, p.1).

Para a preservação desses bens é necessário que recorramos ao tombamento, assim, a tutela jurisdicional desses “saberes humanos” estarão salvaguardados e com seus requisitos preenchidos.

Pollak (1992) explica que: “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros” (POLLAK, 1992, p. 200-212). Desta forma, a salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro precisa ser analisada e transformada em atos de conhecimento e de conscientização.

O processo de tombamento pode ser realizado individualmente ou em conjunto. Um exemplo disso é uma edificação de importância para a sociedade, como a Capela Santa Bárbara, construída em 1729, em Ponta Grossa, no Paraná e tombada pelo COMPAC (Conselho Municipal do Patrimônio Cultural) e, Paraty e Ilha Grande, localizada em Angra dos Reis, Rio de Janeiro, que foram reconhecidas pela UNESCO (Comitê do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) como sítios de grande valor universal. Com isso, sobe para 22 os bens brasileiros que integram a lista de Patrimônio da Humanidade.

A importância de Paraty está no fato de ser considerada como o primeiro sítio misto da América Latina, onde se encontra uma cultura viva, diferente de Machu Picchu, no Peru, que se enquadra em sítio arqueológico em uma paisagem natural. Citamos ainda o caso da cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, a qual foi a primeira cidade brasileira tombada pela UNESCO como Patrimônio Mundial da Humanidade.

Em âmbito federal, o processo de tombamento é realizado pela União, através do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), nos Estados é realizado pela Secretaria de Estado da Cultura e, em âmbito municipal, como no caso de Ponta Grossa, pelo COMPAC ou em outros municípios por leis específicas. Quando o processo de tombamento se dá em âmbito mundial, a UNESCO é o referencial para o ato.

O Direito Público regulamenta as normas de proteção dos bens com valor histórico, cultural, artístico, arquitetônico e paisagístico que tenham referencias e valor afetivo para a sociedade.

Muitas pessoas temem o tombamento acreditando não poder tirar vantagens como um aluguel ou a venda do bem, por exemplo. É nosso papel como operadores do direito informar que a obrigação do proprietário está na preservação do bem apenas sendo proibida a sua descaracterização ou destruição.

Outra forma de se proteger os bens culturais se dá por meio do inventário, onde as principais características são registradas. Deve-se ainda tomar o cuidado de proteger a área no entorno do imóvel tombado para que o ambiente não perca a sua visibilidade, afetem as interações sociais tradicionais ou ameacem a sua integridade conforme cita LOURENÇO (2006, p.1) em seu artigo.

A mesma autoura afirma que: “quando algum bem é tombado, o que está próximo a ele também sofre a interferência do processo de tombamento, mesmo que seja em menor grau de proteção” (LOURENÇO, 2006, p. 1).

Qualquer pessoa pode solicitar um processo de tombamento, seja ela física ou jurídica. Cabe ao Conselho do Patrimônio Histórico e Artístico notificar o proprietário ao qual terá um prazo para contestar ou concordar com o tombamento. Quando o proprietário solicita o processo, ele deve descrever a localização e as características do bem em questão, bem como fazer uma justificativa relatando os motivos que o levaram ao tal pedido.

Atualmente, há dois tipos de tombamento possíveis: quanto à manifestação de vontade ou quanto à eficácia do ato, conforme especificado no Capítulo II do Decreto 25/37.

1.1.1. PUNIBILIDADE POR DANOS AOS PATRIMÔNIOS

O patrimônio cultural brasileiro está disposto nos artigos 215 e 216 de nossa atual Constituição Federal. Nosso país apresenta uma grande variedade de bens considerados como relevantes para nossa memória histórica, sendo que alguns deles também são tombados pela UNESCO como patrimônios da Humanidade.

Para proteger o patrimônio cultural de possíveis danos a eles praticados, faz-se necessário o uso de Instrumentos Administrativos e Judiciais na promoção e eficácia desta tutela. Promover o controle do Poder Público sobre aqueles bens materiais e imateriais que agregam a identidade da nação de acordo com o disposto na Lei 7.347/85, que, segundo Edis Milaré (2001) retrata:

Expressa disposição do art. 1º. Da Lei 7.347/85, que disciplina a Ação Civil Pública, regula-se por esta Lei as ações de responsabilidade por dano patrimoniais e morais causados a bens de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico, bem como a qualquer outro interesse difuso ou coletivo. A Constituição Federal, a sua vez, no que toca a tutela desses valores, empregou expressão mais abrangente, ao dispor no artigo 19, inciso III, que referida ação tem por fim a proteção ao patrimônio público e social, em cuja categoria se subsume o patrimônio cultural. Como se vê, ao contrário da Ação Popular, que se volta contra o ato administrativo lesivo ao patrimônio público, a ação civil pública é arma de espectro mais amplo, posto que dirigida não só contra o Estado mas também em face dos particulares que causem danos a aqueles bens ou valores. (Milaré, 2001, p. 215).

Portanto, cabe ao Ministério Público, União, Estados e Municípios bem como suas autarquias empresa pública, fundação, sociedade de economia mista ou pelas associações autorizadas por lei exercer a Legitimidade Ativa desta ação.

Também podemos preservar o patrimônio através da vigilância a qual se encontra disposta no Decreto-Lei nº 25/1937 que estabelece que as coisas tombadas ficam sujeitas à vigilância permanente do IPHAN, que poderá inspecioná-los sempre que for julgado conveniente, não podendo os respectivos proprietários ou responsáveis criar obstáculos à inspeção, sob pena de multa. Além disso, o Decreto-Lei nº 25/1937 confere o direito de preferência à União, Estados e Municípios, nesta ordem, para adquirir os bens tombados objeto de alienação onerosa.

Dessa forma, a alienação dos bens tombados pertencentes a particulares não será permitida, sem que previamente sejam os bens oferecidos,

pelo mesmo preço, à União, bem como ao Estado e ao município em que se encontrarem. O proprietário deverá notificar os titulares do direito de preferência a usá-lo, dentro de 30 (trinta) dias, sob pena de perdê-lo.

O dano ao patrimônio cultural pode ser conceituado como (...) toda lesão causada por atividade humana positiva ou negativa, culposa ou não, que implique em perda, diminuição ou detrimento significativo, com repercussão negativa aos atributos de bens integrantes do patrimônio cultural brasileiro (FERREIRA, 2013, p.1).

Esteves (2014, p. 1) estabeleceu algumas premissas essenciais para analisar a tutela do patrimônio cultural:

- a.) por força de lei, o Estado é garantidor por excelência, nos termos do art. 13, § 2.º, do Código Penal;
- b.) limitando-se, ao caso de bens especialmente protegidos;
- c.) apontamos o tombamento como bem especialmente protegido por lei, para restringir o estudo;
- d.) especificamos que o Estado comumente falha com o dever garantia;
- e.) observamos que as omissões estatais encontram sanções em matéria ambiental penal, por falta de suporte normativo;
- f.) defenderemos a integração do art. 13, § 2.º, do Código Penal aos tipos descritos nos artigos 62 até 65 da Lei n.º 9.065/98, como forma de tutela penal ambiental, solucionado a questão dos crimes comissivos por omissão contra o patrimônio cultural.

Assim, de acordo com a Lei 9.065/98, que fala dos Crimes contra o Ordenamento Urbano e o Patrimônio Cultural em seus artigos 62 ao 65, encontramos que:

Art. 62. Destruir, inutilizar ou deteriorar:

I - bem especialmente protegido por lei, ato administrativo ou decisão judicial;

II - arquivo, registro, museu, biblioteca, pinacoteca, instalação científica ou similar protegido por lei, ato administrativo ou decisão judicial:

Pena - reclusão, de um a três anos, e multa.

Parágrafo único. Se o crime for culposo, a pena é de seis meses a um ano de detenção, sem prejuízo da multa.

Art. 63. Alterar o aspecto ou estrutura de edificação ou local especialmente protegido por lei, ato administrativo ou decisão judicial, em razão de seu valor paisagístico, ecológico, turístico, artístico, histórico, cultural, religioso, arqueológico, etnográfico ou monumental, sem autorização da autoridade competente ou em desacordo com a concedida:

Pena - reclusão, de um a três anos, e multa.

Art. 64. Promover construção em solo não edificável, ou no seu entorno, assim considerado em razão de seu valor paisagístico, ecológico, artístico, turístico, histórico, cultural, religioso, arqueológico, etnográfico ou monumental, sem autorização da autoridade competente ou em desacordo com a concedida:

Pena - detenção, de seis meses a um ano, e multa.

Art. 65. Pichar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano:

Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa.

Salienta-se ainda que nenhum imóvel tombado, sob a tutela do Estado, na especial condição de garantidor, poderá ter alterado seu aspecto ou estrutura. Esteves (2014), citando (FREITAS; FREITAS, 2006) complementa essa explicação afirmando que:

(...) alteração, consiste na modificação ou desfiguração da aparência, do aspecto ou da estrutura, consistente na sua composição, de edifício ou local protegido por lei, ato administrativo ou decisão judicial, sem autorização da autoridade competente ou em desacordo com a concedida. Esta última modalidade constitui uma forma qualificada de desobediência, pressupondo que o agente tenha obtido a autorização para alterar a feição ou estrutura da edificação ou local protegido e não tenha obedecido às regras impostas. ESTEVES, 2014, p.1).

Com relação ao patrimônio cultural imaterial, nos reportamos a Arantes (2007) que especificou a tutela deste bem cultural afirmando que: A salvaguarda da cultura imaterial torna-se mais efetiva quando complementada por um sistema jurídico internacional justo, desenhado para proteger os direitos de propriedade intelectual associados ao conhecimento e às expressões culturais tradicionais (ARANTES, 2007, p. 199).

Portanto, a tutela do patrimônio cultural imaterial cabe aos estados para que os mesmos adotem medidas necessárias para garantir a salvaguarda do patrimônio imaterial presente em seu território e que defina e indique os diversos elementos presentes com a participação das comunidades, grupos e organizações não governamentais pertinentes.

CONCLUSÕES

O conceito de patrimônio cultural abrange toda ordem de bens representativos de nossa cultura, tomada em seus mais diversos aspectos, entre os quais os materiais e imateriais configuram como importantes desse acervo, pois lhe são evidentes as características do modo de vida da sociedade ao qual pertence, conforme o período histórico em que foram concebidos.

A identificação cultural dos povos influi decisivamente na forma como as sociedades veem a preservação de seus patrimônios culturais, que corresponde à conservação dos desdobramentos simbólicos incidentes sobre os bens que refletem seus valores culturais seja de ordem material ou imaterial.

A efetivação da tutela sobre os patrimônios culturais depende da análise dos instrumentos jurídicos de acautelamento admitido pelo ordenamento pátrio, do direcionamento de esforços de todos os setores sociais público e privado, ou seja, de cada um de nós.

O Brasil somente concebeu a noção de patrimônio cultural com a Carta de 1934, ganhando maior respaldo legislativo e constitucional progressivamente, principalmente com o Decreto-Lei nº 25 de 1937 e com os artigos 215 e 216 de nossa Constituição atual.

A preservação do patrimônio cultural tem existência direta sobre o direito de propriedade, tomada sua incidência sobre bens materiais, principalmente aos bens imóveis de propriedade particular sobre o qual se evidencia a repercussão dos dispositivos legais pertinentes ao tema em estudo.

O artigo 216 da Constituição de 1988 dispõe de forma impositiva que a preservação dos bens culturais é um dever de todos, tanto do Poder Público quanto da sociedade e que agressões a ele torna passível ações de punição a sua violação e cria institutos processuais como forma de preservação, tais como a ação popular e o mandado de segurança.

O instrumento jurídico mais utilizado na preservação do patrimônio cultural é o tombamento explicitado através do Decreto-lei n.º 25 de 1937. É uma das formas restritivas de intervenção do Estado na propriedade privada, de encontro com os interesses públicos e tendo em vista a concretização da função social da propriedade, com fundamento o poder de polícia.

Podemos ainda indicar outros meios considerados como instrumentos de preservação, entre eles os inventários e registros, a desapropriação, a ação civil pública e a ação penal incondicionada, cabível na ocorrência do crime de violação ao patrimônio cultural, tipificado no Código Penal Brasileiro e na Lei n.º 9.605 de 1998.

Aliar os interesses públicos aos interesses da coletividade é o grande desafio do Estado na preservação de bens culturais. Também, nos casos da inércia do Poder Público no cumprimento do dever constitucional de preservação do patrimônio cultural cabe aos cidadãos, à pretensão para o ingresso em juízo através das ações especiais, quais seja a ação popular, o mandado de segurança coletivo e ação civil pública.

Os proprietários dos Imóveis tombados tem a obrigação legal de velar pela conservação dos mesmos independentemente da concessão das compensações e estímulos que poderá ser-lhes atribuído, de acordo com o seu enquadramento nos requisitos legais.

Quanto aos bens imateriais, seu registro foi instituído em 4 de agosto de 2000, pelo Decreto Lei nº 3551/00, que também deu origem ao Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. A opção pelo registro em vez do tombamento foi feita em razão da grande mutabilidade do patrimônio imaterial, uma vez que o tombamento coloca um bem sob a tutela do Estado visando a mantê-lo inalterado.

A competência para efetuar o registro é sempre coletiva, cabendo ao Ministro da Cultura, as instituições a ele vinculadas, as secretarias dos Estados e as sociedades e associações civis. O Decreto acima instituiu o registro como instrumento específico de reconhecimento e

tutela dos bens culturais de natureza imaterial enquanto patrimônio cultural brasileiro.

Portanto, cabe aos estados a tutela para que os mesmos adotem medidas necessárias para garantir a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial presente em seu território e que defina e indique os diversos elementos presentes com a participação das comunidades, grupos e organizações não governamentais pertinentes.

Levar esse tema às séries iniciais do Ensino Fundamental até alguns cursos do Ensino Superior levará esses alunos (crianças, jovens e adultos) a conhecerem sua própria história e a se reconhecerem com “sujeitos da história”, ajudando assim em sua preservação e continuidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Antonio. Sobre inventários e outros instrumentos de salvaguarda do patrimônio cultural intangível: **Ensaio de Antropologia Pública**. Disponível em: www.dan.unb.br/imagens/pdf/2007_antonioarantes. Acesso em 29 de abr de 2020.

BATISTA, Carmem Lúcia. “Mediação e apropriação: Questões do direito de acesso à informação”. In: MOURA, Maria Aparecida (org). **A construção social do acesso público à informação no Brasil: Contexto, historicidade e repercussão**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014. p.137 – 152.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 25 de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/del0025.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Unesp, 2001, p.11.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Curso de direito administrativo**. 18 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

- ESTEVEES, Henrique Perez. **Os crimes comissivos por omissão na tutela do patrimônio cultural**. Disponível em: [jus.com.br>artigos>crimes-contra-o-ordenamento-ur...](http://jus.com.br/artigos/crimes-contra-o-ordenamento-ur...) Acesso em 27 de abr. de 2020.
- FERREIRA, Mateus de Moura. **Instrumentos de Proteção do Patrimônio Cultural**. Disponível em: [blog.newtonpaiva.br>wp-content>uploads>2013/02](http://blog.newtonpaiva.br/wp-content/uploads/2013/02). Acesso em 27 de abr. de 2020.
- IPHAN. **Saberes, Fazeres, Gingas e Celebrações**. Ações para a salvaguarda de bens registrados como Patrimônio Cultural do Brasil (2008–2012).
- LOURENÇO, Genipaula W. **Tombamento: Conservação do patrimônio histórico, artístico e cultural**. 2006. Disponível em: [www.direitonet.com.br>artigos>exibir>Tombamento-Conservação-d...](http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/Tombamento-Conservacao-d...) Acesso em: 10 de fev. 2020.
- MILARÉ, Édis. **Direito do Ambiente: Doutrina, Prática, Jurisprudência**, Glossário. 2ªed. ver. atual e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.
- RABELLO, Sonia. **O Estado na preservação dos bens culturais: o tombamento**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2009.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **Bens Culturais e sua Proteção Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2006, p. 55.
- PELEGRINI, Sandra C. A. **Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo 2006, v. 26, nº 51, p. 115-140.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- ULLER, Adriana Salviato; CARBONAR, Maria Aparecida; ULLER, Waldir. **Preservação do Patrimônio Local: Uma Questão para a Educação Mundial? Retratando Nossa Realidade em Ponta Grossa**. Apucarana: Gráfica Diocesana, 2001.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL, MEMÓRIA, IDENTIDADE E VÍNCULO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO-PB

Almair Morais de Sá⁴⁸

Compreende-se como Educação Patrimonial o conjunto de práticas educativas que desenvolvem o viver, o conviver, o pensar e o agir frente ao patrimônio cultural, numa perspectiva de (re)conhecimento e preservação. Patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social são tomados como conceitos centrais da educação patrimonial. Este trabalho, entretanto, compreende menos o esforço de materializar uma discussão conceitual sobre patrimônio e educação patrimonial, e assume como objetivo principal a apresentação de uma proposta de desenvolvimento de práticas de educação patrimonial no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sales Gadelha de Oliveira, na ci-

48 Historiador. Doutorando em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), atual Escola de Ciências Sociais, da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba (2012), com período sanduíche na Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Especialista em A Moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2019). Especialista em Geopolítica e História pelas Faculdades Integradas de Patos (2010). Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2009). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria e Metodologia da História, vinculado a Universidade Federal de Campina Grande.

dade de São Francisco-PB, a partir do envolvimento entre comunidade escolar e comunidade local em ações de (re)conhecimento e preservação do seu patrimônio cultural.⁴⁹

Anteriormente distrito subordinado à Sousa-PB, São Francisco é um pequeno município do Alto Sertão Paraibano, criado no ano de 1994, com o primeiro governo instalado em 1997, e que atualmente apresenta uma população absoluta de pouco mais de 3 mil habitantes. As atividades que movimentam ainda timidamente a economia do município se enquadram nos setores primário e terciário. Algumas famílias vêm sobrevivendo com o auxílio de aposentadorias, emprego em cidades vizinhas e programas de distribuição de renda do Governo Federal, como o Bolsa Família.

Da Festa do Bode no dia 5 de janeiro, que já ganhou a marca de “tradicional”, ao arraial do Forró Chão; da imponente Serra do Cruzeiro ao Centro de Artes, Cultura e Lazer Prof^ª Antônia Antonieta Lopes de Queiroga – antigo mercado público e salão de festas da cidade; da quase centenária Festa do Padroeiro Sagrado Coração de Jesus a expressiva celebração de finados no centenário cemitério Santa Maria, no Distrito de Ramada – tudo isso é apenas uma pequena amostra do patrimônio cultural desse município. O trabalho com vistas à preservação e valorização desse patrimônio deve ter como horizonte o fortalecimento da identidade local e a garantia do direito à memória individual e coletiva.

Em seu projeto político-pedagógico, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sales Gadelha de Oliveira referencia a riqueza e expressividade das manifestações culturais dos francisquenses ao mesmo tempo em que assinala a ainda frágil identidade cultural e o tímido sentimento de pertencimento ao município. Talvez isso se explique por uma conjunção de elementos que não conseguiremos explicar aqui, a saber: a recente criação do município e as disputas que marcaram esse processo repleto de recusas e adesões inflamadas; a manutenção de uma memória positiva dos tempos de pertencimento ao município de Sousa-PB; os bairrismos e/ou preconceitos de lugar, ainda existentes, que opunham residentes das diferentes localidades da Zona Rural e que hoje se traduzem também no confronto Zona Urbana *versus* Zona Rural; um déficit de história local

49 Essa proposta foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso, em 2019, à Especialização em *A moderna educação: metodologias, tendências e foco no aluno*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Me. Tércio Saccol.

frente a narrativas que, ao apagar traumas, sujeitos e experiências do passado, aplaudem a colonização portuguesa, e os “grandes feitos” de “grandes homens”⁵⁰; a ausência de uma política sistemática de educação patrimonial ou de valorização e preservação do patrimônio cultural local.⁵¹

50 Veja os seguintes trechos do Hino Municipal, com letra de Luís Magno Bernardo Abrantes:1) “[...] Foi teus filhos o fruto da história / Custódio de Oliveira e Frutuoso Dias / Em glória nasce a semaria [...]”, nessa clara exaltação à colonização portuguesa apaga-se a presença indígena das terras em que se localiza o município, bem como os enfrentamentos que resultaram na vitória do colonizador/derrota dos nativos;2) “[...] Em lembranças seu filho Chicô / Coração de Jesus Consagrado / Fez surgir nosso templo de amor [...]”, uma referência ao doador do terreno em que foi erguida a Capela do Sagrado Coração de Jesus, em 1923, em torno da qual foi-se erigindo o então povoado de São Francisco. 3) “[...] E João Bosco com seus feitos marcou / tem saúde, tem mais educação / tem cultura, estrutura e tradição[...]”, nesse trecho, uma alusão a gestão do primeiro prefeito constitucional do município, o médico João Bosco Gadelha de Oliveira, que governou no período de 1997 a 2004, ano do seu falecimento. A data de sua morte foi formalmente instituída como feriado municipal.

51 Registre-se, por exemplo, a demolição do prédio onde funcionou a Escola Municipal Maria de Fátima Sousa, nome mais recente da primeira escola instalada no então sítio São Francisco, em 1953, para dar lugar, nos planos do governo João Bosco Gadelha de Oliveira Filho (2012-2020), inicialmente, a construção de uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) com recursos próprios – empreendimento que não se concretizou sob o argumento de insuficiência orçamentária; e, posteriormente, a uma praça com academia ao ar livre (atualmente em construção). Registre-se também a demolição do prédio onde funcionou a Escola Municipal João Lopes da Silva, no Distrito de Ramada, para dar lugar a uma nova construção erguida com recursos estaduais. Essa última demolição ocorreu ainda nos primeiros anos dessa gestão. Durante o processo eleitoral de 2014, o então prefeito constitucional do município rompeu a aliança política com o governador da Paraíba, Ricardo Coutinho, reeleito naquele ano para mais um mandato. Essa ruptura e alguns impasses em uma prestação de contas referente à obra, levaram a sucessivas tentativas fracassadas de negociação com o governo do Estado para dar continuidade à construção. Os estudantes ficaram desalojados. O poder público forçou-se a reformar o prédio desativado onde funcionou uma escola no sítio vizinho - Santo Amaro – e o prédio da Associação Comunitária desse mesma localidade. O Distrito de Ramada foi forçado a ficar sem escola. Com a inauguração de uma nova Unidade Básica de Saúde (UBS) nesse distrito, em 2019, o prédio da antiga UBS foi reformado para sediar a escola temporariamente, enquanto a construção da nova escola está sendo finalizada sobre os escombros do antigo prédio, construído por tantas mãos, inclusive pelas mãos do próprio João Lopes, em 1947, espaço de tantas festas, de tantos encontros e vivências que, agora, existe nas poucas fotografias e nas memórias sobreviventes constantemente afrontadas pelo imediatismo do tempo presente. Tudo isso revela um conjunto de ações tomadas pela gestão municipal e estadual, à margem do amplo e irrestrito debate com a comunidade local, marcadas por no-

Isso talvez represente um risco à sobrevivência dos bens culturais, do direito ao passado e à memória dos cidadãos francisquenses; talvez até iniba a força de determinadas formas de participação social. Se é missão dessa escola contribuir com a formação cidadã, ética e moral do educando primando pela qualidade de um ensino que educa para a vida, acredita-se que a reflexão sobre patrimônio e o fomento a educação patrimonial é um caminho possível para a percepção ética do mundo em que se vive, para a compreensão da moral que preside as práticas de um indivíduo ou coletividade, e para o exercício da cidadania.

Patrimônio e Educação Patrimonial

Compreende-se que o patrimônio cultural de um povo reúne as mais diversas expressões de sua existência: edificações, danças, ritos, espiritualidades, saberes e sabores; de um modo geral, o tangível e o intangível, com os quais esse povo se identifica, nos quais ele se (re)conhece. Essa compreensão está ancorada na definição dos bens culturais que devem ser promovidos e protegidos pelo poder público, com o apoio da comunidade local, inscrita no texto constitucional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

tável ausência de planejamento, forte incapacidade de negociação e inescrupulosos desafetos políticos. Um processo em que não se viu discussão sobre patrimônio, muito menos sobre o direito à memória. A sociedade civil assistiu quase imobilizada a demolição, sem nenhuma ação efetiva frente às ações do poder público. Foi possível verificar críticas de eleitores da oposição nas redes sociais nos anos posteriores à demolição. Nada mais. O que parece é que a maioria dos cidadãos, espera encantar-se com a estética do novo prédio, sem problematizar o sentido e as consequências da demolição, sem perguntar pelo que efetivamente se perdeu com a destruição desse patrimônio material.

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL 1988)

O (re)conhecimento e preservação do patrimônio cultural relaciona-se diretamente com o direito à memória, elemento imprescindível à promoção da dignidade humana, princípio constitucional. Sem o direito à memória e desacompanhados em relação ao seu patrimônio cultural, um povo caminha deslocado de si mesmo, de sua história, esvaziado dos elementos constituintes de suas identidades individuais e coletivas, à distância de um sentimento de pertencimento, indiferente ao que torna possível o vínculo social, e isso representa um prejuízo ao exercício da cidadania.

Segundo Pelegrini, a preservação do patrimônio cultural visa

[...] estimular a comunidade a apropriar-se de seus bens culturais tangíveis e intangíveis, integrando-os às suas vidas e ao seu cotidiano. Ao fazê-lo, acabam retomando emoções, costumes, modos de viver e formas de entender o mundo que se entrelaçam às reminiscências do tempo pretérito e corroboram para a construção das identidades individuais e coletivas no presente. A preservação dos espaços de sociabilidade e do patrimônio material e imaterial contribui para aflorar afetos que estimulam o sentido de pertencimento da comunidade (PELEGRINI, 2009, p.35)

Nesse sentido, entende-se que a preservação do patrimônio cultural passa necessariamente por uma educação patrimonial, desenvolvida em contextos escolares e não-escolares e que não se limita a divulgação do que uma comunidade define como seu patrimônio.

[...] a Educação Patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo. O reconhecimento desse fato, certamente,

inserido em um campo de lutas e contradições, evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade ocidental, e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de tolerância com a diversidade. (FLORÊNCIO, 2012, p.24)

A escola é um lugar privilegiado para a efetivação da educação patrimonial. Nas palavras de Molina (2008, p.30), precisamos de uma escola colada ao chão da vida, ligada aos processos da produção da existência social dos sujeitos. Isso implica uma educação contextualizada, fundada no diálogo entre o global e o local e suas especificidades, de modo que se tenha mais amplamente uma apreensão/questionamento do “real” historicamente produzido e das realidades possíveis que se pode fazer emergir nos diferentes contextos. Não haverá educação contextualizada em uma escola que negligencie a preservação do patrimônio cultural.

A escola, ao desenvolver práticas educativas no âmbito da educação patrimonial, contribui para fazer ver que somos partes de um todo social e cultural a partir do qual buscamos construir nossas identidades, ainda que estas sejam transitórias; ajuda a pensar o lugar de cada indivíduo na sociedade, a natureza e a função das regras sociais instituídas que estabelecem os direitos e deveres das pessoas; estimula uma convivência social harmoniosa na qual impera a consciência de que a escola e a sociedade são espaços pluralizados pela dicotomia de sujeitos e de culturas. Por isso a necessidade de fomentar a cooperação entre as pessoas e o respeito à diversidade de seus modos de pensar, ser e estar no mundo. Não se trata de eliminar todo tipo de conflito, mas de inibir aqueles que inferiorizam, subjugam e destroem.

Nesse sentido, cumpre pensar que o patrimônio

[...] não é um objeto dado, cabendo ao poder público apenas a tarefa de reconhecer um valor intrínseco; ele é produto de uma escolha que pode aparecer historicamente como imposição simbólica para afirmar determinadas hegemonias. Neste sentido pode ser instrumento para reprodução das relações de dominação e de desigualdade social (SCIFONI, 2012, p.34)

O (re)conhecimento e preservação do patrimônio cultural revela zonas de tensão na medida em que envolve disputas por significados, batalhas pela memória e pelo esquecimento. Por isso, é imprescindível que a educação patrimonial desnaturalize concepções e práticas que instituem o patrimônio em uma dada sociedade; que ela escancare as múltiplas estratégias de definição, instituição e preservação do patrimônio, concebido como construção social, nos contextos específicos de manifestação da existência de um povo e das relações de poder que viabilizam essa existência.

Vale ainda ressaltar que os projetos desenvolvidos no âmbito da educação patrimonial devem estimular e valorizar o protagonismo da comunidade na preservação de seu patrimônio cultural. Não deve ser um projeto da escola imposto à comunidade. Trata-se de pensar essa atuação numa perspectiva libertadora, na esteira de uma construção coletiva que assegura o envolvimento de múltiplos sujeitos no planejamento e desenvolvimento das ações de (re)conhecimento e preservação.

Proposta de Plano de Ação (necessária!)

O que se segue é uma proposta de intervenção visando o desenvolvimento de processos educativos que promovam o reconhecimento e a valorização dos bens culturais do município de São Francisco – PB, considerando as significações e os valores atribuídos a esses bens; assumindo o patrimônio cultural local como recurso à compreensão do tempo presente – como este se articula com o passado, as percepções e possibilidades de futuro – e como uma referência identitária capaz de despertar o sentimento de pertencimento ao lugar onde se vive; que problematize a articulação entre a instituição do patrimônio cultural e a construção da cidadania.

O patrimônio aqui é tomado como referência identitária e as ações propostas criam oportunidades de aproximação dos sujeitos envolvidos no projeto com os bens culturais de valor para a comunidade local – trata-se, portanto, de promover estímulos a apropriação da localidade visando o fortalecimento da identidade local.

Todos os processos educativos estarão voltados à produção de um caderno temático que identificará os bens culturais desse município. As ações educativas compreenderão: 1) encontros de formação que promovam a reflexão sobre as noções de patrimônio e educação patrimonial,

bem como sobre a importância da instituição formal do patrimônio cultural local; 2) oficinas de arte-educação com ênfase em fotografia e desenho; 3) vivências e pesquisas com membros da comunidade local, e em órgãos municipais e nos lugares identificados como patrimônio visando à coleta de informações e dados históricos sobre as várias expressões culturais que irão compor o conteúdo do caderno.

A produção do caderno temático deverá ser resultado dos esforços de todos os envolvidos no projeto, no diálogo com a sociedade. Trata-se, portanto, de uma produção coletiva que reunirá imagens e textos enunciadores do patrimônio cultural local.

Propõe-se como objetivo geral a produção de um caderno temático que identifique os bens culturais do município de São Francisco, distribuídos entre aquilo que constitui seu patrimônio material, aquilo que constitui seu patrimônio imaterial e o que compreende as suas paisagens culturais.

Como objetivos específicos cumpre:

- Realizar encontros de formação que promovam a reflexão sobre as noções de patrimônio e educação patrimonial; sobre os processos de construção, seleção e afirmação do que se considera como patrimônio; bem como, a importância da instituição formal do patrimônio cultural como recurso ao fortalecimento da identidade local;
- Realizar oficinas de arte-educação com ênfase em fotografia, voltadas para os alunos envolvidos no projeto, como porta de acesso ao patrimônio do município. Essas oficinas visarão à atuação dos estudantes *in loco* no reconhecimento do patrimônio material e das paisagens culturais do município por meio de fotografias que serão selecionadas para serem publicadas no caderno temático;
- Realizar oficinas de arte-educação com ênfase em desenho, voltadas para os alunos envolvidos no projeto, como instrumento artístico de identificação e valorização do patrimônio do município. Nessas oficinas deverão ser produzidos desenhos que representem as expressões culturais selecionadas nos encontros de formação para ilustrar o caderno temático;
- Desenvolver vivências e pesquisas com membros da comunidade local, e em órgãos municipais e nos lugares identificados como

patrimônio visando à coleta de informações e dados históricos, relatos de experiências individuais e coletivas para composição de textos que informem as significações e o valor dado ao patrimônio referenciado; além da captação de imagens fotográficas e coleta de fotografias.

Os encontros de formação podem ser realizados no auditório da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sales Gadelha de Oliveira coordenados por profissional competente na área de patrimônio e educação patrimonial contratado. As reflexões desenvolvidas nesses encontros, deverão colaborar para o processo de seleção do conjunto de expressões culturais do município que serão referenciadas no caderno temático; deverão possibilitar ainda a formação de três grupos de trabalho que atuem no reconhecimento de cada um dos três tipos de patrimônios considerados neste projeto (patrimônio material, imaterial e as paisagens culturais);

As oficinas de arte-educação com ênfase em fotografia e desenho ocorrerão em momentos específicos do processo de desenvolvimento do projeto: as primeiras sucederão os encontros de formação e antecederão as vivências e pesquisas com a sociedade e o patrimônio local; as segundas, antecederão a edição/produção do caderno temático.

As vivências e pesquisas serão organizadas pelos próprios grupos de trabalho nascidos nos encontros de formação que programarão visitas a membros da comunidade local, a órgãos municipais e lugares identificados como patrimônio. Cada grupo de trabalho deverá atuar no campo de seu recorte temático e ficará responsável pela composição dos textos e seleção de imagens para configurar a referência ao patrimônio, objeto de sua pesquisa, no caderno temático.

A edição/produção do caderno temático deverá contar com representantes dos grupos de trabalho e com sua experiência em produção de material.

Pais, alunos, professores e funcionários da escola deverão participar dos encontros de formação sobre patrimônio e educação patrimonial, bem como dos grupos de trabalho organizados com vistas à identificação do patrimônio material, imaterial e paisagens culturais do município que serão referenciados no caderno temático. Todos, portanto, participarão dos momentos de vivência e pesquisas propostos neste projeto.

As oficinas de arte-educação com ênfase em fotografia e desenho serão destinadas exclusivamente aos alunos envolvidos no projeto, visando no caso das primeiras à atuação dos estudantes *in loco* no reconhecimento do patrimônio material e das paisagens culturais do município por meio de fotografias; no caso das oficinas de desenho, promovendo a produção de desenhos que representem o patrimônio local. A produção dos alunos deverá ser publicada no caderno temático.

O projeto propõe momentos de vivências e pesquisas, organizados pelos grupos de trabalho, com membros da comunidade local, visando à coleta de fotografias e de relatos de experiências individuais e coletivas, além de informações e dados históricos para composição de textos que informem as significações e o valor dado ao patrimônio que será referenciado no caderno temático. As imagens fotográficas captadas em momentos distintos imprimirão as mudanças sofridas pelo patrimônio e servirão à reflexão sobre os sentidos dessas mudanças bem como aos sentidos de continuidade que garantem o valor de patrimônio a determinadas expressões culturais. O relato de experiências individuais e coletivas poderá ser escrito ou expresso por meio da oralidade; deverá levar em conta aquelas experiências cujas significações assinalam a importância histórica e/ou a carga afetiva que assinala um vínculo social do indivíduo ou grupo com o patrimônio em questão e, conseqüentemente, justifica o esforço de reconhecimento e valorização do mesmo. Espera-se que esses momentos contribuam para a integração entre comunidade escolar e não escolar em torno de um interesse que se pretende público: a valorização do patrimônio local.

O caderno temático identificará, por meio de textos e imagens, os bens culturais do município de São Francisco-PB distribuídos entre: aquilo que constitui seu patrimônio material, aquilo que constitui seu patrimônio imaterial e o que compreende as suas paisagens culturais; reservará ainda um espaço para a disposição de relatos de experiências individuais e coletivas cujas significações assinalam a importância histórica e/ou a carga afetiva que assinala um vínculo social do indivíduo ou grupo com algum patrimônio referenciado no caderno e, conseqüentemente, justifica o esforço de reconhecimento e valorização.

As ações propostas por este projeto podem ser desenvolvidas ao longo de dez meses letivos não consecutivos, envolvendo estudantes, professores, pais e comunidade local.

Quadro 1 – Sugestão de Cronograma de ações

| ATIVIDADES | MESES | | | | | | | | | |
|---|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Planejamento de atividades | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Formação sobre Patrimônio e Educação Patrimonial | + | | | | | | | | | |
| Oficina de arte-educação com ênfase em fotografia | | + | + | | | | | | | |
| Vivências e Pesquisas – Reconhecimento do Patrimônio Material | | | | + | + | | | | | |
| Vivências e Pesquisas – Reconhecimento do Patrimônio Imaterial | | | | + | + | | | | | |
| Vivências e Pesquisas – Reconhecimento das Paisagens Culturais | | | | + | + | | | | | |
| Oficina de arte-educação com ênfase em desenho | | | | | | + | | | | |
| Edição/produção do caderno temático | | | | | | | + | + | + | |
| Apresentação à comunidade escolar e não escolar dos resultados do projeto | | | | | | | | | | + |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o patrimônio local não visa imobilizar ou apagar os sentidos atribuídos aos bens culturais ao longo do tempo, também não busca reificar esses bens; trata-se antes de compreender como esses bens e os significados a eles atribuídos tornaram/tornam possíveis a constituição de espaços de sociabilidade, redes de solidariedade; como sustentam identidades plurais conformadas e/ou subversivas, lentes por meio das quais os sujeitos enxergam e atuam no mundo. A construção desses significados é ativa e dinâmica, por isso essa reflexão não pode recusar o vínculo social que se estabelece na relação da comunidade local com o seu patrimônio cultural, a partir do sentido que lhe é atribuído no tempo presente, do cruzamento de saberes que emergem das diferentes temporalidades, e das possibilidades que o (re)conhecimento e valorização do patrimônio abre para o fortalecimento desse vínculo.

Espera-se com as atividades aqui propostas promover o reconhecimento e a valorização dos bens culturais do município de São Francisco – PB, considerando as significações e os valores atribuídos a esses bens; Contribuir para a integração entre comunidade escolar e não escolar em torno de um interesse que se pretende público: a valorização do patrimônio local; Oferecer a comunidade escolar e não escolar um material – o caderno temático – que dê visibilidade ao patrimônio material, imaterial e as paisagens culturais locais; Fortalecer a identidade cultural e o sentimento de pertença ao município. Com a socialização desta proposta, de um modo geral, busca-se estimular o desenvolvimento da educação patrimonial nos espaços formais da educação escolar e nos espaços informais da educação cidadã, bem como a elaboração e execução de políticas públicas de preservação do patrimônio cultural e o protagonismo da sociedade civil na valorização de seus bens culturais.

Bibliografia Básica

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

FLORÊNCIA, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Edu-**

cação patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p.22-29 (Caderno temático 2)

PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio cultural:** consciência e preservação. São Paulo : Brasiliense, 2009.

SCIFONI, Simone. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p.30-37 (Caderno temático 2)

Bibliografia Complementar

BITENCOURT, Jureni Machado. **Confins do Chabocão:** Apontamentos para a história de São Francisco. João Pessoa: A UNIÃO, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

IPHAN. **Educação patrimonial:** orientações ao professor. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2011. (Caderno temático 1).

TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial:** educação, memórias e identidades. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2013. (Caderno temático 3)

ARTIGOS – TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

ALTERNATIVAS DIDÁTICAS E TECNOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

*Romário Neves Coelho*⁵²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos a geografia como um campo do conhecimento e sua eficácia como conteúdo escolar. Deve-se reconhecer que a pesquisa no campo do ensino de geografia, bem como a formação de professores, nos últimos anos ajudou a promover a compreensão do fenômeno educacional e o papel da geografia nesse contexto. Assim, sob essa perspectiva vale perguntar: quais alternativas didáticas são utilizadas para o ensino de geografia atualmente?

Tal questionamento vem sendo cada vez mais considerado dentro do contexto metodológico da geografia. A saber, a geografia, como campo do conhecimento, é uma ferramenta para entender a realidade, para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento, no caso, para entender a espacialidade em que vivemos. Através da educação geográfica, busca-se o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e complexo, o que contribui para a formação das habilidades, e competências do aluno.

Ela é constituída como um componente do currículo de estudos, e seu ensino é caracterizado pela possibilidade de os alunos reconhecerem

52 Licenciado em Letras pelo Centro Universitário do Norte. Graduando em Geografia pelo Instituto Mineiro de Formação Continuada. Especialista em Linguística, Língua Portuguesa, Ensino de Espanhol e Geografia pela faculdade ÚNICA.

sua identidade e pertencimento a um mundo onde a homogeneidade proposta pelos processos de globalização tenta fazer o mesmo.

Para (CASTELLAR, 2010) a geografia é uma disciplina curricular que leva a entender o mundo e a entender-se co+-mo sujeito neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. Isso requer ferramentas que incentivem a iniciação dos alunos na interpretação dos fenômenos e eventos que ocorrem na sociedade e que são materializados por diferentes formas de organização do espaço. Para ler o espaço, é necessário ter os referenciais teóricos e considerar o contexto em que a escola se encontra, concebendo a educação geográfica.

Assim, este trabalho tem como objetivo mostrar algumas alternativas didáticas para o ensino de geografia no ensino médio e a sua influência na qualidade do ensino da geografia na atualidade. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica em periódicos, teses e demais publicações disponíveis nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, buscando levantar dados que fundamentassem a pesquisa.

O texto está dividido em cinco sessões, a saber:

A primeira é a introdução onde se esclarecem os objetivos, justificativas e delimitação do tema em questão. A segunda traz algumas considerações sobre as diretrizes legais e aborda-se a disciplina de geografia como componente curricular. A terceira ressalta os saberes da experiência em geografia, assim, discute-se a formação acadêmica, ou seja, a bagagem científica e cultural advinda das vivências acumuladas por certo período de tempo. A quarta aborda as alternativas didáticas e tecnológicas para um novo ensino de geografia pautado nas atualidades e nas mídias digitais. A quinta diz respeito às considerações finais onde se ressalta a importância de criar alternativas didáticas para um ensino envolvente e eficiente do componente curricular de geografia.

1. A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: DIRETRIZES LEGAIS/ COMPONENTE CURRICULAR

O currículo da disciplina de geografia formado pela instituição escolar constitui-se, assim, em uma questão de identidade sociocultural em que o ambiente de aprendizagem, seja ele escolar ou extraescolar, é

determinante na formação do caráter aliado a personalidade das crianças que se encontram em fase de desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional.

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Nesse contexto, a escolaridade, via conteúdos expressos no currículo, é o meio pelo qual o aluno se apropria dos conteúdos significativos, de forma progressiva, galgando degraus rumo à completa escolarização Brasil, (2013).

Esses conteúdos programáticos de geografia, pertencentes ao currículo, podem ser expressos de forma explícita (currículo real) ou implícita. Os significados, valores e as atitudes expressas de forma implícita compo-riam o currículo oculto. A forma como o currículo oculto se expressa em um complexo processo social dá significado, prático e real, ao currículo explícito. Portanto, a experiência de aprendizagem dos alunos nem sempre se limita ao que é explicitamente abarcado pelo currículo. (CAVALCANTI, 2008).

Nesse contexto, o estudo do currículo deve atender a quatro pressu-ostos básicos:

Oferecer uma visão da cultura que as escolas transmitem tan-to em sua dimensão oculta quanto na manifesta; ser entendido como um processo historicamente construído, não apenas como algo a ser reproduzido, mas a ser modificado e reconstruído; pro-mover a interação entre teoria e prática; ser um projeto cultu-ral, com flexibilidade para que os professores intervenham nele. Portanto, para que o currículo atenda às especificidades de cada sujeito e contemple a dimensão política e social, é preciso que esteja focado na realidade cultural, pautada nas questões subje-tivas e objetivas, de modo que abranja conteúdos e métodos que atendam às necessidades de apropriação dos saberes culturalmen-te válidos (KUENZER, 2013, p. 54).

Para Cavalcanti (2012) no mundo contemporâneo, as dificuldades encontradas para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didática. Elas se de-vem também a razões inerentes à própria situação da cultura.

A geografia escolar baseia-se no trabalho diário dos professores com seus alunos, na produção gerada pela pesquisa científica e, sem dúvida, na superação das formas tradicionais de ensino e aprendizagem. No entanto, a geografia deve ser assumida como a ciência que se concentra no estudo da configuração espacial resultante das relações sociais que ocorrem na época e nos locais determinados. (CALLAI, 2015). Nesse sentido, levanta-se a questão de trabalhar com o local e o global para entender a dinâmica dos fenômenos espaciais no contexto contemporâneo, por isso, é importante trabalhar com o conceito de lugar, que pode ser considerado como uma categoria de análise ou como um espaço a ser estudado em seu conteúdo.

Fixar a atenção no lugar, entender o que acontece, exige necessariamente que o aluno abstraia, aprenda a teorizar. Isso o obriga a contextualizar os fenômenos, construindo quadros de referência mais amplos que lhe permitem avançar para uma posição mais crítica, levando em conta que o local reflete o mundo globalizado. De acordo com (SANTOS, 1996, p. 32) “Todo lugar é a sua maneira ou mundo [...]. Cada lugar é, ao mesmo tempo, o objeto de uma razão global e uma razão local, vivendo juntos dialisticamente”.

As falas de Santos (1996) levam à compreensão de que a geografia não é apenas algo para os professores da escola, mas é certamente para que cada um se entenda como sujeito de sua história para viver sua vida e construir seu espaço. Portanto, para realizar esse ensino de geografia, com atenção especial à formação dos alunos do ensino fundamental, e reforçando no ensino médio, o professor tem um papel fundamental como mediador no processo.

De acordo com (BENTO, 2015, 17), “a observação crítica de um professor em sua sala de aula gera em resposta a tentativa de melhorar sua prática”. No entanto, o isolamento, a complexidade e a duração de seu trabalho diário segundo o autor “esgotam muitas das iniciativas individuais”. Por isso, há a necessidade de pesquisas educacionais vinculadas aos problemas percebidos e concebidos em sala de aula.

1.2. Os saberes advindos da experiência em geografia

Para a construção da prática pedagógica os professores de geografia precisam se abastecer, bem como construir e mobilizar vários saberes para

a efetivação do ensino. A diversidade de saberes leva a formação de uma espécie de reservatório, onde o professor recorre para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Assim, o saber docente ganha forma e conteúdo diante dessa diversidade de saberes, pois à medida que adiciona outros saberes, vai se completando e se ampliando com a experiência profissional, levando enfim a construção da prática pedagógica (TARDIF, 2007).

Muitos autores ressaltam a importância não só da formação acadêmica dos professores de geografia, mas também dos saberes da experiência, que formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores orientam sua profissão.

Para (PIMENTA, 2002, 76);

Tais saberes se referem ao que é produzido no trabalho cotidiano do professor dentro da disciplina de geografia, a sua história de vida e as diversas relações ao longo de suas vidas no contato com a escola. As noções de como ser docente e todas as visões acerca do mesmo, juntamente com as mudanças que ocorreram ao longo da história e seus saberes, vem desta experiência com a docência.

Os saberes da experiência em geografia se referem aos saberes produzidos pelos professores no exercício da docência, que brotam da experiência e são por ela validados e podem se manifestar como crenças explícitas, imagens, metáforas e princípios de atuação.

Nesse sentido Bernardes (2012) acrescenta que;

Além da necessidade de o educador se apropriar de conhecimentos vinculados ao desenvolvimento infantil, às práticas pedagógicas e às relações sociais e filosóficas que medeiam a atuação docente no contexto escolar, há e se considerar a necessidade da apropriação de conhecimentos específicos por parte do educador que relacionam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa dimensão histórica e social (BERNARDES, 2012, p.21);

Quando trata da questão dos saberes necessários à prática educativa, Castellar (2010) enfatiza três deles: que se referem aos conhecimentos específicos que os educadores oportunizam aos discentes, proporcio-

nando a estes o desenvolvimento humano e cidadão; os saberes pedagógicos que são os conhecimentos que os educadores encontram para desenvolver o processo de ensino nos mais diversificados contextos da ação docente, e por último, os saberes da experiência que dizem respeito ao conjunto de conhecimentos e situações que o educador acumulou durante sua vida. Sobre estes saberes, pode-se dizer ainda que eles resultam dos encontros e desencontros com as teorias e práticas suas e de outros, de suas indagações sobre a profissão que exercem e lhes permitem construírem-se como educadores.

Assim, os educadores que se dedicam a disciplina de geografia devem se assumir desde o início de sua formação, como sujeitos inerentes à produção do saber, e assim, definir sobre suas práticas que o ensinar. Segundo Freire (1996) não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Isto indica que não cabe ao educador transmitir conteúdos acabados, mas sim, oportunizar ao discente que este possa construir e, também, se apropriar de instrumentos necessários para se situar no mundo como sujeito plural dotado de valores e crenças. Neste sentido, compete ao educador apontar caminhos aos discentes, e a estes cabe, como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, expandir os conhecimentos necessários a sua formação tanto pessoal como profissional.

Quando professores desenvolvem diálogos relacionados a problemas da prática pedagógica e da ação docente, amplia-se a discussão do saber docente, através da relação com seus saberes curriculares, disciplinares e da formação. Assim, como citado por Tardif (2007) os saberes da experiência fornecem certezas relativas ao contexto de trabalho dos professores na escola de modo a facilitar sua integração “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais” (TARDIF, 2007, p. 31).

Muitos autores demonstram que os saberes da experiência são à base da prática docente e, por meio deles, os profissionais se formam. O docente com experiência atua de forma mais segura. Entretanto, consideram que os saberes da experiência são saberes que precisam ser efetivamente ressignificados para que possam adquirir validade acadêmica. Não descar-

tam, também, os saberes da experiência que possibilitam suprir em alguns casos, a deficiência de um determinado saber necessário para a solução de uma determinada situação.

2. POR UM NOVO ENSINO DE GEOGRAFIA: ALTERNATIVAS DIDÁTICAS E TECNOLÓGICAS

Estudar as relações entre o meio ambiente e o ser humano e como elas são apresentadas no mundo deve ser o principal objetivo do ensino de geografia, no entanto, para que o aluno possa associar o conteúdo a realidade é necessário que haja novas alternativas didáticas que forneçam conhecimento dos vários espaços geográficos encontrados na superfície da Terra.

Neste contexto, e de acordo com as necessidades e exigências da prática docente, dependendo das condições da escola e do interesse de seus alunos, o professor selecionará a modalidade didática mais adequada para aquela situação/conteúdo.

A primeira modalidade que pode ser citada são as aulas expositivas, que segundo Krasilchik (2005), ocorrem geralmente com função de informar e representam formas econômicas e de controle da turma. Esse tipo de metodologia exige dos alunos alto nível de concentração durante todo o tempo das aulas. Há pouca interação entre professor/aluno.

Os professores não estabelecem relações causais. Apresentam fatos sem justificá-los e sem explicar como se chegou a eles, que afasta ainda mais a modalidade didática do objetivo de ensinar a pensar a lógica e criticamente. Centralizar a aula num problema é uma das formas de intensificar a participação intelectual dos alunos, que acompanham as alternativas de solução propostas pelo expositor.

Contudo, é possível que uma aula expositiva seja informativa e divertida se o professor for competente para isto.

Outra modalidade são as discussões, que representam um avanço na construção de um diálogo em sala de aula. O professor tem condições de conduzir discussões que oportunizem os alunos, para que participem intelectualmente das atividades de investigação. Quando os conceitos são apresentados por meio de uma discussão, tornam-se mais agradáveis e interessantes, pois, desafiam a imaginação dos estudantes.

Para Gasparin, (2007) existe possibilidade de utilização de discussões de diversas maneiras, tais como de discussões estruturadas e seminários. Vários livros didáticos apresentam orientações e sugestões para o professor, caso ele não se sinta seguro para iniciar uma discussão.

Nota-se que essas modalidades trazem intrinsecamente concepções sobre o que é o ensino, aprendizagem e qual a natureza do conhecimento. Assim, justifica-se o uso desta modalidade didática quando se quer economizar tempo ou não se tem material suficiente para toda a turma.

As aulas práticas entram como uma modalidade indispensável, pois apresentam importância fundamental no ensino de geografia, permitindo aos alunos do ensino médio o contato direto com os fenômenos, manuseio de equipamentos e observação. Com a utilização dessa modalidade, é fornecida a eles a possibilidade de enfrentar resultados imprevistos, oportunizando-lhes desafiar sua imaginação e raciocínio.

Já as excursões são uma modalidade que pouco acontecem, embora muitos professores considerem de grande importância os trabalhos de campo e excursões no cotidiano escolar. É provável que os fatores como: autorização dos pais; procedência de aula de outros professores; transporte para levar os alunos; insegurança quanto ao comportamento da turma; falta de recursos financeiros e receio que ocorram eventuais acidentes, façam com que pouquíssimos professores utilizem esta modalidade didática. Para (ALVES, 2013, p. 43) “Tais problemas podem ser amenizados com uma boa organização da excursão ou da aula a campo, pelo professor”. Isso implica desde a escolha do local a ser visitado, o roteiro, os objetivos de estudo, a observação, coleta e a discussão dos dados.

Já os projetos, entram como uma modalidade que pode ser desenvolvida individualmente ou por equipes e conforme (CALLAI, 2010, p. 32) “podem ser utilizados para resolverem problemas, permitindo aos estudantes o desenvolvimento de iniciativas, a capacidade de decidir”.

No âmbito dos mapas conceituais, observa-se que é uma modalidade didática que está começando a ser utilizada. A construção de um mapa conceitual estimula o aluno a refletir, a pesquisar, a selecionar, a analisar, a elaborar o conhecimento e aprender de uma maneira significativa.

(TORRES e MARRIOTT, 2007, p. 164) ressaltam que “os mapas conceituais são dinâmicos, pois à medida que o aluno desenvolve sua compreensão e o conhecimento sobre o assunto que está sendo traba-

lhado, os mapas devem ser revisitados e re-trabalhados para incorporar os novos conceitos”. Isto é, a utilização de mapas conceituais em sala de aula atende, em parte, aos objetivos de revelar o conhecimento prévio do estudante para propor determinado conteúdo, resumi-lo e também para realizar anotações.

Hoje as formas de comunicação possibilitam uma interação entre emissor e receptor. Decorrentes disso, os educadores precisam rever suas práticas pedagógicas, com objetivo de conhecer os recursos tecnológicos que poderão ser utilizados para favorecer sua comunicação com o educando.

O uso dos recursos tecnológicos, principalmente a internet no âmbito educacional, exigem reflexões, principalmente, sobre o impacto das tecnologias da informação e comunicação na sociedade sua influência no processo ensino-aprendizagem.

As modalidades didáticas aqui abordadas constituem simples, mais valorosos exemplos de como o professor pode utilizá-las de acordo com seus objetivos. Cada modalidade exige do professor conhecimento, caso contrário, poderá comprometer sua prática pedagógica.

Diante dessa perspectiva, percebe-se que são necessárias práticas pedagógicas que se proponham a ultrapassar a reprodução e a repetição do conhecimento. Os professores são desafiados a buscar metodologias de ensino cuja proposta esteja fundamentada numa aprendizagem pluralista que permita articulação entre pesquisa e discussão coletiva crítica, oportunizando aos alunos do ensino médio a convivência com a diversidade de opiniões e oferecendo-lhes a possibilidade de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, buscou-se levantar dados e analisá-los, para então demonstrar a influência das diversas práticas pedagógicas na qualidade do ensino da geografia. Os saberes da experiência são aqueles adquiridos no cotidiano pessoal e no ambiente de trabalho do indivíduo e que se mostram como uma alternativa para uma prática pedagógica verdadeira, com autonomia, opinião consciente e crítica.

A prática de ensinar geografia deve ser baseada pela reflexão-ação-reflexão, levando o educador a reinventá-la, tendo como sujeito principal os alu-

nos e seus objetivos e interesses, assim como, ter em vista a realidade na qual atua, de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme este contexto.

A qualidade do ensino de geografia e até mesmo das demais disciplinas, no ensino médio é baseada em diversos fatores, desde a excelência nos resultados dos discentes até a comprovação da formação de indivíduos críticos e com potencial para atuarem na sociedade de forma efetiva e correta. É importante ressaltar que a formação acadêmica dos docentes não deve ser esquecida, pois é necessário que a teoria seja efetivamente trabalhada, para então tornar-se parte do saber. Além disso, a troca de experiências e a interação entre os professores devem ser respeitadas, pois assim, diferentes opiniões são compartilhadas, auxiliando na formação da criticidade de cada indivíduo.

Logo, o professor deve educar para formar. Formar gente pensante, com senso crítico aguçado capaz de perceber e combater as injustiças, que lute por seus direitos e tenha consciência para argumentar criticamente com a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTO, Izabella Peracini. **A cultura geográfica dos jovens escolares**. IN: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felicio; PIRES, Lucineide Mendes. A cidade e seus jovens. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2015.
- BERNARDES, M.E.M. **Pedagogia e mediação pedagógica**. In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- BORBA, M.C.; VILLARREAL, M.E. **Humans-With-Media and the Reorganization of Mathemattical Thinking. Information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization**. V.39, New York: Springer, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/-d>

iretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em fevereiro de 2020.

CALLAI, Helena Copetti. **Temas e conteúdos no Ensino de Geografia.** In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Miriam Aparecida. Currículo políticas públicas e ensino de Geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. 10, 213 – 230.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação Geográfica: Formação e Didática.** In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; MORAES, Loçandra Borges de. Formação de Professores: Conteúdos e metodologias no Ensino de Geografia. Goiânia: Vieira, 2010. 2, 39 – 58.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papyrus, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: **saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRASILCHIK, M. **Práticas de Ensino de Biologia.** 4ª Ed ver. e amp., 1ª reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórica-crítica.** 4ª Ed ver. amp., Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Dilemas para a formação e professores para o ensino médio no século XXI.** In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (org.). Reestruturação do ensino médio. São Paulo: 2013. Disponível em: <http://www.senac.br/>. Acesso em: fev. 2020.

PIMENTA, S.G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Eliete M. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia v.8, n.24
Dez./1996 p. 33-45.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petró-
polis, RJ: Vozes, 2007.

TORRES, P. L. e MARRIOTT, R. de C. V. **Mapas Conceituais**. In
TORRES, P. L. (Org.). Algumas vias para Entretecer o Pensar e o
Agir. Curitiba: SENARPR, 2007.

VALENTE, J.A. **Computadores e conhecimento: repensando a
educação**. Campinas: UNICAMP, 1993

A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O HIPERTEXTO COMO RECURSO DE ESTÍMULO À PRÁTICA LEITORA NO ENSINO MÉDIO

*Alvine Barauna Ono*⁵³

INTRODUÇÃO

A comunidade contemporânea tem usado as novas tecnologias em todos os níveis sociológicos, trazendo modificações profundas na sua maneira de viver. Por conta dessa concepção, conseqüentemente, a nova sociedade prioriza-se de um novo modelo pedagógico mediada pela tecnologia no incentivo à leitura.

Dessa forma, o presente artigo traz um tema relevante para discussão e análise concernente às tecnologias e a educação. Este trabalho tem como objetivo geral compreender de que forma as TICs podem contribuir como um elemento facilitador e estimulador na prática leitora no ensino médio, tendo como suporte o hipertexto que é denominado como um texto em formato digital, ao qual se agrega a outros conjuntos de informações por intermédio de links. Como objetivos específicos mostrar o que são as TICs e sua funcionalidade dentro da sala de aula; conhecer os

53 Especialista em Didática do Ensino Superior (Universidade Nilton Lins); Metodologia em Língua Portuguesa e Neuropsicopedagogia (UNIASSELVI), Graduação em Letras Língua Portuguesa (Universidade Nilton Lins).

gêneros digitais como incentivo a prática da leitura e entender o hipertexto na inserção nas atividades de leitura dinâmica digital.

A justificativa deste trabalho relaciona-se pelas transformações que a sociedade está passando, devido ao impacto na expansão da tecnologia e a problemática que envolve a questão da leitura no país, logo, a escola deve acompanhar relação estas questões. Dessa forma, surge a ideia da utilização dos celulares e Tablets como ferramenta pedagógica, assim sendo, um exemplo coeso na utilização das TICs, sendo inserido o hipertexto como recurso incentivador na leitura dinâmica.

O suporte teórico dessa pesquisa baseou-se em Levy (1996) que aborda a relação entre a comunidade virtual e as características da sociedade contemporânea e estuda o impacto da internet na sociedade, Mendes (2008) o qual menciona os conceitos e a utilização das TICs, Marcuschi (2001) descreve sobre o hipertexto como uma nova possibilidade de ensino na sala de aula e, por fim, utilizando os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1988) que por sua vez mostra a importância das TICs na educação contemporânea.

Este artigo está estruturado da seguinte forma, na seção 1 apresentamos as tecnologias de informação e comunicação e seu uso na sala de aula, 2 relatamos o hipertexto como recurso de incentivo à leitura, na seção 3 abordamos sobre os gêneros digitais e a nova concepção de leitura, seção 5 descrevemos a sequência didática metodologia e as análises dos dados, seguido das considerações.

1 O QUE É TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO?

A comunicação se faz necessária desde a antiguidade da história humana. Nos primórdios, os homens das cavernas se comunicavam por meio de desenhos gravados nas paredes, que foram denominadas “Artes Rupestres”, os quais contavam os fatos cotidianos da caça, guerra e dos costumes da comunidade. Outra civilização que utilizavam a escrita nas paredes eram os egípcios. Porém, com o passar dos tempos essa tecnologia foi se transformando, e nos tempos atuais a comunicação e informação passaram a ser usadas de forma digitalizadas, surgindo um elemento chamado TIC.

Mas, o que são as TICs? Conforme afirma Lévy (2010) significa Tecnologia da Informação e Comunicação que utiliza as telecomunicações, aborda a inclusão digital visando à troca de informações e conhecimentos entre várias pessoas. Em Miranda (2007, p. 43), consta que “o termo TICs refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web, a sua mais forte expressão”.

A informática e a internet se unem quando mencionamos o uso das TICs, que estão presentes nas diversas áreas profissionais, como: na automação, indústria, no comércio, propagandas. Além disso, através da internet, novos sistemas de redes foram desenvolvidos, proporcionando mais dinamismo no relacionamento da sociedade contemporânea, como exemplo: e-mail, chat, os fóruns, a agenda de grupo online, web cam, entre outros. Mendes (2008) pontua que as tecnologias de informação são recursos que interagem com os envolvidos, quando combinado com os suportes auxiliares, podem assim, distribuir e espalhar informações.

1.1 O USO DAS TICS NA SALA DE AULA

O uso da TIC no âmbito da educação impõe desafios ao corpo docente, que tem por objetivos executarem novas didáticas e metodologias de acordo com as exigências da sociedade contemporânea, que vive a era da tecnologia da informação e comunicação. A UNESCO (1990) acredita que as TICS podem facilitar na educação de forma global e fazendo melhorias na qualidade de ensino e aprendizagem, também aperfeiçoando metodologias de dos educadores.

Desse modo, ressalta-se a importância da formação profissional em relação ao uso das tecnologias nas atividades lúdicas no espaço educacional. Outro fator observado, é a visibilidade que os discentes têm em relação às tecnologias dentro e fora da sala de aula, assim, não restam dúvidas que o século XXI é a era da informação, nota-se que tudo está interligado em um único meio que é a internet, possibilitando aos professores que possam realizar atividades recreativas com seus alunos, as quais fazem parte os fóruns, debates, trabalhos entre grupos, dentre outras formas que facilite a aprendizagem mais acessível e lúdica. De acordo com os PCNs, (2000):

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. [...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos (PCN, 2000, p. 11-12).

No processo de ensino-aprendizagem, destaca-se a importância do aprender fazendo, do aprender a aprender, ou seja, a educação é um trabalho em grupo que é indispensável à presença de equipes na organização das ferramentas pedagógicas, para que seja possível ensinar de forma simples e motivadora a todos os envolvidos, destaca Freire (1997, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Dessa maneira, quando se trata de leitura, é perceptível que há rápida associação aos livros físicos, no entanto, o retrato da nova civilização, deruba esse pensamento, já que a leitura pode ser lida em diferentes suportes informacionais, podendo ser em papel, meio eletrônico, ou qualquer meio onde a informação esteja registrada. Diante disso, não são somente os livros que possibilitam o acesso à informação, mas também, nas diferentes fontes como revistas, jornais, histórias em quadrinhos, manuais, dicionários, entre outras, estando eles em meio físico ou eletrônico.

Com o mundo globalizado, a didática no espaço educacional foi adequando-se à novos meios de aprendizagem por artifício da comunicação e informação que paulatinamente está sendo incluída na realidade da comunidade escolar, adaptando a maneira que os docentes e discentes se adéquem ao uso e aperfeiçoamento das tecnologias para desenvolver melhor compreensão das aulas elaboradas para a utilização virtual, rotineira dos alunos. Ibernón (2010) enfatiza, para que as TICs funcionarem verdadeiramente na prática, é preciso acompanhar a visão que a comunidade atual se encontra e mudar os conceitos sobre o que é educação, com isso, os professores terão que redesenhar sua responsabilidade dentro da escola atual, e com eles todos os profissionais que

integram a rede escolar. Assim, o sujeito educador se iguala ao aluno contemporâneo.

No século XXI a educação entrelaça-se a variados mecanismos, como o acesso à internet que é considerada uma forma rápida de ensinar e aprender, podendo ser por meio de vídeos aulas nas matérias de educação à distância, também, o professor pode acessar seu E-mail, responder dúvidas de seus alunos, trabalhos e atividades digitalizado, alterando assim o conceito de distância, por certo, o trabalho escrito no espaço virtual torna-se um “[...] documento dinâmico, aberto, ubiqüitário” (LÉVY, 1999, p. 159). Mas, essa realidade se encontra distante em escolas governamentais, nota-se que há dificuldades na utilização dessas ferramentas, entre elas, observa-se que o computador se revela como maior desafio para muitos profissionais da educação, porque engloba o conhecimento técnico e o entendimento para utilizá-lo como ferramenta pedagógico. Teruya (2006, p. 74) diz que “o computador passa a ser considerada uma ferramenta educacional, não mais um instrumento de memorização, mas um instrumento de mediação na construção do conhecimento”.

Continuando a fala do ensino a distância, a qual, é uma alternativa que está incluso à tecnologia da informação, este tem por finalidade ensinar de forma completa e dinâmica, com a interação virtual entre o professor e o aluno, de modo que ambos consigam interagir entre si de maneira eficiente. Alguns exemplos sobre a plataforma de ensino são: Udemy é a mais conhecida no Brasil, garantindo certificação e reconhecimento pelo MEC, UOL Educação, Portal Educação, entre outros. Os cursos online possibilitam ao aluno que trabalha o dia inteiro, acesso à educação, sendo acessível conforme seu horário.

A vantagem de trabalhar com as TICs são as inúmeras alternativas e formas de construir um método pedagógico eficaz para ser aplicado na sala de aula. Belloni (2005) concorda que as tecnologias já estão em todas as classes sociais e as escolas devem integrá-las. Para alguns estudiosos, a educação precisa acompanhar as transformações da sociedade, precisa quebrar alguns tabus de aceitação sobre o uso da tecnologia dentro da sala de aula, no discurso que os docentes serão substituídos pelas máquinas. Conforme Brito e Purificação (2008, p. 45) relata que “O professor, em primeiro lugar, é um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da sua história. [...]. É criador e criatura ao mesmo tempo: sofre as influências

do meio em que vive e com as quais deve autoconstruir-se”. Segundo o autor, o professor tem a autonomia de escolher as maneiras corretas na sua didática metodológica se adaptando ao lugar, espaço e tempo. É questão de aceitação, adaptação, e principalmente formação, para que concretize uma melhoria no mundo educacional.

2 HIPERTEXTO COMO INCENTIVO PARA LEITURA DINÂMICA

Com a globalização a didática do ensino foi “modificada”, com a inclusão da virtualização na rotina dos alunos, é inegável que a globalização, de forma reflexiva, proporcionou modificações dentro do espaço educacional, trazendo consigo novos meios de aprendizagem e forma de comunicação, fazendo com que os docentes e discentes se adaptassem ao uso das tecnologias para aperfeiçoamento e aproveitamento do processo de aprendizagem, logo, a educação precisa utilizar vários mecanismos que auxilia a maneira de ensinar e tornar as aulas mais diversificadas, a ferramenta que pode fazer parte deste processo é a utilização do hipertexto.

O hipertexto se compara à forma como o cérebro humano processa o conhecimento: fazendo ligações, acessando diversas informações, entrelaçando imagens, fatos, sons e sendo produzindo uma rede de conhecimentos. Lévy Pierre (1992) diz que a comunicação e informação interagem a partir do preceito que o contexto é construído em relação ao sentido, mencionando a função do hipertexto, fazendo relação a esse mesmo pensamento Lévy Pierre (1992,p. 23) contribui dizendo que “Quando ouso uma palavra, isto ativa imediatamente em minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens, sons, (...) mas apenas os nós selecionados pelo contexto serão ativados com força suficiente em nossa consciência”.

Com a utilização do hipertexto dentro do campo educacional os discentes têm facilidade de aprender e passar as informações adiante, pois é algo que envolve a internet, e com isso fica rápido o acesso à informação, pois apresenta Link (ligação) ou Hiperlinks que pode ser compartilhado através dos aplicativos, com isso é possível que inúmeros textos, atividades, ou notícias podem ser

acessados através de um click. Xavier (2005, p.171) diz que “por hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondicionam à sua superfície formas outras de textualidade”. Para Marcuschi (2001, p. 86) “o hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multiseqüencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita”. Além disso, o hipertexto pode ser considerado um meio de INTERTEXTUALIDADE que é um recurso linguístico que envolve analogia de no mínimo dois textos, apresentando temas transversais e com isso os alunos aprendem de forma dinâmica, possibilitando ao aluno interagir com outros textos, ou seja, não se tem uma forma única de leitura, vai de encontro das necessidades do próprio leitor de buscar informações referentes ao texto que está lendo, o leitor transforma-se, assim, um coautor do texto.

3 GÊNERO TEXTUAL

3.1 GÊNERO DIGITAL E A NOVA CONCEPÇÃO DE LEITURA

Pode-se dizer que os gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculado à vida cultural e social, surgindo como uma forma de expressão, atendendo as necessidades humanas, além disso, constata-se também, que os gêneros textuais são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo. Para Marcuschi (2005, p.19) os gêneros textuais são como “entidades sócia discursiva e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”.

Desta forma, surge a seguinte pergunta, os gêneros textuais estão em todos os discursos dos seres humanos? De acordo com Marcuschi (2008) toda comunicação é interligada por advento de algum tipo de gênero. Outro autor renomado na relação ao estudo dos gêneros diz que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, que sempre ocorre por meio de textos por meio dos quais interagimos na comunicação. É por meio de textos que a língua funciona. Estudá-los

tornou-se essencial para a área da Linguística Textual, pois conhecendo o “funcionamento” da língua, o falante adquire competência linguística para produzir e compreender diferentes categorias de textos” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Nesse sentido, as variedades de gêneros são inúmeras no contexto social, surgindo de outros fragmentos do discurso. Desta forma, na comunidade contemporânea aparece o elemento digital, com o termo “gênero digital”, e incluindo esse gênero no ensino, causa um grande impacto, pois, este meio eletrônico traz a forma híbrida nos gêneros ao agregarem áudio, imagem, palavra no mesmo ambiente virtual. Marcuschi (2006, p. 29) diz que “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita” O conceito de texto, então, passou a ser integrado de diversos elementos, dentro do ambiente digital, em outra palavra, multimodal.

Para a comunidade escolar, o trabalho na sala de aula com o uso do gênero digital ganha agilidade, motivação e qualidade, ressignificando o ato de escrever/ler, pois, as vantagens são inúmeras, quando se trata do ambiente digital, logo, evidencia-se um gênero que se encontra em função do outro gênero ou pode se manter na sua função se misturando com outro, Koch et al (2007) tem denominado de intertextualidade intergenérica. Por exemplo, fazer a leitura de uma charge, através do celular por intermédio de aplicativos, logo, observa-se o gênero charge e o gênero digital numa mesma perspectiva.

Desta mesma forma, outro assunto aparece, ao falar sobre leitura, o letramento. Para uma pessoa ser “letrada digital”, é preciso assumir novas mudanças de como ler e escrever, compreender novos códigos sendo eles verbais ou não verbais, escritos manualmente ou digitalizados, por tanto cabe à pessoa compreender essa concepção de ler e aprender com a mediação do docente, fazendo uma analogia de comparação de uma tela de computador como se fosse quadro branco que é usado para escrever textos escritos, assim é a tela digital. Segundo Chartier (2004), o letramento digital, é voltado para o conhecimento e domínio de ler e escrever. Assim, o gênero digital que é exposto no mundo virtual é um novo mecanismo de leitura prática. Existem dois tipos de letramento, sendo eles o letramento

escolar, que é desenvolvido nas escola e o social que vem da prática no âmbito familiar e no convívio social.

Quando o docente insere o gênero digital na sua metodologia, surgem novos ambientes de aprendizagem, e novas formas de trabalhar a criatividade e autonomia, ademais, o espaço digital é bem amplo para que aluno possa desenvolver seus conhecimentos de forma abrangente, tendo uma nova visão, que não é somente através dos livros físicos que se adquire conhecimento, o texto digital abre diversas alternativas de como aprender determinando assunto de uma maneira mais fácil, assim sendo, “um processo contínuo e múltiplo, em suas fontes, em suas vias de acesso, em suas formas. Um autêntico universo oceânico de informações alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes” (LÉVY, 2008, p. 161).

O Gênero digital pode ser uma grande ferramenta para auxiliar o docente na sala de aula na leitura, pois é possível recorrer a vários gêneros textuais, como por exemplo, a um texto literário, charge, notícias, entre outros. Trata-se da diversidade de texto encontrado no ambiente virtual.

3.2 LEITURA DIGITAL NA FORMAÇÃO LEITORA

Com o acesso fácil aos textos eletrônicos, a relação entre o escritor e o leitor passou a ser uma atividade comum através da linguagem tecnológica, pois o ambiente digital está transcrevendo essa realidade de forma dinâmica e rápida, até mesmo na relação do dia-a-dia. Nesse sentido, o ato de escrever e ler no ambiente virtual, se tornou mais amplo, com as criações das redes sociais, é possível que qualquer pessoa consiga ter o domínio da escrita na interação com o seu público, independentemente da distância entre os indivíduos. Esse ambiente que integra as redes sociais chama-se de ciberespaço como é chamada a área virtual que é definida por Lemos (2004) como uma rede social complexa e não somente tecnológica, existindo leituras, escrita e comunicação específica que, de certo modo modifica a vida social e cultural.

Neste século é notável que a geração leitora seja da área digital, diante de tantos recursos que são disponibilizados no formato de aplicativos no aparelho celular, que se pode ler em qualquer lugar, não necessariamente

carregarem um livro físico. Portanto, com esta evolução é necessário que o professor consiga dominar esses recursos, promovendo o ensino-aprendizagem através desse viés de ensino aos seus alunos.

Alguns aplicativos que podem ser citados no auxílio à leitura e nas pesquisas do professor e do aluno, como: Kobo Reader, o aplicativo tem a função de auxiliar a leitura de HQ e outras opções de revistas, nele é possível escolher o tipo e tamanho da fonte, compartilhar alguma parte importante de um determinado texto nas redes sociais, outra possibilidade é a pesquisa no Google ou estabelecer definições ou tradução de alguma palavra; Google Play Livros é a loja de e-books que tem diversas alternativas de títulos, entre pagos e gratuitos, e em várias línguas distintas, exclusivamente em português brasileiro; Saraiva Digital Reader a livreria e editora Saraiva, também conta com um leitor digital físico e o Saraiva Digital Reader contém obras em português que chegam a uma quantidade de 12 mil títulos e 200 obras disponíveis ao público.

Para Minayo (2011) enfatiza que a pesquisa tem sua grande importância na construção da realidade científica no mundo atual, através dos aparelhos celulares que estão sendo utilizados também para qualquer pesquisa. Nesse caso, pode-se observar a pontuação da necessidade de acompanhar a esfera atual da sociedade. Principalmente na educação que exige cada vez mais do profissional. Portanto, as TICs disponibilizam ferramentas na criação dessas ideias que podem ser integrados na sequência didática ou no currículo das instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho compreende-se que a Tecnologia de Informação e Comunicação integrada pelos hipertextos com fim educacional/pedagógico amplia as possibilidades de estímulo à prática da leitura, quando utilizada com significado e critério, a tecnologia pode contribuir para a produção do conhecimento e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Todavia, o professor precisa buscar, conhecer e estar consciente de que a adoção de tecnologias da informação e da comunicação na área educacional tem reflexos na sua prática docente e nos processos de aprendizagem, conduzindo para a apropriação de conhecimentos.

Por intermédio da pesquisa realizada verificou-se, através dos relatos dos alunos, a importância do uso das TICs, por exemplo: o aumento do interesse aos livros digitais, participação e motivação dos mesmos, a aprendizagem mais significativa, aula produtiva e dinâmica e facilitando o entendimento de um determinado contexto, sendo essa dúvida sanada pelos links que direcionam para seus significados.

Para um uso significativo dessa ferramenta, que traga resultados no processo de ensino e de aprendizagem, evidencia-se a necessidade da formação e o aperfeiçoamento dos docentes quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação.

Pode-se afirmar que é de fundamental importância fazer uso de novos recursos tecnológicos, em especial no auxílio à leitura, para que os alunos de hoje, tornem-se pessoas responsáveis e capazes de usar a criticidade no contexto da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.277-326. (1ª edição, 1992; edição original em russo, 1979).
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia Educação?** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. 2. ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KOCH, Ingedore; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Monica M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. S. Paulo: Cortez, 2007.
- LEMOS, A. **Cidade Ciborgue**, 2004, no prelo.
- LEMOS, André. **Cibercultura** Porto Alegre: Sulina. 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34, 2008.

_____, P. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____, Pierre. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula**. In: *Linguagem e Ensino*, vol. 4, nº 1, 2001, p. 79-111.

MARCUSCHI, Luis Antônio. XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC – Ministério da Educação; **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**; Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**; Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1988.

MENDES, Alexandre. **TIC - Muita Gente Está Comentando, Mas Você Sabe o que É?**. In: *Abril – Imaster – Gerência de TI*. Em 27 de março de 2008. Disponível em: <<http://imasters.com.br/artigo/8278>>. Acesso em: 01/05/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; Cap: 1- **O Desafio da Pesquisa Social**-Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciênc. saúde coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012b.

MIRANDA, G. L. (2007). **“Limites e possibilidades das TIC na educação”**. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 41-50. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática:** um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

UNESCO. **Representação da Unesco No Brasil.** 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/new/pt/brasil/communicatio-and-informatio/access-to-knowledge/ict-in-education/>. Acesso em 14/06/2018.

XAVIER, Antônio Carlos. **Leitura, texto e hipertexto.** In: MARCUSCHI & _____ (orgs). *Hipertextos e Gêneros Digitais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.170-180.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE UMA PROGRAMAÇÃO DE ENSINO PARA APRENDIZAGEM

*Fátima de Lourdes Pires Teixeira de Freitas*⁵⁴

*Rosana Valiñas Llausas*⁵⁵

INTRODUÇÃO

A educação deve tornar-se cada vez mais eficiente e a utilização de recursos tecnológicos nas salas de aula pode auxiliar os professores no ensino de conteúdos e habilidades, despertando o interesse do aluno, e permitindo que ele tenha um papel mais ativo na aprendizagem.

Para Moroz e Luna (2013) a atividade de ensino não é aquilo que o professor faz, mas é aquilo que é feito pelo professor para levar o aluno a atuar. Ou seja, a atividade de ensino é entendida como interação entre as ações do professor e as ações dos alunos. O professor precisa avaliar se o ensino promoveu o aprendizado esperado, pois atribuir ao aluno a responsabilidade pelo próprio aprendizado não é ensinar.

Para Skinner (1972), o uso de tecnologia no ensino ainda é mal interpretado. Supõe-se que a tecnologia seja utilizada para atuações mecanizadas e que possam substituir o professor. Diferentemente, a tecnologia de

54 Mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP (2016), graduada em Ciências Econômicas pela PUC/SP (1992), coordenadora de Educação da Planejar (Associação Brasileira dos Planejadores Financeiros).

55 Pós doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP (2019), graduada em Psicologia e Letras Espanhol pela PUC/SP (2006), professora da Universidade São Caetano do Sul.

ensino pode levar o aprendiz a ampliar o seu conhecimento e a apresentar respostas cada vez mais complexas. Entretanto, o autor afirma que a tecnologia, por si só, não ensina, mas permite o contato com a pessoa que criou o material de estudo. O uso de tecnologia no ensino não substituirá os professores, porém, cada professor deveria saber utilizar tal recurso como auxiliar da ação docente. Ou seja, a máquina sem o conteúdo nela inserido não ensina; o professor está presente no conteúdo oferecido pela máquina ao aluno.

Neste ponto é fundamental esclarecer que, ao tratar de tecnologia de ensino, Skinner (1972) faz referência tanto aos equipamentos quanto aos procedimentos. E é defendendo que os procedimentos instrucionais sejam pautados em conhecimento científico, que propõe a programação de ensino.

A elaboração de uma programação de ensino deve considerar alguns aspectos:

- O ensino é programado tendo em vista a atividade do aluno, e não a do professor;
- O professor deve ter conhecimento do repertório do aluno (o que ele sabe e ainda não sabe) a respeito daquilo que deve ser ensinado;
- O aluno deve estar em constante atividade, isto é, a frequência de respostas deve ser elevada;
- O conteúdo deve ser organizado em pequenos passos, do mais simples ao complexo, de modo a favorecer a aprendizagem sem ou com o mínimo de erros;
- O ensino deve avançar para novos passos somente se o aluno não tiver qualquer dúvida em relação ao assunto estudado.
- Cada resposta dos alunos deve receber feedback:
- Respostas corretas devem ser reforçadas, pois reforço imediato é eficiente não apenas para instalar o comportamento, como também para mantê-lo;
- Respostas erradas podem receber dicas, orientações e sugestões para facilitar a aprendizagem;

- O tempo de aprendizagem individual do aluno deve ser respeitado.

Na elaboração de uma programação de ensino, pode-se não apenas trabalhar com diversos tipos de repertório, valendo destacar algumas vantagens: como promover nível de excelência de desempenho aluno, com pouco dispêndio de tempo de ensino.

Na atualidade, programações de ensino podem ser realizadas em computadores, com uso de softwares educativos; no presente artigo apresenta-se um estudo que teve como objetivo ensinar falantes de língua portuguesa a responder questões utilizando o complemento direto, em língua espanhola.

1. ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

Para Skinner (1972), a educação tem um papel importante para estabelecer comportamentos que sejam úteis para os indivíduos, para a sociedade e para cultura. Segundo Skinner (1972), a Educação é uma instituição social privilegiada para garantir o futuro das pessoas e das culturas em que vivemos.

A análise do comportamento é uma ciência que estuda o comportamento e suas relações com o ambiente. Defendendo que o comportamento é o objeto de estudo da psicologia, Skinner (1972) salienta que todo e qualquer fenômeno humano é um processo comportamental. É no ambiente cultural que se insere a Educação; os educadores têm papel relevante para perpetuação do conhecimento produzido pela sociedade e para divulgá-lo para diferentes instâncias educacionais nela presentes.

Dentro do complexo sistema educacional, é necessário assumir que a educação tem como finalidade a aprendizagem do aluno. Deste ponto de vista, todas as atividades planejadas para o desenvolvimento da educação deveriam ser encaradas como atividades-meio para a finalidade básica que é a aprendizagem do aluno.

Assim, as práticas pedagógicas e procedimentos de ensino têm valor na medida em que geram melhor aprendizagem. No entanto, percebe-se que a maioria das ações do professor em sala de aula são determinadas pelo

seu plano de aula que, no mais das vezes, indica o que ele, e não o aluno, deve fazer.

Os objetivos que o professor estabelece para sua aula geralmente não especificam comportamentos esperados dos alunos, frequentemente tratam do seu próprio comportamento e, quando o fazem, fazem-no de forma muito geral, de modo que não se tem clareza do que se espera do aluno para demonstrar que atingiu os objetivos propostos.

Neste sentido os princípios da análise do comportamento para educação podem contribuir para elaboração um planejamento do ensino onde o professor deverá ter a noção clara do que pretende ensinar tendo como meta à aprendizagem de cada aluno dentro de seu próprio ritmo.

Assim de acordo com a análise do comportamento a elaboração de objetivos de ensino em termos comportamentais possibilita ao professor identificar as mudanças ocorridas em seus alunos – aprendizagem, avaliar o quanto eles aprenderam e o que falta para ser aprendido. Possibilita, ainda, esclarecer ao próprio professor a sua tarefa, dando-lhe melhores oportunidades de reconhecer e rever sua atuação como professor.

1.1. Princípios de uma Programação de Ensino

A programação de ensino com base na Análise do Comportamento é um recurso que contribui para a realização do ensino de qualidade e que promove a aprendizagem do aluno. O planejamento da programação que segue os princípios da Análise do Comportamento se destaca pela divisão e organização dos conteúdos de modo a contemplar o tempo de aprendizagem individual do aluno, bem como garantir que o ensino avance sem que o aluno tenha qualquer dúvida em relação ao assunto estudado.

É importante destacar que o uso de tecnologia no ensino não substituirá os professores, porém, cada professor deveria ter esses recursos para auxiliá-lo. Ou seja, o professor está presente no planejamento do material oferecido ao aluno, uma vez que, a elaboração de uma programação de ensino requer a sua dedicação e conhecimento.

Pesquisas apontam que o desenvolvimento de softwares com os princípios da programação de ensino (Skinner, 1972) têm apontado a eficiência de sequenciar o conteúdo em pequenos passos e seus resulta-

dos validam que o arranjo de contingência de reforço é eficaz (Fornazari, Kienen, Tadayozzi, Ribeiro & Rossetto (2012).

Ainda, Nale (1998), que pesquisou sobre os estudos relacionados à programação de ensino, destacando a importante contribuição de Carolina Bori, considera que, mais importante que o formato, é definir objetivos em termos comportamentais e, a partir desses objetivos, planejar atividades para atingi-los. Para o autor, reafirma-se que a programação de ensino envolve o conceito de ensino gradual em pequenos passos, o ritmo individual do aluno e o feedback imediato para alcançar o comportamento desejado.

Assim, a elaboração de uma programação de ensino deve considerar os seguintes aspectos, conforme estudos de Skinner (1972); Nale (1998); Kienen, Kubo & Botomé (2013); Fornazari, Kienen, Tadayozzi, Ribeiro & Rossetto (2012):

- O ensino é programado tendo em vista a atividade do aluno, e não a do professor;
- O professor deve ter conhecimento do repertório do aluno (o que ele sabe e ainda não sabe) a respeito daquilo que deve ser ensinado e ainda saber que aprendizagem individual do aluno deve ser respeitada;
- O aluno deve estar em constante atividade, isto é, possibilitar elevada oportunidade de emissão do comportamento;
- O conteúdo deve ser organizado em pequenos passos, do mais simples ao complexo, de modo a favorecer a aprendizagem sem ou com o mínimo de erros;
- O ensino deve avançar para novos passos somente se o aluno não tiver qualquer dúvida em relação ao assunto estudado;
- Cada resposta dos alunos deve receber feedback imediato, respostas corretas devem ser reforçadas positivamente e as respostas erradas podem receber dicas, orientações e sugestões para facilitar a aprendizagem;
- A avaliação do desempenho do aluno permite reprogramar o ensino.

A elaboração de uma programação de ensino para o processo de ensino e aprendizagem deve envolver quatro aspectos importantes: construção, aplicação, avaliação da eficácia e modificação de programas de ensino (Botomé, 1980).

Com relação ao aspecto da construção de programas de ensino, vale destacar algumas ações desejáveis para o programador:

1. Escolher o tema a ser ensinado;
2. Especificar os objetivos finais;
3. Justificar a relevância dos objetivos finais para os alunos;
4. Analisar os objetivos finais para elaboração de objetivos intermediários;
5. Organizar os objetivos intermediários para a sequência do ensino;
6. Planejar as atividades de ensino para aprendizagem
7. Organizar as atividades para ensino em passos a serem realizados pelo aluno;
8. Planejar os procedimentos de avaliação do desempenho do aluno;
9. Elaborar as instruções para cada etapa do ensino;
10. Planejar o procedimento de avaliação da eficácia do programa de ensino
11. Fazer uma apresentação do programa de ensino contendo objetivos, recursos, procedimentos e sistema de avaliação;
12. Comunicar e examinar os programas de ensino.

2. APLICAÇÃO PRÁTICA DE UMA PROGRAMAÇÃO DE ENSINO

Este estudo tem como objetivo ensinar falantes de língua portuguesa a responder questões utilizando o complemento direto, em língua espanhola.

Participaram do presente estudo sete aluno(as) de um curso de tecnologia, com idade entre 18 e 30 anos, falante de língua portuguesa. O

número do parecer do comitê de ética é 3.597.086, número do CAAE 18783219.1.0000.5482.

O ensino foi realizado em uma sala de informática. Foram utilizados computadores, *mouse*, fone de ouvido, e o *software* MestreLibras (Elias & Goyos, 2013).

Os conjuntos de estímulos, sonoros e visuais. Foram: A (pronomes/orações ditadas pelo computador), B (imagens/figura), C (pronomes/orações impressas). Os estímulos ditados e escritos, na variante espanhola, foram: orações com pronomes complementos direto (lo, la, los, las).

Foi empregado o delineamento de grupo, com o grupo experimental e grupo controle; os participantes foram distribuídos por sorteio. O grupo experimental (GE) foi exposto ao programa de ensino de pronomes complemento direto; já o grupo controle (GC) foi exposto apenas ao pré-teste e pós-teste. Para selecionar os participantes do grupo controle e experimental foi realizado um sorteio.

O procedimento constou de: 1) Avaliação do repertório inicial em língua espanhola (grupo controle e grupo experimental); 2) Ensino dos pronomes complemento direto (grupo experimental); 3) Teste de emergência (grupo experimental); 4) Avaliação do repertório final (grupo controle e grupo experimental). Na avaliação inicial, o conhecimento dos participantes do GE e do GC sobre complemento direto foi avaliado por meio de 42 itens em sete relações:

1) Responder as questões ditadas, oralmente, em espanhol (QdRo); 2) Responder a questão impressa, oralmente, em espanhol (QiRo); 3) Relacionar a questão ditada, com a pergunta impressa, em espanhol (QdQi); 4) Relacionar a questão ditada, com a resposta impressa, em espanhol (QdRi); 5) Relacionar a questão impressa, com a resposta impressa, em espanhol (QiRi); 6) Relacionar a resposta ditada, com a resposta impressa, em espanhol (RoRi); 7) Escrever a resposta manualmente, a partir da questão ditada, em espanhol (QdRm).

Foram consideradas corretas as respostas de produção totalmente adequadas, ou seja, com colocação do pronome e do verbo na posição correta, com a pronúncia e a escrita totalmente corretas. Todas as respostas de produção foram avaliadas por duas professoras de Espanhol que, com acordo de 100%, consideraram o acerto ou erro das respostas.

Nas tarefas cujo comportamento solicitado foi o de selecionar/clicar no estímulo de comparação, considerou-se correta a resposta que cor-

respondia ao modelo apresentado. Todas as tarefas foram realizadas no software MestreLibras.

Após o Pré-Teste, os participantes do GE foram ensinados em duas relações com respostas de seleção: QiRi (questão impressa-resposta impressa) e QdRi (questão ditada-resposta impressa). O ensino de cada relação foi organizado em duas etapas: Etapa A - formada por palavras em espanhol mas parecidas com as da língua portuguesa com os pronomes: la, lo ou los; Etapa B - com frases formadas por palavras em espanhol, sem qualquer semelhança com as da língua portuguesa e pelos pronomes: la, lo ou los. Cada etapa foi subdividida em quatro passos.

Para o ensino, as questões eram apresentadas como estímulo-modelo, em modalidades diferentes; na relação QiRi as questões eram impressas e na relação QdRi as questões eram ditadas.

A Etapa A foi composta por quatro passos, cada qual apresentando questões formadas por palavras conhecidas e por respostas contendo pronomes: la, lo ou los (exemplos: ¿Él lava el vestido?/¿Tú compras el libro?)

Nos passos 1, 2 e 3 cada estímulo-modelo foi apresentado seis vezes; no passo 4 cada estímulo-modelo foi apresentado quatro vezes. O critério para considerar adquirido o repertório em cada passo foi de 100% de acertos; caso o aluno não obtivesse o patamar estabelecido, refazia as atividades por no máximo duas vezes.

Finalizado o ensino da Etapa A, foi realizado o teste de generalização utilizando-se palavras não ensinadas que se assemelhassem às da língua portuguesa, que deveriam ser substituídas pelos pronomes diretos. Além dos pronomes ensinados (lo, los, la) avaliou-se o uso do pronome “las” que não foi ensinado. O teste da Etapa A (relação QiRi) foi composto por oito itens (exemplos: ¿Yo lavo la camisa? - Sí, las lava./ Sí, la lava./Sí, los lava./ ¿Ellos comen el pan? - Si, lo come./Sí, la come./ Sí, los come.).

Alcançando 90% de acertos nessa relação testada, o participante seguia para a Etapa B do ensino da relação QiRi; caso tal patamar não fosse atingido o participante refazia as atividades.

A Etapa B do ensino da relação QiRi foi realizada com questões contendo palavras que não se assemelham às da língua portuguesa e por respostas contendo os pronomes: la, lo ou los (exemplos: ¿Tú manejas el coche?/¿Ella plancha la falda?)

O critério para considerar adquirido o repertório na Etapa B foi de 100% de acertos; caso o aluno não obtivesse o patamar estabelecido, refazia as atividades por no máximo duas vezes. Atingido o critério, realizou-se o teste de generalização, que foi composto de questões contendo palavras-complemento que não se assemelhavam às da Língua Portuguesa; além disso, avaliou-se o uso do pronome objeto “las”, não ensinado.

As questões e as alternativas de escolha do teste de generalização são apresentadas (exemplos: ¿Tú comes el jamón? Sí, las como./Sí, la como./Sí, lo como./ ¿Usted prepara los frijoles? Si, lo preparo./Sí, los preparo./ Sí, las preparo.)

O critério de desempenho foi de 90% de acertos para passar para o ensino da nova relação. Não atingido o critério, caso o critério não fosse atingido o participante repetiria a mesma relação por até três vezes.

O ensino da relação QdRi (questão ditada-resposta impressa), também ocorreu em duas etapas: a Etapa A apresentou orações formadas por palavras semelhantes às da língua portuguesa e por respostas contendo os pronomes: la, lo ou los (exemplos: ¿Él lava el vestido? / ¿Ella corta los papeles?).

Os passos foram compostos de duas questões. Nos passos 1, 2 e 3 cada estímulo-modelo foi apresentado seis vezes: no passo 4 cada estímulo-modelo foi apresentado quatro vezes. O critério para considerar adquirido o repertório na Etapa A foi de 100% de acertos; caso o aluno obtivesse o patamar estabelecido, refaria as atividades no máximo duas vezes.

Na relação QdRi, em cada tentativa o participante clicava no desenho de um autofalante para ouvir o estímulo modelo; após ouvir, clicava no lado direito para aparecer a figura alusiva ao substantivo da oração, na sequência, clicava na figura e apareciam os estímulos de comparação.

Finalizada a Etapa A foi realizado o teste de generalização utilizando palavras não ensinadas, parecidas com as da língua portuguesa; Além dos pronomes lo, los e la, avaliou-se o desempenho com o pronome “las”, que não foi ensinado.

As perguntas e as alternativas de escolha do teste de generalização da Etapa A foi composto por oito itens (exemplos: ¿Yo lavo la camisa? – Sí, las lava./Sí, la lava./Sí, los lava.

¿Ellos comen el pan? - Si, lo come./Sí, la come./Sí, los come.).

Alcançando 90% de acertos nessa relação testada, o participante seguia para a Etapa B do ensino da relação QdRi; caso tal patamar não fosse atingido, o participante refazia as atividades.

A Etapa B do ensino da relação QdRi apresentou questões formadas por palavras que não se assemelhavam às da Língua Portuguesa e por respostas contendo os pronomes *la, lo* ou *los* (exemplos: ¿Él corta el durazno? / ¿Ellas arreglan los sujetadores?).

O critério estabelecido para passar para o teste de generalização da Etapa B foi de 90% de acertos; caso o participante não obtivesse esse resultado refazia as atividades no máximo duas vezes. O teste de generalização foi composto de questões contendo palavras não ensinadas, sem semelhança com as da língua portuguesa; além dos pronomes complemento direto (*lo, la, los*), exemplo: ¿Tú comes el jamón? - Sí, las como. / Sí, la como./Sí, lo como.

Nos resultados do pré teste a média de respostas corretas dos participantes do GE foi de 57,8% de acertos e a do GC 57,1%. No GE, as relações em que se solicitava a produção de respostas representaram maior dificuldade para os participantes. Na Questão impressa-resposta oralizada (QiRo) um participante acertou uma tentativa; já nas relações Questão ditada-resposta oralizada (QdRo) e Questão ditada-resposta manuscrita (QdRm) o resultado foi nulo.

Nas relações em que se solicitavam respostas de seleção, o desempenho foi de 100% para as relações Questão ditada-Resposta impressa (QdRi), Questão ditada-Questão impressa (Questão ditada-Questão impressa) e Resposta ditada-Resposta impressa (RdRi). A relação QiRi (Questão impressa-Resposta impressa) foi a única das respostas de seleção com 70% de acertos.

Os participantes do GC também apresentaram maior dificuldade nas relações que solicitavam respostas de produção, pois em todas as relações avaliadas tiveram desempenho nulo.

Diferentemente, nas relações em que se solicitavam respostas de seleção, o GC acertou todas as tentativas, alcançando 100% de acertos em todas as relações avaliadas. Ao final pode-se concluir que os dois grupos apresentam maior dificuldade nas relações que solicitam respostas de produção: QdRm, QdRo e QiRo.

Após a avaliação, iniciou-se o ensino para o GE. Recorde-se que foram ensinadas duas relações: QiRi (questão impressa-resposta impressa) e QdRi (questão ditada-resposta impressa). Cada relação foi organizada em duas etapas: A) formada por questões contendo palavras semelhantes às da língua portuguesa e pelos pronomes: *la*, *lo* ou *los*; B) apresentou questões formadas por palavras sem semelhança com às da língua portuguesa e pelos pronomes: *la*, *lo* ou *los*.

Lembre-se que as tarefas dessas etapas (A e B) eram de seleção. Na Etapa A, P1 fez duas vezes o 1º e o 2º passos e P5 fez três vezes o passo. No 1º passo, a tentativa que resultou em maior dificuldade foi - ¿Él lava el vestido? / Sí, lo lava e no segundo passo foi - ¿Ellos limpian la mochila? / Sí, la limpian.

A Etapa B da relação QiRi (Questão impressa-Resposta impressa) representou dificuldade para P6 que repetiu duas vezes o 4º passo. A oração que resultou em maior dificuldade para P6 foi: - ¿Tú preparas el desayuno? Sí, lo prepara.

A Etapa A do ensino da relação QdRi foi a que representou maior dificuldade para os participantes, visto que cinco deles precisaram refazer os passos. P1 fez duas vezes o 4º passo; P2 três vezes o 1º passo; P3 fez três vezes o 1º e o 4º passos, duas vezes o 2º e 3º passos; P4 duas vezes o 4º passo; P6 fez duas vezes o 4º passo.

O 4º passo representou maior dificuldade para quatro participantes. A questão apresentada foi - ¿Ellas lavan el vestido?. É provável que o pronome pessoal *ellas* fez com que a alternativa *la* fosse selecionada erroneamente (recorde-se que essa relação era Questão ditada-Resposta impressa). A Etapa B não representou dificuldade para nenhum participante.

No teste de generalização todos os participantes alcançaram 100% de acertos nos Testes de Generalização das Etapas A e B da relação QiRi (questão impressa-resposta impressa) e da relação QdRi (questão ditada-resposta impressa). Ocorreu a emergência de resposta não diretamente ensinada com o complemento direto “*las*”.

O tempo utilizado para realizar o ensino (relações QiRi e QdRi) e os teste de emergência variou entre 40 minutos para o participante que não nenhuma refacção (P7) e 1 hora e 20 minutos para o participante que realizou maior número de refacções (P3).

A média do grupo experimental, antes do ensino era de 57,8% de acertos, e após o ensino passou para 97% de acertos.

Antes do ensino, o melhor desempenho do grupo ocorreu nas relações que solicitavam respostas de seleção: QdRi (Questão ditada-Resposta impressa), QdQi (Questão ditada-Questão impressa) e RdRi (Resposta ditada-Resposta impressa).

Após o ensino, houve aprimoramento na relação QiRi (Questão impressa-Resposta impressa) que passou de 70% para 95% de acertos após a intervenção. O maior destaque ocorreu nas respostas de produção: QiRo (Questão impressa-Resposta oral) passou de 35% para 95% de acertos, QdRo (Questão ditada-Resposta oral) e QdRm (Questão ditada-Resposta manuscrita) de 0% para 93% e 95%, respectivamente.

Na comparação do desempenho do GE com o do GC, no Pós-Teste, observou-se que o desempenho dos participantes do GE, após o ensino, foi de 97% de acertos, já o do GC foi de 54%. Destaca-se a melhora do desempenho nas respostas de produção (QiRo, QdRo e QdRm) que variaram entre 93% e 95% de acertos no GE, enquanto no GC manteve-se resultado nulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apresentados indicam que uma programação adequada de ensino permite, com pouco dispêndio de tempo, elevado nível de aprendizado. Permite, ainda, que cada estudante realize as atividades no seu próprio ritmo, ou seja, a progressão do ensino para o estudante ocorre somente quando a avaliação do seu aprendizado demonstra a sua proficiência no que já foi ensinado.

Vale destacar que o uso de a programação de ensino com software não deixa o professor passivo durante as aulas, mas, ao contrário, permite que ele exerça o acompanhamento dos estudantes com maior qualidade, ora verificando os relatórios de conclusão de etapas parciais dos estudantes, ora identificando aspectos que devam ser inseridos ou modificados na programação, ora observando a reação do aluno em cada passo da programação, entre outros.

A possível substituição do professor devido ao uso de tecnologia na educação não é uma preocupação recente. No entanto, vale ressaltar a afirmação de Skinner (1972) destacando que a tecnologia não ensina, pois quem programa o ensino é o professor. De fato, o ensino é resultado da

atuação do professor sobre a tecnologia em favor do ensino. E tal atuação requer não apenas instrumentos, mas também conhecimento e sobre métodos/ procedimentos de ensino embasados em estudos científicos.

De modo conclusivo no Pré-Teste, o desempenho dos dois grupos foi semelhante, apresentando elevado número de acertos nas respostas de seleção e desempenho praticamente nulo nas respostas de produção.

Focalizando o processo de o ensino da primeira relação ensinada - QiRi (Questão impressa-Resposta impressa) - verificou-se mais refações na Etapa A (ensino com palavras que se assemelhavam à língua portuguesa), do que na Etapa B (ensino com palavras diferentes das da língua portuguesa), por não se atingir o patamar estipulado (100% de acertos). O maior número de erros ocorreram em respostas em que o participante deveria utilizar o complemento direto “lo”, em substituição ao artigo “el”, o que poderia ser explicado por Nemati e Taghizadieh (2013), pois segundo os autores, a interferência da primeira língua sobre a segunda não ocorre somente no sentido positivo; se as características da língua nativa são diferentes da segunda, podem ser gerados erros na fala, leitura e escrita.

A relação QdRi (Questão ditada-Resposta impressa) representou maior dificuldade para o participantes do que a relação QiRi, devido à dificuldade de compreensão sonora de estímulos parecidos (*Ella corta las bananas/Ellos comen el pan*); assim, para próximos estudos sugere-se que sejam utilizados estímulos auditivos diferentes para facilitar a compreensão, principalmente nas primeiras tentativas).

Nas Etapas B de ambas as relações (QiRi e QdRi), o uso de tarefas de ensino com palavras diferentes da língua portuguesa parece não haver interferido no desempenho dos participantes, pois não houve muitas refações, provavelmente porque os mesmos já estariam sob controle do artigo que assinalava qual o pronome complemento a ser utilizado.

O resultado do Teste de Generalização, demonstrou não apenas que os participantes generalizaram o aprendizado para questões contendo palavras não ensinadas, mas demonstrou, principalmente, a emergência do uso do pronome complemento “las”, que não foi ensinado.

Pode-se pensar em uma explicação a partir da RTF, que destaca a inter-relação entre a primeira e segunda língua. A primeira língua seria o contexto fundamental na aquisição e manutenção da segunda língua (Nemati e Taghizadieh (2013). No caso do português, usa-se “a” para

feminino singular e “as” para feminino plural; em espanhol, de forma similar, usa-se “la” para substantivos feminino singular e “las” para feminino plural.

Observou-se uma significativa mudança no desempenho entre o Pré-Teste e Pós-Teste do GE, havendo aprimoramento não apenas nas respostas de seleção, mas melhora evidente nas respostas de produção oral e escrita (QiRo, QdRo e QdRm). Diferentemente do que ocorreu com o GE, a comparação entre o desempenho no Pré-Teste e no Pós-Teste do GC mostrou que o repertório desse grupo praticamente não se alterou, sendo nulo nas respostas de produção. Assim, pode-se concluir que a alteração do repertório do GE foi produzida pela presente proposta informatizada de ensino.

Destaca-se que durante o ensino utilizaram-se apenas atividades de seleção, porém observou-se uma melhora nas respostas de seleção como também nas respostas de produção.

Como já dito, verificou-se na avaliação do repertório que bons resultados nas respostas de seleção não garantiram o mesmo desempenho nas respostas de produção. Como o ensino foi elaborado com respostas de seleção e houve emergência de respostas de produção, o que explicaria essa aparente contradição? Pode-se supor que tipo de estímulo utilizado no modelo e nas respostas de seleção contribuiu para ter havido elevado número de acertos em duas relação (QdQi e RdRi) na avaliação do repertório: em ambos os casos houve duplicação (da questão ou da resposta), porém em outra modalidade. Em sendo assim, o aluno pode ter respondido adequadamente em função do tipo de estímulo presente naquelas relações, sem que tivesse repertório suficiente para produzir respostas orais ou escritas.

Já no caso do ensino, o uso de respostas de seleção (QiRi e QdRi), foi organizado - em pequenas etapas, com nível de dificuldade crescente e com tarefas que envolviam não apenas a compreensão escrita, mas também a compreensão auditiva, sendo ambas necessárias para a produção de respostas orais e escritas; daí ter-se promovido a melhora no desempenho nas respostas de produção, conforme verificado no Teste de Generalização e no Pós-Teste.

Uma limitação do presente estudo refere-se ao elevado uso de respostas afirmativas, com pouco uso dos pronomes diretos em respostas

negativas. Assim, sugere-se, para próximos estudos, a inclusão equitativa de respostas afirmativas e negativas, a fim de verificar se com respostas negativas há resultados tão positivos, quanto os encontrados no presente estudo.

Finalizando destaca-se a importância das novas tecnologias como facilitador do trabalho do professor, visto que possibilita ajustar os conteúdos às necessidades e ritmo de cada aluno, deixando o mestre livre para outras atividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTOMÉ, S. P. **Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento**. Tese (Doutorado em Ciência) – Departamento de Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1980.

Elias, N. C., & Goyos, C. (2013). MestreLibras no ensino de sinais: tarefas informatizadas de escolha de acordo com o modelo e equivalência de estímulos. In: E. G. Mendes & M. A. Almeida. (Eds.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 223-224). Araraquara: Junqueira e Marin Editora.

FORNAZARI, S. A., KIENEN, N., TADAYOZZI, D. S., RIBEIRO, G. D., & ROSSETTO, P. B. (2012). **Capacitação de professores em análise do comportamento por meio de programa educativo informatizado**. *Psicologia da Educação*, (35), 24-52. Recuperado em 10 de julho, 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200003&lng=pt&tlng=pt.

KIENEN, N., KUBO, O. M., & BOTOMÉ, S. P. (2013). **Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo**. *Acta Comportamentalia*, 21(4), 481-494. Recuperado em 10 de julho, 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452013000400006&lng=pt&tlng=pt.

MOROZ, M.; LUNA, S. V. **Professor: o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental.** *Psicologia da Educação* 2013, n.36, pp. 115-121. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso: novembro/2014.

NALE, N. (1998). **Programação de Ensino no Brasil: o Papel de Carolina Bori.** *Psicologia USP*, 9(1), 275-301. Recuperado em 23 de novembro, 2014, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641998000100058>

NEMATİ, M., & Taghizadeh, M. (2013). Exploring Similarities and Differences between L1 and L2. **International Research Journal of Applied and Basic Sciences**, 4, 2477-2483. Recuperado em novembro, 2016, de http://www.irjabs.com/files_site/paperlist/r_1023_130815160404.pdf

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino.** São Paulo: Edusp, 1972.

UMA ANÁLISE DO CURSO DE EXTENSÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ON-LINE EM TEMPOS DE CIBERCULTURA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*José Batista de Souza*⁵⁶

*Tainah dos Santos Carvalho*⁵⁷

INTRODUÇÃO

No âmbito da formação de professores, a defesa de uma boa formação inicial (NÓVOA, 1995; MELLO, 2000; ALMEIDA; BIAJONE, 2007), complementada por uma formação continuada (FREIRE, 1996; TARDIF, 2002; GATTI, 2008), geralmente ocupa lugar de destaque nas discussões educacionais. Tal preocupação ocorre pela compreensão de que, naturalmente, todo profissional precisa estar em constante formação/atualização, tendo em vista as mudanças repentinas que acontecem no contexto educacional, o que exige dele um preparo maior para lidar com as novas demandas que surgem cotidianamente, como por exemplo, o trabalho em

56 Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Professor das Redes Municipal e Estadual da Bahia e da Faculdade do Nordeste da Bahia. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisa Educon – UFS e Paidéia – FANEB.

57 Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Nordeste da Bahia – FANEB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Paidéia – FANEB.

tempo de pandemia, que carece de professores mais antenados do ponto de vista das tecnologias digitais, e com a cabeça aberta para realizar um trabalho diferente, de modo a continuar a oferecer aos alunos um ensino de qualidade.

Nesse contexto, este trabalho aborda a importância da formação continuada docente, destacando a relevância de um curso de extensão *on-line* ofertado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) a professores da educação básica de Sergipe durante a pandemia, iniciado em 20 de maio e finalizado em 30 de junho de 2020. Também fez parte do público-alvo deste curso os alunos de Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe – Campus Prof. Alberto Carvalho em Itabaiana.

Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar as potencialidades do referido curso para a formação continuada dos professores e alunos cursistas, a partir de todo o trabalho desenvolvido colaborativamente ao longo de sua ocorrência.

Como aporte metodológico, trazemos a pesquisa bibliográfica, a partir da revisão da literatura concernente ao tema, e também a pesquisa documental *on-line*, a partir da análise qualitativa de todo o material disponibilizado pelas professoras formadoras e também do material produzido pelos cursistas durante a formação continuada extensionista.

Este trabalho apresenta a seguinte configuração: na primeira seção, que sucede esta introdução, trazemos breves considerações acerca da formação inicial e continuada de professores, elucidando, à luz de um aporte teórico notório, o quanto essa formação deve ser mais valorizada pelas políticas públicas educacionais. Ainda nesta seção, traçamos uma discussão acerca da importância dos cursos de extensão para a formação continuada de professores, entendendo que tais cursos precisam ocorrer com maior frequência na educação básica, independentemente de pandemia ou não. Na segunda seção, trazemos todo o desenho do curso de extensão ofertado pela UFS, mostrando o passo a passo de como ele aconteceu. Ainda na segunda seção, fazemos uma análise de todo o trabalho desenvolvido durante a extensão, destacando algumas produções colaborativas realizadas pelos professores cursistas durante o período de formação. Por fim, trazemos as considerações finais, momento no qual retomamos o nosso objetivo e concluímos o trabalho.

1. BREVES CONSIDRAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é um assunto bastante presente no contexto educacional atual, devido a sua importância para um trabalho docente cada vez mais eficiente e às exigências de uma sociedade mais atendida, formada por alunos que já não se comportam de forma passiva, e que precisam de professores com uma formação mais diversificada para conseguir atraí-los para a aula. Por isso, é muito comum este assunto ser foco de discussão em eventos científicos, jornadas pedagógicas, congressos, simpósios e grupos de estudos da área, pois todos entendem que um professor munido apenas com o arcabouço da formação inicial, não dá conta de um público tão diversificado como o de hoje, e dos desafios que a educação básica propõe, razão pela qual o investimento em formação continuada se faz necessário e urgente.

Na formação inicial dos professores, há um momento muito importante, que nós chamamos de fase de transição. É quando eles saem das universidades e vão começar a ensinar. Esses primeiros anos são centrais e têm sido descuidados no Brasil, contrariamente a outros sistemas educativos. O professor aprendeu técnicas e métodos na faculdade, mas onde ele aprende a ser professor é nesses primeiros anos de exercício profissional. A pessoa acaba seu curso, entra na escola, muitas vezes fica com as piores turmas, nos piores horários e é deixada ali em uma “batalha de sobrevivência”. E isso é dramático, porque os professores acabam por criar certas resistências em relação a profissão que não lhes permite serem bons professores (NÓVOA, 2005, s/p)⁵⁸.

A observação do autor no trecho acima é o retrato fiel da realidade de milhares de professores brasileiros recém-formados – assim que finalizam sua formação inicial na graduação, são jogados em turmas cheias de problemas, sem as menores condições de efetuar um trabalho significativo,

58 Entrevista concedida pelo professor Antônio Nóvoa à Folha de São Paulo. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200505.shtml>. Acesso em 08 Out. 2020.

dadas às péssimas condições de trabalho a que são submetidos e à falta de experiência, tendo em vista que estão dando os primeiros passos na profissão. Um professor recém-formado não dá conta de lecionar numa turma cheia de problemas, que deveria, pela lógica, ficar com um professor mais experiente, com mais jogo de cintura para contornar situações adversas.

Diante desse contexto, percebe-se que a educação brasileira precisa organizar-se mais nesse sentido, tendo um olhar mais acolhedor para o professor iniciante, principalmente ajudando-o a enfrentar com segurança os primeiros anos de sua profissão. É bem provável que, se o professor em fase inicial de carreira tiver apoio da escola, suas dificuldades serão amenizadas e ele poderá identificar-se com a profissão, aprendendo a gostar dela mesmo com as adversidades que surgem. Pelo contrário, quando ele fica só, largado à própria sorte, a tendência é o desestímulo precoce pela profissão, algo que poderá levá-lo a abandoná-la ou a ser um profissional frustrado.

Segundo Mello (2000, p. 98), “[...] a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica” [...]. Ou seja, naturalmente, para assumir o ofício de professor, é necessária uma formação inicial em nível de graduação, para se ter as condições mínimas para atuar na docência. No entanto, dadas as exigências de uma educação básica em constante processo de modificação, como as que têm sido implementadas na Base Nacional Comum Curricular, é fundamental que o professor extrapole esta formação, inserindo-se em outras formações continuadas paralelas ao serviço.

Parece ser consenso que a formação inicial deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino. Assim, o conhecimento-base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 292).

De fato, um trabalho fecundo só se constrói a partir da junção teoria e prática, num processo indissociável. Ademais, em qualquer situação de

aprendizagem, colocar a mão na massa para tentar tirar uma ideia do papel é bem mais válido do que compreender o que está escrito sem a tentativa do fazer. É nesse sentido que um dos pilares da educação – o saber fazer, ganha substância, pois é fazendo que o sujeito aprende, compreende e se situa no mundo. É a partir da experiência prática que a teoria passa a fazer sentido para ele. Por isso, já nos primeiros anos de carreira, é importante que o professor consiga colocar em prática um trabalho que alie teoria e prática, para que seus alunos tenham a oportunidade de aprender fazendo.

Para isso, “é preciso que os cursos de formação inicial [...] promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc.” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 293).

A partir de preocupações como as elucidadas acima, o docente vai se sentindo seguro em sua caminhada, fortalecendo-se a cada dia e aprendendo a valorizar a profissão e a gostar daquilo que faz. Não se aprende a ser professor do dia para a noite, mas na prática cotidiana, nos fazeres pedagógicos, nos contatos diretos com os alunos, com a escola e seu entorno.

Nesse viés, tendo uma formação inicial bem encaminhada, o professor agora precisa se preocupar também com sua formação continuada – uma formação em serviço, já que ele não pode simplesmente afastar-se de suas funções docentes para essa formação. Essa formação continuada possui um leque muito grande de possibilidades. O professor pode matricular-se em curso de especialização (presencial, semipresencial ou a distância); pode participar de eventos científicos na sua área de formação (jornadas pedagógicas, congressos, simpósios, feiras, mostras científicas, seminários, entre outros).

Além disso, ele pode também fazer cursos de atualização/capacitação de curta duração, entre 40 e 100 horas. São diversas as possibilidades de formação continuada para o professor melhorar sua prática docente, ser um profissional mais antenado e oferecer aos alunos um ensino mais significativo, levando em consideração as exigências dos novos tempos, principalmente aquelas ligadas às tecnologias da informação e comunicação, que neste momento de pandemia, têm mostrado que existem diversas possibilidades para levar adiante o processo de ensino-aprendizagem, bastando, para isso, acreditar no potencial das tecnologias digitais e usá-las em diferentes situações.

Agora mais do que nunca, por estarmos vivendo num momento crítico marcado pela pandemia, enquanto docentes, precisamos nos reinventar, encontrar outras formas de chegar aos nossos alunos e, uma das formas de conseguir isso é investindo em cursos de formação continuada, principalmente naqueles que tenham como foco o uso de tecnologias digitais no ensino, afinal, é a partir delas que a educação em todo o mundo tem sido feita desde março até agora. As pessoas mais atentas perceberam que, se antes as tecnologias digitais já eram bastante importantes no processo educativo, hoje, elas são essenciais, pois estaríamos todos de mãos atadas não fossem as diversas possibilidades por elas oferecidas. Mesmo após a pandemia, uma coisa é certa – a educação nunca mais será a mesma, e as pessoas vão olhar para as tecnologias digitais como ferramentas necessárias, não como algo que desvirtua os alunos.

Nessa perspectiva, é preciso que o professor entenda que, após sua formação inicial na graduação, ele passará por uma formação permanente, em serviço. Uma formação capaz de sustentar seu trabalho, de prepará-lo para as novidades que a profissão impõe. Os diversos cursos que são oferecidos como formação continuada de professores têm, dentre tantos objetivos, mostrar que a formação docente não tem fim, é algo que acontece no dia a dia do seu trabalho.

Assim, os docentes devem compreender que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 18). Trata-se, nas ideias do autor, de um exercício constante do professor no âmbito de sua prática – um exercício de autoanálise do seu trabalho, observando o que está dando certo, onde pode ser melhorado e o quanto seu trabalho tem sido significativo para a aprendizagem discente. É nesse pensar crítico que o docente ganha força para o seu caminhar diário. Essa autoanálise não é feita de forma aleatória, mas a partir de todo o conhecimento teórico que o docente possui, à luz das obras que lê constantemente, bem como dos cursos de formação continuada nos quais está inserido, sejam os de maior duração (especialização, mestrado e doutorado), sejam os de menor duração (os cursos de atualização).

Dessa maneira, a formação continuada docente está atrelada aos saberes teóricos, adquiridos a partir das diversas leituras; dos saberes da prática,

a partir de todo o esforço empreendido diariamente na regência de classe; e dos saberes experienciais que, segundo Tardif (2002), estão entre os mais importantes na formação docente.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

Portanto, com base no que se discutiu até o momento, em consonância com o exposto por Gatti (2008), a formação continuada não deve ser vista como uma escolha docente. Trata-se de uma necessidade constante para levar adiante o seu trabalho, a partir da apropriação de conhecimentos inerentes aos novos tempos, notadamente marcados pelas mudanças ocorridas a partir das tecnologias que, naturalmente, acabam modificando toda a sociedade, exigindo dos profissionais da educação habilidades diferenciadas para lidar com um novo tempo e como diferentes tipos de alunos, principalmente aqueles considerados nativos digitais – os nascidos rodeados por tecnologias digitais, como as pessoas de 30 anos ou menos.

1.1 A importância dos cursos de extensão para a formação continuada de professores

No contexto da formação de professores, a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão é algo que não se pode perder de vista, inclusive está claramente demarcada no artigo 207 da Constituição Federal. Essa visão não se restringe ao período de formação na graduação. Ela deve ser alvo da preocupação das políticas públicas educacionais durante a profissão. Ou seja, as atividades extensionistas devem permear a carreira

docente, visto que elas serão importantes não apenas para a formação dos professores, mas também para uma integração maior com a comunidade.

Os cursos de extensão, no âmbito da formação de professores, são cursos que têm como finalidade a ampliação da formação profissional do sujeito. Trata-se de cursos com durações variadas (geralmente curta e média duração) que, de diferentes formas, acabam complementando a formação docente, por trazer novidades em sua área de formação e possibilidades de aplicação prática do conteúdo estudado, contribuindo com a formação dos alunos e também da comunidade da qual fazem parte. Esses cursos têm amparo legal, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) um desses amparos.

De acordo com Reis (1996, p. 41), “[...] historicamente a extensão universitária no Brasil vem apresentando duas linhas de ação, considerando sua conceituação e práxis: a) Eventista-Inorgânica e b) Processual-Orgânica”. No que tange à segunda linha, que mais interessa à discussão estabelecida neste trabalho, o autor aponta:

[...] tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricadas ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante (REIS, 1996, p. 41).

Percebe-se, conforme o autor, o caráter permanente das ações extensionistas, isto porque qualquer formação precisa ter esse caráter, para de fato ter significação. A parceria com a sociedade civil é outro ponto importante desse tipo de atividade e, tem como propósito, trazer a escola para junto, de modo a tornar o fazer educativo mais fácil. Portanto, a preocupação com os cursos de extensão para a formação continuada docente deve permear o dia a dia de sua profissão, e não apenas em momentos de crise educacional, como este da pandemia.

Assim, com base no que propomos neste trabalho, na sequência apresentamos um curso de extensão ofertado a professores da educação básica neste período de pandemia, seguido de uma análise do referido curso e da relevância dele para a formação dos professores cursistas.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ON-LINE EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

O curso de extensão *Práticas Pedagógicas On-line em Tempos de Cibercultura* foi pensado especialmente para o período da pandemia, na tentativa de minimizar as dificuldades dos professores da educação básica do estado de Sergipe, mostrando caminhos para um fazer docente *on-line*, a partir do uso contextualizado das tecnologias digitais da informação e comunicação. Também fez parte do público-alvo os alunos de Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe – Campus Prof. Alberto Carvalho em Itabaiana.

Trata-se de um curso planejado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, especificamente pelas professoras formadoras Simone de Lucena Ferreira, Fernanda Amorim Accorsi e Lívia Jéssica Messias de Almeida, todas do Campus Prof. Alberto Carvalho – Itabaiana. Inicialmente, o curso foi pensado para 75 pessoas, mas, após a *live* de divulgação do mesmo, o número de pessoas interessadas foi bastante superior, o que levou as professoras a ampliarem para 90 pessoas, o que daria 3 grupos de 30 cursistas por módulo.

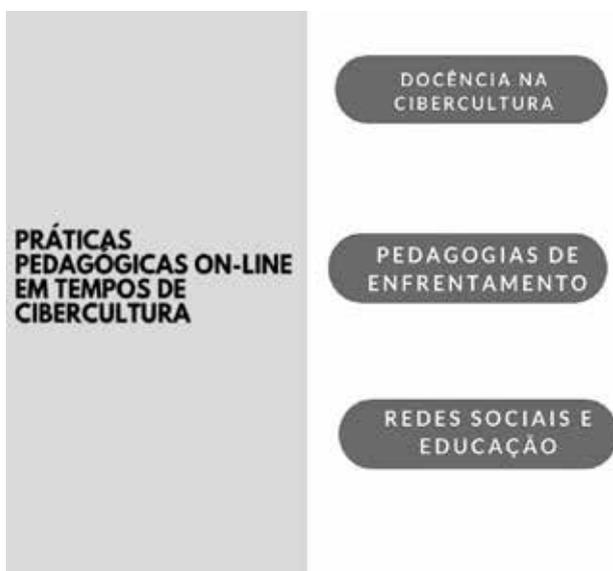
A carga-horária do curso foi de 100 horas, subdivididas em 3 módulos complementares (A, B e C) entre si, com 30 horas cada, completando as 100 horas com 10 horas de atividades assíncronas. Cada um desses módulos foi ministrado por uma das professoras formadoras, numa espécie de rodízio. Inicialmente, cada grupo de 30 alunos cursava um módulo num período determinado, com base em uma organização feita pelas professoras. Assim, no mesmo período, os alunos dos módulos A, B e C iniciavam o curso. Assim que finalizavam (simultaneamente), os alunos trocavam de módulo, até que todos tivessem cursado os 3 e visto todo o conteúdo planejado. O interessante é que, mesmo o aluno começando pelo módulo C, a forma como o curso foi pensado não acarretou nenhum problema em ele ver o módulo A por último, já que os 3 módulos eram totalmente complementares entre si.

O objetivo do referido curso de extensão foi experimentar possibilidades de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais a partir das interfaces *on-line* abertas e gratuitas disponíveis na internet⁵⁹.

59 Disponível em <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/docente/extensao.jsf>. Acesso em 08 Out. 2020.

Na descrição do curso, as professoras formadoras, por conhecerem a realidade educacional da formação de professores, e por compreenderem que muitos professores não foram formados para interagir com tecnologias digitais no trabalho educativo, tiveram a sensibilidade de deixar claro não se tratar de um curso simples de ser realizado, dada à carga-horária de 100 horas (que não é pouca nesse contexto *on-line*) e dadas as questões de acesso, já que muitos professores não têm acesso à internet para levar adiante o curso. Por isso, uma das exigências para participar era ter acesso à internet, uma vez que todas as atividades seriam desenvolvidas de forma síncrona e assíncrona via ambiente *on-line*. Abaixo, podemos ver o desenho do curso, com 3 módulos complementares:

Figura 1: Organização dos módulos do curso de extensão



Fonte: Autoria própria, baseado na proposta apresentada pelas professoras formadoras

O curso teve seu início no *Facebook*, no dia 20 de maio, a partir de uma *live* de abertura, cuja duração foi de 41 minutos. Nesta *live*, as professoras formadoras receberam os cursistas que conseguiram efetuar a inscrição através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA e apresentaram a proposta do curso, cada uma trazendo uma ideia geral do módulo pelo qual estavam responsáveis. Abaixo podemos visualizar a organização do cronograma do curso

Quadro 1: Cronograma do curso de extensão

| CRONOGRAMA DO CURSO DE EXTENSÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ON-LINE EM TEMPO DE CIBERCULTURA | | |
|---|--|--|
| Módulo A | Profa. Dra. Simone Lucena | GE 2 - 21/05 a 01/06 GE 3 - 04/06 a 15/06 GE 1 - 18/06 |
| Módulo B | Profa. Dra. Fernanda Accorsi | GE 1 - 21/05 a 01/06 GE 2 - 04/06 a 15/06 GE 3 - 18/06 a 29/06 |
| Módulo C | Profa. Dra. Lívia Almeida | GE 3 - 21/05 a 01/06 GE 1 - 04/06 a 15/06 GE 2 - 18/06 a 29/06 |
| Intermezzo (Live) Transmitida pelo Facebook do curso: Roda de Conversa Virtual: Educação On-line para além da Ead | Profa. Dra. Simone Lucena Profa. Dra. Fernanda Accorsi Profa. Dra. Lívia Almeida Professora Dra. Edméa Santos | 17/06/2020 às 18h |
| Encerramento (Live) Transmitida pelo Facebook do curso: (In) Conclusões Pedagógicas Online | Profa. Dra. Simone Lucena Profa. Dra. Fernanda Accorsi Profa. Dra. Lívia Almeida | 30/06/2020 às 18h |

Fonte: Adaptado do cronograma original do curso

A partir do cronograma acima, pode-se perceber a organização do curso, com cada professora ficando responsável por um módulo, durante um determinado período, trocando de Grupo de Estudos – GE, assim que um grupo finalizava o módulo. Além disso, cada professora formadora escolheu um ambiente tecnológico para ministrar seu Módulo. A professora Simone Lucena, por exemplo, concentrou seu módulo na plataforma

Edmodo. A professora Fernanda Accorsi trabalhou a partir do *Facebook*. A professora Lívia Almeida utilizou o *Facebook* e o *Twitter*.

O módulo A, ministrado pela professora Simone Lucena, intitulado *Docência na Cibercultura*, ocorreu na plataforma *Edmodo*, uma rede social utilizada por professores para a prática do ensino híbrido. Devido à sua interface, essa rede é de fácil navegação, o que contribui para que professores e alunos interajam sem muitas dificuldades e possam trabalhar de forma síncrona e assíncrona. Previamente, a professora forneceu aos cursistas um tutorial em forma de *print screen*, orientando-os passo a passo a criarem uma conta na referida rede social.

Durante este módulo, dentre as atividades desenvolvidas no *Edmodo* destacaram-se: apresentação dos cursistas e expectativas para o curso; tópico de discussão sobre educação a distância, ensino remoto e educação *online*; discussão acerca do termo interatividade; produção de vídeo ou meme sobre problemáticas sociais.

Acerca do módulo B – *Pedagogias de Enfrentamento*, realizado no *Facebook*, as principais atividades desenvolvidas foram: apresentação (É professor/a ou aluno/a de graduação? Cidade ou curso? Por que realizou a inscrição no curso? Qual a última notícia falsa que recebeu?; leitura do texto “*A pós-verdade é verdadeira ou falsa?*”, de Lúcia Santaella, fazendo anotações e possíveis perguntas durante o encontro *on-line* no *Google Meet*; análise textual midiática (os cursistas tiveram que escolher uma notícia de seu interesse, checar conforme os oito passos indicados pela Federação Internacional das Associações e Instituições de Bibliotecária (INFLA) e publicar no *feed* de notícias); produção argumentativa de fotolegenda sobre *fake news*; análise midiática (a partir da leitura da cartilha “Desinformação: ameaça ao direito de comunicação muito além das *Fake News*”, do Coletivo Intervezes, os cursistas tiveram que escolher um objeto de estudo, entre *site*, notícia, enquete, charge, jornal ou um comentário de postagem do *Facebook* ou uma informação que circula no *WhatsApp*, relacionar um trecho da cartilha com o objeto de estudo escolhido, explicando de que forma eles se inter-relacionam e publicar nos comentários da atividade).

No módulo C – *Redes Sociais e Educação*, as principais atividades desenvolvidas foram: videoconferência de abertura e início das discussões sobre “Redes Sociais e a Educação Política”; Tópico de discussão no grupo do *Facebook*: “O que pensam sobre o *Twitter* e o *Facebook*? O que essas redes revelam

diante da atual conjuntura política do país?”; leitura do artigo “O Facebook para além da rede social: o usuário como consumidor-mercadoria”; construção de um *tweet* com uma proposta de atividade (deve conter a postagem explicando até 140 caracteres, puxar uma *hashtag* e realizar uma enquete, a partir da imagem da publicação do Movimento Social que recebida no grupo do Facebook. Todos deverão discutir sobre a atividade proposta para a produção de um cursista incentivar o outro; assistir ao Filme-Documentário “Privacidade Hackeada”, refletindo acerca do mesmo a partir da resolução de 3 questões; criação de um texto em grupo (máximo de 5 pessoas) com o uso do *Google Docs* (com no mínimo 1 e no máximo 2 laudas) tomando como base os questionamentos realizados sobre o Filme *Privacidade Hackeada*, as discussões realizadas e a leitura do texto; criação de *podcast* em grupo a partir do texto produzido colaborativamente; tópico de discussão – sugestões de outras redes sociais potenciais para a educação.

Como se pode notar, esse curso de extensão foi riquíssimo, prova disso é o próprio cronograma de atividades, com diferentes possibilidades de uso das tecnologias digitais e a proposta de ser um curso colaborativo, tendo em vista que, na maior parte das atividades, os cursistas estavam interagindo uns com os outros ou trabalhando em grupo, como aconteceu principalmente no módulo 3.

Ao voltarmos nosso olhar para o Módulo A – *Docência na Cibercultura*, podemos notar as seguintes contribuições para a formação docente em tempo de pandemia: interação entre os cursistas, já que parte das atividades propostas exigia que todos interagissem mutuamente em todas as postagens acerca do tópico de discussão, uma comunicação todos-todos; os cursistas tiveram a oportunidade de conhecer diferentes aplicativos e utilizar alguns deles para a produção de atividades, a exemplo do gerador de memes, da nuvem de palavras e do *powtoon*; possibilidade de ampliar os conhecimentos acerca da educação *on-line* através de textos disponibilizados no *Edmodo*.

Acerca do Módulo B – *Pedagogias de Enfrentamento*, as contribuições para os cursistas foram: compreender realmente o que são *fake news* e como checá-las, já que foram mostrados 8 passos para confirmar se uma notícia é verdadeira ou falsa; interação entre os cursistas, a partir dos comentários nas atividades dos colegas; familiarização com o guia “Desinformação: ameaça ao direito de comunicação muito além das *Fake News*”,

desconhecido de todos os cursistas; melhoria na argumentação, a partir das atividades de análise textual.

Em relação ao Módulo C – *Redes Sociais e Educação*, as contribuições mais marcantes foram: oportunidade de saber um pouco sobre as armadilhas do *Facebook*, que geralmente vende nossos dados para empresas para que elas consigam chegar até nós e nos bombardear com propagandas; os cuidados que aprendemos a ter a partir dos textos lidos sobre o submundo dessa rede social; todo o conhecimento adquirido a partir do filme *Privacidade-Hackeada*, que mostrou o quanto as *fake news*, a partir do *Facebook* têm interferido na política em âmbito mundial; a possibilidade de escrever colaborativamente um texto a partir do *Google Docs*, algo com o qual a maioria dos cursistas também não tinha familiaridade; a produção coletiva de *podcast* a partir da indicação de diferentes aplicativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar o potencial de um curso de extensão ofertado pela Universidade Federal de Sergipe – UFS para a formação continuada de professores da educação básica e de licenciandos em tempos de pandemia. Trata-se de um curso de 100 horas, realizado totalmente *on-line*, a partir de atividades síncronas e assíncronas, visando minimizar, principalmente, as dificuldades dos professores da educação básica, devido ao fato de muitos deles estarem trabalhando remotamente.

A proposta deste curso foi interessante, dentre tantos fatores, pela sensibilidade das professoras formadoras de pensar um formato de curso que agregasse na formação dos cursistas para o uso das tecnologias digitais em educação, já que muitos estavam necessitando urgentemente de aprendizagem nesse contexto para colocar em prática em suas salas de aula.

A partir do desenvolvimento do curso, pôde-se perceber as fragilidades docentes em relação ao uso contextualizado das tecnologias digitais, mas também pôde-se notar o empenho e engajamento dos cursistas nas atividades e muita vontade de aprender. A necessidade de utilizar as mídias digitais com maior frequência e versatilidade na educação foi bastante notória, comprovada no final do curso, quando o número de cursistas que evadiram foi muito pequeno.

Quanto ao desenho do curso, em módulos temáticos, foi bastante significativo, porque oportunizou aos cursistas o contato com diferentes aplicativos usáveis na educação, além de mostrar em redes sociais já conhecidas como o *Facebook* e o *Twitter* grandes potenciais para atividades educativas. Além disso, a oportunidade de trabalhar colaborativamente na produção de texto e de *podcast* foi algo que surpreendeu os cursistas, mostrando que, no dia a dia, há mais possibilidades de trabalhar em parceria mesmo estando distante. Em suma, este trabalho mostrou que a extensão é algo que deve acontecer de forma constante na vida do professor, para que ele esteja sempre atualizado com as inovações que acontecem na educação e possa oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei 9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, jan./abr. 2008.
- MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, vol.14, n.1, p. 98-110, Jan./Mar. 2000.

NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. *Linhas Críticas*, v.2, n. 2, p. 41-47, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADES RACIAIS NO USO DE TECNOLOGIAS PARA FINS EDUCACIONAIS.

*Andressa Ignácio da Silva*⁶⁰

*Marco Antônio Berberi*⁶¹

*Sandra Mara de Oliveira Dias*⁶²

*Tais Martins*⁶³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresentará reflexões preliminares de pesquisa em andamento sobre os usos das tecnologias para fins educacionais por estudantes negras e negros de ensino médio da cidade de Curitiba. Com intuito de identificar as experiências dos estudantes quanto ao uso das tecnologias para fins educacionais, suas representações sobre o tema, bem como as possíveis diferenças e desigualdades.

60 Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná, Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná, Pesquisadora das áreas de gênero, relações raciais e desigualdades.

61 Graduado na Universidade Federal do Paraná - UFPR (1993). Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2002). Doutor em Direito pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2018). Professor na graduação e pós graduação Centro Universitário Autônomo do Brasil - UniBrasil

62 Juíza do Trabalho na Comarca de Curitiba – Paraná. Doutoranda em Direitos Fundamentais e Democracia pelo UniBrasil.

63 Doutoranda em Direito na UniBrasil. Mestre em Direito (2006-2008); Mestre em Psicologia (2016-2018). Graduada em Direito (2000). Graduada em Psicologia (2017). Professora e Coordenadora do Curso de Direito UniFaespp.

Nos termos sugeridos por Fontenelles et.al (2009), a pesquisa proposta pode ser definida como de finalidade básica ou fundamental, de caráter exploratório. Sendo que tem como objetivo adquirir conhecimentos e informações sobre as experiências dos estudantes negros com o uso de tecnologias para fins educacionais. A abordagem qualitativa será utilizada com o intuito de acessar em profundidade as experiências, descrições e interpretações dos estudantes sobre o uso das tecnologias para fins educacionais. No entanto, é importante para interpretação e análise dados acessados na abordagem qualitativa que seja obtido um perfil da amostra de estudantes participantes. Portanto a pesquisa contemplará também a abordagem quantitativa, com o objetivo de identificar o perfil dos estudantes ouvidos no âmbito da pesquisa.

Diante dos objetivos propostos, pretende-se realizar entrevistas individuais, as quais segundo Gaskell (2002) possibilitam o acesso ao mundo da vida dos entrevistados. No entanto, ainda segundo o mesmo autor, entrevistas qualitativas permitem ir além da coleta de impressões e opiniões, e podem contribuir para a compreensão aprofundada dos processos vividos. Compreender os significados e vivências “não é meramente captar a vontade ou os planos que as pessoas fazem, pois nem o sujeito se esgota na conjuntura em que vive, nem o que ele chegou a ser foi apenas fruto de sua vontade, inteligência e personalidade” (MINAYO, 2002, p. 86). Neste sentido, de acordo com Schwandt (2006) a epistemologia hermenêutica rejeita o ponto de vista do pesquisador como interprete desinteressado. Sendo assim, a pesquisa proposta parte da premissa que a compreensão das experiências e significados será construída de forma dialógica entre pesquisadora e os participantes da pesquisa.

A população alvo da pesquisa são estudantes negros, de ensino médio, de escolas no município de Curitiba, que de acordo com os dados apresentados anteriormente é estimada em 19.673 estudantes. Para fins de delimitação da coleta de dados será tomada como referência a divisão administrativa do município de Curitiba. O qual é dividido em dez regionais, sendo elas Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Matriz, Pinheirinho, Portão, Santa Felicidade e Tatuquara. De acordo com dados da Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná⁶⁴ o município de Curitiba conta com 128 escolas que ofertam o ensino mé-

64 Fonte: SEED/SAE disponível em <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/ofertaEnsinoPorNre.jsf?windowId=f70>. Acesso em 11/07/2020.

dio. Inicialmente pretende-se realizar entrevistas com estudantes de pelo menos 1 escola de cada regional administrativa, com intuito de abarcar a possível influência da categoria configuração espacial (SANTOS, 1979) no acesso e uso de tecnologias.

Quanto a análise dos dados obtidos será necessário inicialmente o tratamento estatístico dos dados coletados no conjunto de perguntas fechadas presentes nas entrevistas. Para análise dos dados coletados nas questões abertas considera-se ainda o uso da análise de conteúdo, a qual de acordo com Bauer (2003) é um procedimento que possibilita a classificação sistemática e contagem de unidades de texto. Para tal fase de análise poderá ser utilizado software com o intuito de identificar os principais temas abordados pelos entrevistados nas perguntas abertas. A análise do discurso, conforme aponta Gill (2003) poderá ser empregada com objetivo de compreender os sentidos do que foi dito pelos estudantes entrevistados. O processo de análise estatística e qualitativa do material obtido na pesquisa será realizada em acordo com os referenciais teóricos que orientarão o trabalho.

1. TECNOLOGIA E SOCIEDADE: REFLEXÕES SOBRE A SOCIEDADE EM REDE

As definições de tecnologias são múltiplas. Além disso, as perspectivas multidisciplinares de acordo com Silva (2003) e os estudos em diferentes áreas do conhecimento contribuem para a diversidade de definições. Para Conceição e Faria (2003) mais do que resolver problemas no processo produtivo as inovações consolidam novos paradigmas. Com base na noção de paradigma tecnológico, os autores defendem que as inovações seguem padrões de evolução. Segundo os autores, desde a Revolução Industrial até a atualidade, diferentes revoluções redefiniram as tecnologias. Nas quais modelos e processos foram abandonados e novos passaram a ser propagados:

as inovações incrementais ao longo da trajetória, ao invés de melhorias incrementais, dão origem a sucessivos produtos, serviços e até mesmo novas indústrias, construída sobre o espaço criado pela inovação radical inicial e ampliada pelos seguidores, na tentativa de sua imitação. Os novos sistemas tecnológicos modificam o espaço

comercial, assim como o contexto institucional e cultural. Assim, as novas regras e normas de regulação, treinamento especializado, normas e instituições (algumas vezes em substituição às já estabelecidas) são requeridas. (CONCEIÇÃO; FARIA, 2003, p. 235).

No campo da Sociologia autores como Giddens (1991), Bauman (2001) e Castells (1999) abordam, por diferentes perspectivas, a modernidade e o escopo das transformações geradas nas diferentes esferas da vida dos sujeitos. Neste sentido, Castells (1999) aponta para o escopo das mudanças geradas pelas tecnologias de informação, processamento e comunicação. As quais consolidam o que o autor define como “sociedade em rede”. Na qual, a tecnologia tem ampliado seu poder de penetrabilidade sobre as diferentes esferas da vida. Entre as múltiplas esferas transformadas no campo da Educação, Baladeli, Barros e Altoé (2012) destacam:

A nova dinâmica regida pelas tecnologias impulsiona o surgimento de novos paradigmas tanto de ensino quanto de aprendizagem. Dessa forma, a adequação da educação às novas tendências trazidas pela sociedade da informação e do conhecimento, bem como a formação e o papel do professor do século XXI, também tendem a serem postos à prova, isso porque, no presente contexto, a informação e o conhecimento ganham destaque tanto política quanto socialmente. Em função da abertura comercial da Internet (rede mundial de computadores) em 1995, a produção, o armazenamento e a divulgação de informação ganham novos espaços (BALADELI; BARROS; ALTOÉ, 2012, p. 156-157)

Os desafios gerados pelas tecnologias também foram incorporados às agendas governamentais. No Brasil, o decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007 instituiu o Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Tendo como foco o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na educação básica. O decreto aponta entre os seus objetivos:

IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;

V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; (BRASIL, 2007, sp).

No meio acadêmico a produção sobre educação e tecnologia vem ganhando espaço, em especial na última década. Em levantamento preliminar, realizado na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os descritores “educação” e “tecnologia”, foram encontrados 16.763 resultados. Dos quais 3.583 foram produzidos entre os anos de 2000 e 2009, sendo 2.760 dissertações e 823 teses. No período de 2010 a 2020, observou-se um aumento expressivo no número de produções, sendo 12.978 resultados no total, dos quais 9.907 dissertações e 3.071 teses.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- PNAD, coletados em 2018, 74,5% da população brasileira com 10 anos ou mais utilizava a internet. Sendo o celular, o equipamento mais utilizado para acesso à internet. Quanto a finalidade do uso a comunicação via aplicativos de mensagens, a realização de chamadas de voz e vídeo e o acesso a conteúdo de entretenimento, como vídeos e jogos, foram as finalidades mais citadas na pesquisa (IBGE, 2020).

A suspensão das aulas presenciais em função da pandemia de Covid-19, trouxe à tona debates sobre o uso das tecnologias para fins educacionais. Neste contexto, a exclusão digital, as desigualdades no acesso as tecnologias, tem sido objeto de amplo debate na sociedade. De acordo com dados da Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná de junho de 2020⁶⁵, 135.944 estudantes estavam matriculados no ensino médio em escolas do município de Curitiba. Sendo 421 estudantes autodeclarados amarelos; 79.488 brancos; 93 indígenas; 17.376 autodeclarados pardos e 2.297 autodeclarados negros. Cabe destacar ainda que 36.269 estudantes constam na categoria cor não declarada.

De acordo com Silva (2011) aspectos como o analfabetismo, a falta de acesso à internet, entre outros, são essenciais ao se abordar o tema das tecnologias educacionais no Brasil. Na medida em que influenciam as

65 Fonte: SEED/DPGE/DGDE/CIE- Disseminação de Dados Educacionais. Os dados foram obtidos mediante solicitação junto a SEED via e-mail e foram enviados para em uma planilha para a pesquisadora.

fortes desigualdades quanto os “benefícios” do uso das tecnologias no âmbito educacional.

Desigualdades educacionais, relações raciais e tecnologia.

O uso das tecnologias tem sido apontado como por alguns setores da sociedade como um fator importante para a transformação da educação. Tais discursos em muitos casos com uma euforia exagerada superestimam a tecnologia como “solução” para os problemas educacionais. Tal fenômeno é apontado por Sodré (2012) que chama atenção para profusão de discursos que apontam as tecnologias como símbolo do desenvolvimento e expressão do processo de evolução das sociedades humanas:

Esse processo discursivo faz parte de um fenômeno que poderíamos chamar de “neomitologias da técnica”, isto é, um novo tipo de dimensão mítica e cultural em que cada inovação tecnológica é conotada pelo mercado como marcador semiótico de uma nova era civilizatória[...] (SODRÉ, 2012, p. 31).

No campo educacional, ainda de acordo com Sodré (2012) o uso das tecnologias de informação e comunicação é comumente associado à consolidação de uma “nova era” educacional. Neste contexto, o autor destaca a influência de organizações internacionais na difusão destes discursos e no fomento de políticas educacionais. Temas como “educação 4.0”, “educação do futuro”, “estudante do futuro” ou “o futuro da educação” são amplamente associados ao uso das tecnologias. Além disso, há em certos discursos uma concepção dos jovens como sujeitos por excelência interessados em tecnologias, conectados, atualizados e detentores de conhecimento e facilidade com o uso de tecnologias.

Embora, conforme citado anteriormente, haja uma produção significativa sobre o tema de educação e tecnologia, estudos que agreguem a perspectiva racial ainda são raros. Entre as produções obtidas em levantamento preliminar, observou-se que aquelas que abordam a temática racial, de modo geral, tratam do uso das tecnologias por professores para fins de implementação da lei 10.639/03; da produção

de conteúdo e construção de identidade e empoderamento de jovens negros nas redes sociais.

Diante deste contexto, a pesquisa em fase inicial busca compreender as experiências de estudantes negros quanto ao uso das tecnologias para fins educacionais. Toma-se como base as experiências e concepções dos sujeitos sobre o uso das tecnologias para fins educacionais. Neste sentido, a pesquisa visa contribuir para o campo com uma análise focada na percepção dos sujeitos sobre o fenômeno, considerando que o entendimento destas experiências e concepções pode contribuir na formulação de práticas de ensino, na adaptação de metodologias à realidade dos estudantes e na formulação de políticas públicas.

Para Sodré (2012) as tecnologias têm lugar de destaque nas narrativas sobre “os futuros”. No entanto, observa-se a proliferação de discursos tecnodeterministas que configuram o que autor chama de monocultura tecnologizante. Os quais podem ser compreendidos como parte do processo de (re)colonização do saber-poder. Na medida que as tecnologias se constituem também, cada vez mais, em parte dos mecanismos de poder e dominação.

A supervalorização das tecnologias pode ser compreendida como apontado por Sodré (2012) como uma das faces da colonialidade, ou seja, como o primado de uma perspectiva absoluta sobre o pluralismo cultural. A imposição de modelos educativos universalizantes com foco no uso das tecnologias pode ser compreendida ainda como uma forma de epistemicídio, o qual é compreendido por Noguera (2014) como o assassinato de outras formas de conhecer e agir.

A diversidade no âmbito da educação, como aponta Gomes (2007) está relacionada a múltiplos aspectos do processo educativo. Para a autora a diversidade não se restringe a inclusão da temática nos currículos escolares, e passa também pelo processo de produção, seleção e legitimação do conhecimento. Além disso, falar de diversidade implica em posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Para a autora, a diversidade está relacionada a uma concepção de educação que tem os educandos como sujeitos centrais, entendendo que:

os(as) educandos(as) são diversos também nas vivências e controle de seus tempos de vida, trabalho e sobrevivência, gerando uma

tensão entre tempos escolares e tempos da vida, entre tempos rígidos do aprender escolar e tempos não controláveis do sobreviver. Esta tensão é maior nos coletivos sociais submetidos a formas de vida e de sobrevivência precarizadas. (GOMES, 2007, p.38)

As tensões citadas por Gomes (2007) foram evidenciadas no contexto da pandemia de Covid-19, contexto no qual as dificuldades e desigualdades no acesso as tecnologias têm sido debatidas. No entanto, é importante destacar, como aponta Sodré (2012) que as tecnologias não se restringem ao objeto técnico em si (o celular, a internet ou as redes sociais). Para o autor as tecnologias devem ser compreendidas em suas relações com as dinâmicas sociais, culturais e de poder nas quais emergem. Ou seja, as tecnologias não são neutras e como aponta Brock (2020) estão relacionadas também como ideologias raciais “ influenciam o enquadramento da tecnologia, os discursos culturais que moldam nosso uso da tecnologia e as expectativas da sociedade sobre essas práticas tecnocultural” (BROCK, 2020, p. 65).

As categorias sociopolíticas como raça e gênero de acordo com Benjamin (2020) são reproduzidas e reconstituídas no campo das práticas tecnocientíficas. Para a autora “as tecnologias são um dos muitos meios pelos quais as formas anteriores de desigualdade são atualizadas” (BENJAMIN, 2020, p.17). Neste sentido a pesquisa proposta adota a perspectiva da interseccionalidade nos termos propostos por Crenshaw (2002), segundo a qual:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

No caso do Brasil, de acordo com Scalon (2011) coloca-se a necessidade de analisar como as desigualdades surgem e se reproduzem. A autora

aponta a educação como um campo importante para compreensão das desigualdades, na medida em que a formação educacional é um aspecto importante no acesso ao trabalho e renda. Embora a renda não possa ser utilizada como critério único para compreensão da pobreza e das desigualdades. A escolaridade, ainda segundo a mesma autora, é em muitos casos pautada em visões fortemente meritocráticas apontada como “solução” para as desigualdades e caminho para construção de uma sociedade mais igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao combate às desigualdades raciais no campo educacional, para Rosemberg (2014) um aspecto importante é considerar o racismo estrutural como fator gerador de múltiplas desigualdades. Neste sentido, para autora a lei 10.639/03 e a inclusão do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira é um passo importante de enfrentamento ao racismo no campo simbólico. Porém, para autora é fundamental considerar aspectos como as desigualdades nas estruturas escolares, a segregação no espaço urbano e seus efeitos sobre o acesso a serviços e políticas públicas, e o acesso a bens e serviços. Além disso, Rosemberg (2014) chama atenção que o acesso a políticas públicas não significa a superação das desigualdades. Na medida que, mesmo em situações nas quais os indicadores de acesso a políticas públicas de brancos e negros são parecidos, isso não significa que estes grupos irão usufruir dos benefícios destas políticas da mesma forma.

Cabe destacar que não adota aqui uma perspectiva tecnofóbica ou de negação das potencialidades dos usos das tecnologias no âmbito educacional. Do mesmo modo, não se alinha as perspectivas tecnodeterministas que defendem as tecnologias como o “futuro”, a “solução” ou de uso “obrigatório e inquestionável” nos processos educativos. Neste sentido, consideramos relevante o conceito de pluriversalidade apresentado por Nogueira (2014):

o paradigma da pluriversalidade é um modelo aberto que inclui a universalidade. O conceito de pluriversal não se opõe ao de universal, distante da lógica dicotômica “ou isso ou aquilo” – a

pluriversalidade nos convida a pensar usando a tática da inclusão – “isso e aquilo”. Em outras palavras, existem vários universos culturais, [...] conjunto de sistemas policêntricos em que centro e periferias são contextuais, relativos e politicamente construídos” (NOGUERA, 2014, p 33-34)

Espera-se com a pesquisa contribuir para o campo dos estudos sobre os usos das tecnologias no campo educacional, a partir de uma perspectiva voltada para a descolonização das práticas educativas, a diversidade e o combate as discriminações e desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALADELI, A. P. D; BARROS, M. S. F.; ALTOE, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 45, p. 155-165, Sept. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300011&lng=en&nrm=iso Acesso em: 15 maio. 2020
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 189-217
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, R. Retomando nosso fôlego: estudos de ciência, tecnologia e teoria critica racial e a imaginação carcerária. In: SILVA, T.(Org.). **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: Olhares afro-diaspóricos**. São Paulo: LiteraRUA, 2020, p. 12-24.
- BRASIL, Decreto nº. 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 15 maio. 2020.

- BROCK, A. Análise crítica tecnocultural do discurso. In: SILVA, T. (Org.). **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: Olhares afrodiaspóricos**. São Paulo: LiteraRUA, 2020, p. 64- 85
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10, n.1, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636> . Acesso em 30 jul. 2020.
- DUARTE, R . Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.** , Curitiba, n. 24, pág. 213-225, dezembro de 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 ago. 2020.
- CONCEIÇÃO, CS.; FARIA, LA. Padrões históricos da mudança tecnológica e ondas longas do desenvolvimento capitalista. In: DATHEIN, R., org. **Desenvolvimentismo: o conceito, as bases teóricas e as políticas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. Estudos e pesquisas IEPE series, pp. 223-255. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8m95t/epub/dathein-9788538603825.epub>. Acesso em: 18 maio 2020
- FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H ; FONTELLES, R. G.S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, 23(3), jul.-set. 2009, p. 1-8. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>. Acesso em 11 ago. 2020.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64- 89.
- GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GILL, R. Análise de discursos. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 244-270.

- GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em 30 jul. 2020.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em 09 ago.2020.
- MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-Dialética como Caminho do Pensamento Social. In: MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. (Org.). **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002, p. 83-107.
- NOGUERA, R. Elementos para uma geopolítica da filosofia: epistemológico, espaços e diferenças. In: NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a lei 10.6399/03**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- ROSEMBERG, F. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.153 p.742-759 jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a13v44n153.pdf>. Acesso em 30 jul. 2020.
- SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- SCALON, C. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. In: **Contemporânea**, n.1, Jan.-Jun. 2011, p.49-68 Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/20>. Acesso em 30 jul. 2020.
- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 193-217.

SILVA, J. C da . Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão. **Prod.** São Paulo, v. 13, n. 1, p. 50-63, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132003000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, A. C da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro , v. 19, n. 72, p. 527-554, Sept. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2020.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

*Viviane Alencar Marques Araújo do Nascimento*⁶⁶

INTRODUÇÃO

O artigo tem por objetivo analisar a inteligência artificial na educação. Escolhido para o Congresso Interdisciplinar de Educação, realização no ano de 2020. Levando em consideração os estudos acerca da relação tecnologia e educação referente à inserção da inteligência artificial no ambiente escolar, surgiu a necessidade de permitir grandes mudanças no processo de ensino e aprendizagem, impactando diretamente experiências personalizadas aos alunos e professores.

Dessa maneira, este artigo possui um alto grau de relevância social e acadêmica, pois optou em descrever a tecnologia da inteligência artificial na educação, passando por sua teoria, fundamentos e conclusões da qual ao aplicada essa tecnologia para a sala de aula do futuro. Assim sendo, constituirá uma boa alternativa de apoio à sociedade, pesquisadores, estudantes e organizações que buscam entender melhor as especificidades inteligência artificial.

Nesse aspecto, apresentam-se questões que orientam o artigo em: O que é a educação e a inteligência artificial? Qual a metodologia de da educação? Qual o método aplicado da inteligência artificial na educação?

⁶⁶ Engenheira Eletricista pelo Instituto de Ensino Superior do Acre (IESACRE), é especialista pelo Grupo Educacional Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI em Docência do Ensino Superior, é docente no Centro Universitário Uninorte, Rio Branco - AC.

Qual ferramenta e aplicações da inteligência artificial pode ser introduzida na educação? Qual o impacto da inteligência artificial na educação? A evolução da tecnologia ajuda nas perspectivas de avanço na educação?

Uma nova maneira de estudar com a inserção da inteligência artificial na educação. Faz-se com que a educação se funda com as tecnologias atuais para uma nova versão na atuação de professores e aprendizado de alunos. Assim a inteligência artificial fornece inovação e possibilidade de crescimento tecnológico na área da educação para aplica-a sociedade.

O conhecimento conta com presença garantida em qualquer projeção que se faça do futuro. Por isso existe um consenso de que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação. Nesse cenário, as perspectivas para a educação são otimistas. A pergunta que se faz é: qual educação, qual escola, qual aluno, qual professor? Compreender a educação no contexto da globalização e da era da informação, tira consequências desse processo e aponta o que aguentará permanecer da “velha” educação, indicando algumas categorias fundantes da educação do futuro (GODOTTI, 2000).

A reconfiguração de trabalho e formação docente existe um movimento, e outro aspecto parece constituir objeto de consenso: a possibilidade da presença das chamadas “novas tecnologias” ou, mais diretamente, das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) (BARRETO, 2004).

Argumentaram e provaram os teóricos da educação, ao longo de séculos, que estimulados a atingir o principal propósito da educação, os agentes envolvidos são capazes de requerer o emprego de meios distintos. É difícil estabelecer qual é o meio certo ou errado, devido ao fato de que os meios precisam ser apropriados para os cenários e objetivos específicos da educação. (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004).

Na computação o ramo da ciência que utiliza algoritmos definidos por especialistas vem da Inteligência artificial (IA) que é capaz de reconhecer um problema, ou uma tarefa a ser realizada, analisar dados e tomar decisões, simulando a capacidade humana. Sistemas computadorizados de apoio à decisão já existem há décadas, contudo o aumento da velocidade de processamento e de armazenamento de informação dos computadores, permitiu analisar um grande volume de dados em nano segundos propondo soluções de problemas, orientando a proposta e tomada de decisões, realizando tarefas sem receber instruções diretas de humanos. Neste mo-

mento são utilizadas em um grande número de atividades em áreas como o comércio, bancos, transporte, atendimento a usuários e, mesmo, gestão de recursos materiais e do capital humano, IA conta ampliado significativamente a sua aplicação em saúde (LOBO, 2018).

A chamada Inteligência Artificial, ciência que estuda o fenômeno da inteligência e o ramo da engenharia que constrói instrumentos para apoiar a inteligência humana, seja por meio de mecanismos ou de softwares. O uso de tecnologia transcorre das pesquisas em Inteligência Artificial é uma realidade em diversas aplicações atualmente, incluindo as novas tecnologias digitais interativas. Elas pertencem as ferramentas importantes na organização da educação a distância, no desenho das interações, do ambiente de aprendizagem, da aula, do curso e do material didático (SEMENSATO; FRANCELINO; MALTA, 2015).

Desse modo, este trabalho tem como objetivo principal analisar a inteligência artificial na educação. Será descrito os conceitos de tecnologia e educação, possibilitando a compreensão maior dos novos cenários para professores e alunos, e será apresentado a inteligência artificial, conceitos e aplicações na educação, podendo observar a evolução de novas tecnologias aplicadas nessa área.

1. CAPÍTULO 01 - METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1. Tipo de estudo, tipo de pesquisa, procedimentos, material e natureza

Levando em consideração o tipo de estudo para o objetivo geral da pesquisa de analisar a inteligência artificial na educação que garantem o professor trabalhar com tecnologias para melhoria dos processos educacionais, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de natureza aplicada com abordagem qualitativa e caráter descritivo, pois foram utilizados dados documentais de meio eletrônico sobre a inteligência artificial na educação.

O artigo quanto ao tipo da pesquisa é fundamentado da pesquisa bibliográfica, pois as fontes de pesquisa são de fundamentações teóricas de outras bibliografias de trabalhos já publicados.

Santos (2001) afirma que o conjunto de materiais escritos ou gravados, mecânica ou eletronicamente, a qual contém informações já elaboradas e publicadas por outros autores é uma bibliografia. São fontes bibliográficas os livros, sendo de leitura corrente ou de referência, tais como dicionários, enciclopédias, anuários etc., as publicações periódicas, como jornais, revistas, panfletos etc., fitas gravadas de áudio e vídeo, páginas de web sites, relatórios de simpósios ou seminários, anais de congressos etc. O uso total ou parcial de quaisquer destas fontes é o que caracteriza uma pesquisa bibliográfica.

As inclusões das produções científicas foram provenientes de buscas em ambientes eletrônicos e utilizando as seguintes palavras-chave: tecnologia, educação, inteligência artificial e aplicação da inteligência artificial na educação.

Os materiais da pesquisa foram selecionados considerando os seguintes critérios de seleção: informações sobre a tecnologia e educação; informações sobre a inteligência artificial, informação sobre a aplicação da inteligência artificial na educação, e informações tecnológicas para educação.

O procedimento da busca do material foi de forma manual e eletrônica disponível em meio eletrônico, conforme lista de referências. Os materiais e natureza utilizados como fonte de dados para pesquisa foram listados na tabela 1.

Tabela 1 – Material e natureza utilizados.

| MATERIAL | natureza |
|------------------------|--|
| Livros técnicos | Livros |
| Apostilas* | Monografia, dissertação, artigo científico e revistas |
| Produções científicas* | Monografia, dissertação, artigo científico e revistas |
| Computador | Para tabulação dos dados obtidos através da pesquisa e construção do artigo. |

Nota: * conforme disponível em ambientes eletrônicos (cf. na lista de referências).

1.2. Metodologia de análise de dados, considerações éticas, riscos e benefícios da pesquisa

Os dados e informações aqui contidos são referenciados, respeitando a propriedade intelectual, que é um ramo do direito que protege as criações intelectuais. Sendo respeitado a integridade e identidade.

O estudo tem possibilidade de danos intelectuais, em qualquer fase, referente a violação da propriedade intelectual, podendo ser um risco a pesquisa.

O trabalho apresenta vantagens relacionadas à constatação e exemplificação dos benefícios da aplicação desta metodologia, que ajudará estudantes, professores e pesquisadores a entender melhor a inteligência artificial na educação. Este estudo é o ponto inicial de futuras descobertas e aprimoramentos, tanto teóricos quanto práticos. Trata-se de um importante referencial acadêmico e profissional àqueles que estão inseridos no ramo da educação.

Realizou-se dois métodos na análise de dados conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Métodos na análise de dados.

| | Fases | Descrição |
|---|------------------------------------|--|
| 1 | Fase de análise de dados | Após a coleta do material foi realizado, leitura previa do material, a seleção da literatura e a produção textual. |
| 2 | Fase do método de análise de dados | Foi conforme a forma de abordagem da pesquisa qualitativa, que houve a produção textual considerando a leitura de estudo com produção de resumos, citações científicas e tópicos discursivos. Sendo que a produção envolveu paralelos entre autores. |

2. CAPÍTULO 02 - TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

2.1. Educação

No século XX assistiu-se nas últimas duas de suas décadas a grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia. Ocorreram extensos movimentos sociais, como aqueles no leste europeu, no final dos anos 80, culminando com a queda do Muro de Berlim. Até o presente não se tem ideia clara do que deverá representar, para todos nós, a globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura. O surgimento da era da informação tornou-se possível pelas transformações tecnológicas (GODOTTI, 2000).

A tecnologia vem mudando o cenário da educação e assim os aspectos envolvendo ela, de ambiente a formação de professores e a evolução dos alunos. Assim possibilitando a personalização do ensino.

Muitos educadores hoje, perplexos diante das rápidas mudanças na sociedade, na tecnologia e na economia, questionam-se sobre o futuro de sua profissão, alguns com medo de perdê-la sem saber o que devem fazer. Por isso, aparecem, no pensamento educacional, todas as palavras citadas por Abbagnano e Aurélio: projeto político-pedagógico, pedagogia da esperança, ideal pedagógico, ilusão e utopia pedagógica, o futuro como possibilidade. Conversa-se muito hoje em cenários possíveis para a educação, logo, em panoramas, representação de paisagens. No sentido de se desenhar uma perspectiva é preciso distanciamento. É sempre um ponto de vista. Todas essas palavras entre citadas indicam uma certa direção ou, pelo menos, um horizonte em direção ao qual se caminha ou se é capaz de caminhar. Elas designam expectativas e anseios que conseguem ser captados, capturados, sistematizados e colocados em manifestações (GODOTTI, 2000).

As mudanças mundiais estão crescendo e o uso da tecnologia em ambientes da escolares afim de renovar a educação, traz sentimentos emocionais para os professores de não se adaptar ao novo. Não só trará mudanças no trabalho docente e sim ao ambiente que engloba a educação, como flexibilização de currículos, no processo de conhecimento de todos, na socialização do acesso a informação e produção da tecnologia e responsabilidades maiores relacionadas a concepção de ensinar.

Ao longo de sua vida do ser humano, o mesmo participa de diversas experiências educacionais, formais ou não. De tal modo que a educação está presente na vida de todos, mesmo daqueles menos preocupados com isso, ou menos cômicos desse fato. No decorrer do ciclo de vida, homem e educação sustentam uma relação íntima. Determinados indivíduos, entretanto, não obtêm os mesmos benefícios, a partir de certas experiências, como outros. Isso corresponde a dizer que traços individuais, como inclinação, preocupação, atenção, ou mesmo motivação diante de cada experiência, conseguem gerar interferências fortes sendo positivas ou negativas (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004).

O homem evolui, a educação evolui e toda essa evolução de dar pelos ciclos de vidas motivados pela evolução do ser que deriva da evolução da tecnologia.

A concepção da educação como processo de desenvolvimento individual porta em comum para a educação tradicional e nova. Nada obstante, o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. A pedagogia institucional é um exemplo disso. A experiência de mais de meio século de educação nos países socialistas também a presencia. No século XX a educação, tornou-se permanente e social. É verdade, existem ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países integrado e globalizados. Entretanto, há convicção universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra (GODOTTI, 2000).

Como se vê, a educação e sociedade são ambas suportadas por seus indivíduos, que representam os atores específicos nesse momento. Isso chama a atenção de várias áreas do saber e suas linhas de investigação, como filosofia, sociedade, educação, psicologia, biologia, antropologia, ciências médicas, geografia, história, matemática, entre outras, tendo em consideração os humanos com um conjunto diferente de valores, força e fraqueza, que tende a valores inatos, condições biológicas, interesses, traços psicológicos, motivação, oportunidade, qualidade de experiências, lugares, sociedade, cultura, etc. (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004).

Por assim dizendo a sociedade é fundamental para uma boa ação aplicada em diversas áreas para o avanço da tecnologia no ensino, assim passando de geração em geração seus saberes culturais e tecnológicos.

Qualquer abordagem, ou ciência, ao estudar aspectos relativos à educação, procura compreender e teorizar sobre suas relações e parâmetros específicos. Isso demonstra que uma única abordagem ou teoria da educação é difícil de ser concebida. Em contrapartida, o uso de abordagens distintas e complementares, como filosófica, biológica, psicológica, sociológica, econômica e política, é considerado por diversos pesquisadores como o caminho a ser seguido (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004).

Os efeitos da evolução das novas tecnologias, centradas na comunicação de massa, na difusão do conhecimento, até agora não se fizeram sentir plenamente no ensino, como predissera McLuhan, em 1969, pelo menos na maioria das nações, mas a aprendizagem a distância, sobretudo a baseada na Internet, parece ser a grande novidade educacional neste início de novo milênio. A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a da televisão e a da informática, particularmente a linguagem da Internet. A cultura do papel representa porventura o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em específico da educação a distância com base na Internet. Em vista disso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. A cultura digital já logo nasce com eles (GODOTTI, 2000).

Essa era da internet veio através da evolução da tecnologia e consequentemente surgiu a educação a distância, trazendo novas dinâmicas para o processo educacional e para a transformação da educação.

2.2. Inteligência Artificial (IA)

O surgimento do computador guiou uma enorme ampliação da dimensão do homem, aumentando a sua capacidade de calcular e armazenar grandes volumes de informação e isso em nanosegundos. Ampliou imensamente sua memória e o tempo de recuperação de uma informação. O aqui e agora passou a ser do mundo atual, caracterizando uma sociedade em mudança rápida e constante (LOBO, 2018).

O computador e esse ramo da computação está aliada a inteligência artificial pelo fato das transformações tecnológicas serem voltadas a essa área, estendendo-se ao mundo das telecomunicações e a diversas que podem aplicar a IA.

Lobo (2018, p.4) define a “Inteligência artificial (IA) é um ramo da ciência da computação que se propõe a desenvolver sistemas que simulem a capacidade humana na percepção de um problema, identificando seus componentes e, com isso, resolver problemas e propor/tomar decisões”.

Ainda Lobo (2018) oferece outra definição de Inteligência Artificial, aponta a criação de sistemas inteligentes de computação capazes de realizar tarefas sem receber instruções diretas de humanos, sendo eles os robôs como exemplo. Eles seguem uma programação computadorizada de movimentos e ações conformando, sendo assim, a definição de Inteligência Artificial. Usando diferentes algoritmos e estratégias de tomada de decisão e um grande volume de dados, sistemas de IA são capazes de propor ações, quando solicitados.

Destaca-se que evoluindo a tecnologia chega-se a inteligência artificial que leva nossos sistemas a plataformas tecnológicas capaz de executar várias funções que vai aproximar da capacidade racional do ser humano para soluções de problemas em diversos processos e diversas aplicações para diversas áreas, sendo assim, possível aplicar na educação.

Uma outra abordagem é a aplicação da IA para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), conforme o Congresso Brasileiro de Informática na Educação (2019) afirma, a aplicação da IA como método é vista como um meio de melhorar a qualidade de vida dos alunos com NEE. Na qual tecnologias educacionais inovadoras começaram a abrir novas formas de interagir para esses alunos. Entre as abordagens mais eficazes durante a última década entre 2001 e 2010, são aquelas baseadas nas técnicas de Inteligência Artificial (IA).

Pesquisadores do mundo inteiro se debruçaram por meio de comitês a fim de discutir as diversas dimensões da ética, com dilemas, conflitos e seus problemas. Assim, os impactos da IA na educação tem profunda repercussão, todavia, a transversalidade ética no campo da Educação Especial ou Inclusiva. Quando essas responsabilidades são pertencentes aos sistemas educacionais de ensino há uma apropriação de tecnologias que utilizam a inteligência artificial e é bastante relevante, especialmente em suas dimensões éticas (CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2019).

Observa-se que toda tecnologia ao ser aplicada deve seguir princípios éticos e se não existe tem de se criar, para que seja resguardado comportamento humano presente em qualquer realidade social.

O Congresso Brasileiro de Informática na Educação (2019, p.15), ressalta: “É fortemente recomendado que seja garantido o uso de ferramentas de ensino e aprendizagem baseadas na IA a fim de favorecer a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem”.

2.2.1. Alternativas de aplicações da inteligência artificial na educação

A aplicação de uma tecnologia na educação abordou-se que é um grande potencial. Quando se fala em inteligência artificial precisa-se colocar em mente que existe um leque de várias possíveis aplicações em diversas áreas, entre elas na educação.

Uma alternativa de aplicação apresentada por Semensato, Francelino e Malta (2015) foi o uso de tecnologias advindas da Inteligência Artificial na Educação à distância. A Educação à Distância (EAD) é uma modalidade de educação efetivada por entre do uso de tecnologias de informação e comunicação, na qual professores e alunos estão separados fisicamente, seja no espaço ou no tempo. Para se efetivar, a EAD conta com recursos advindos da chamada Inteligência Artificial, trazendo ferramentas importantes na organização da EAD, seja no desenho das interações, do ambiente de aprendizagem, da aula, do curso ao material didático. Tudo passando atualmente pela geração online da EAD. Sendo o online possível agregar vários ambientes de aprendizagem, redefinir ambientes presenciais, reorganizar a modelagem das aulas, definir outros papéis ao docente, e produzir material pedagógico vasto e diversificado.

Semensato, Francelino e Malta (2015, p.29) afirma que “De fato, considera-se que a Educação a distância (EAD) foi um dos fatores que mais influenciaram no desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação”.

A educação a distância evoluiu ao ponto de integrar a inteligência artificial para desenvolver melhores plataformas, processos de aprendizado e melhores interações com os alunos, assim observa-se que está cada vez mais avançando em prol da humanidade.

É realidade o uso de tecnologia decorrente das pesquisas em Inteligência artificial em diversas aplicações atualmente, incluindo na EAD. Não só a IA pode dialogar com o humano, como o humano dialoga com

a IA constantemente, com o objetivo de que os programas desenvolvidos sejam favoráveis ao desenvolvimento humano. Certamente, as tecnologias decorrentes da IA facilitam a promoção da educação, mas por outro lado, é pela via do humano que sua implementação poderá ser favorável ou não. Em razão, os desafios para a implantação e consolidação de uma educação a distância de qualidade no Brasil ainda parecem ser inúmeros (SEMENSATO; FRANCELINO; MALTA, 2015).

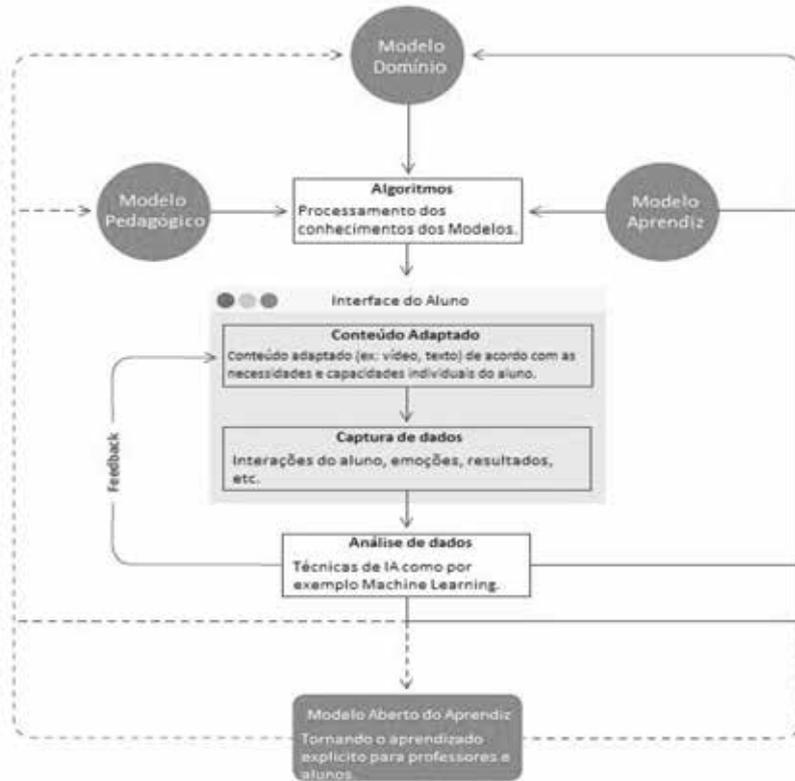
Uma outra aplicação proposta nesse estudo é o de interação de software com a inteligência artificial para melhoria de aprendizado dos alunos, com auxílio durante o processo.

Diante do campo proposto pela inteligência artificial na educação (IAEd), a inteligência artificial permite a interação entre um software programado e um mundo externo da educação. Em concordância com a editora Pearson, este mundo externo na área da educação é fragmentado em três modelos, sendo eles pedagógico, domínio e aprendiz. O modelo pedagógico está relacionado com o conhecimento e experiência de ensino, no tempo em que o modelo de domínio representa o conhecimento do assunto que está sendo aprendido, e por último, o modelo do aprendiz contempla o conhecimento do aluno (AMORIM, 2017).

Esse modelo associa-se a experiências de ensino, buscando modelos de educação que envolve pedagogia, dominância e aprendizado.

A figura 1 conforme apresenta Amorim (2017), conceitua um exemplo de um sistema IAEd simples de tutor adaptativo capaz de promover interações de ensino e mediar a aprendizagem de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Para além de contar com a presença dos modelos pedagógicos, de domínio e o de aprendizado, o sistema guia algoritmos capazes de processar o conhecimento para selecionar o conteúdo mais apropriado para o aluno, de acordo com as capacidades e habilidades individuais de cada um. Depois da entrega do material em formato de textos, imagens ou vídeos para os alunos, análises são efetuadas em paralelo para verificar o nível de interação do aluno com o domínio, os dados das conquistas já alcançadas, respostas fornecidas para os exercícios, permitindo desta forma que ao término seja possível disponibilizar feedbacks capazes de auxiliar o progresso da vida acadêmica dos próprios. Ao término deste processo, os dados são atualizados no modelo do aprendiz, assegurando que a carreira seja acompanhada e permitindo auxiliar o processo de aprendizado.

Figura 1 – Sistema IAEd que mostra uma imagem simplificada de um tutor adaptativo típico baseado em modelo.



Fonte: (AMORIM, 2017).

Um último modelo apresentado nessa pesquisa é o de game para área da saúde, que está em grande avanço ao aliar-se com a inteligência artificial em prol de grandes benefícios para diversos campos da saúde e educação.

Costa, Machado e Moraes (2014), retrata os serious games que oferece à sociedade uma categoria especial de jogos que ultrapassam a proposta de entretenimento e permitem diferentes experiências. Jogos esses que possuem como objetivo o aprendizado de conteúdo específico e treinamento de habilidades, mas, para motivar o usuário no ambiente a diversão continua existindo como fator.

Machado, Moraes e Nunes (2009) *apud* Costa, Machado e Moraes (2014), destacam, em suas pesquisas, quatro categorias principais de projetos na saúde que incluem serious games, simulações e outras aplicações, agrupadas por finalidade de auxiliar terapias, promover a saúde ou o condicionamento físico, monitorar a saúde e treinar.

Deste modo, como foi apresentado, a inteligência artificial nos serious games pode atuar na tomada de decisão, envolvendo entre outras coisas o controle do comportamento do jogo, o gerenciamento de personagens não controlados pelo jogador e a avaliação de desempenho. A seleção da abordagem e atuação da IA no jogo ou simulação deve ser determinada na etapa de planejamento da aplicação, dependendo da complexidade do jogo. Neste caso, diversas técnicas são apresentadas na literatura, sendo agrupadas por Bourg e Seeman em duas categorias, sendo elas deterministas e não-deterministas (COSTA; MACHADO; MORAES, 2014).

A figura 2 apresenta o quadro das principais características apresentadas para comparar as técnicas de inteligência artificial utilizadas na implementação do serious games das duas categorias deterministas e não-deterministas para esse modelo.

Na figura 3 Costa, Machado e Moraes (2014) resumiu em um quadro os exemplos apresentados em sua pesquisa que buscou agrupar os aplicativos e destacar técnicas de inteligência artificial adotadas. Ainda que haja pouca profundidade de informação sobre o tema em alguns trabalhos pesquisados, foi possível reunir as principais características dos aplicativos e identificar as técnicas utilizadas.

Observe a figura 2 e em seguida veja os exemplos da figura 3 para conclusão do modelo apresentado de game, assim na educação pode-se aplicar exemplos como esse para aplicação de processos educacionais e inserção da tecnologia ao dia a dia dos professores, alunos e organizações.

Figura 2 - Comparativo das técnicas de inteligência artificial.

| Nome | Definição | Aplicações comuns |
|------------------------------------|--|---|
| Maquinas de estados finitos (MEFs) | Autômatos abstratos que definem um grupo de estados e condições | Em sistemas de tomada de decisão geralmente simplificados |
| Lógica fuzzy | Representa problemas e situações por meio de conjuntos difusos com funções de pertinência | Em análise de situações e tomada de decisão baseadas em características imprecisas |
| Sistema baseado em regras (SDR) | Conjunto de declarações que formam uma "memória de trabalho", e um conjunto de regras que apontam como agir de acordo com as declarações | Em casos de tomada de decisão nos quais o conhecimento na área possa ser descrito através de regras no estilo "condição-ação" |
| Rede neural | Rede com neurônios artificiais (nos) que processam dados de entrada simulando o funcionamento de uma unidade cerebral | Em aplicações para aprendizagem de máquina Em aplicações com necessidades de adaptação ao jogador Em aplicações de classificação Em aplicações nas quais a estrutura do problema não é conhecida Em tarefas de predição |
| Rede bayesiana | Gráfico acíclico e direcionado que simula a relação entre variáveis aleatórias de um dado problema | Em aplicações nas quais a estrutura do problema é conhecida Em aplicações de classificação Em tarefas de predição |
| Algoritmos genéticos | Algoritmos de otimização baseados nos mecanismos de seleção natural e da genética | Em aplicações para aprendizagem de máquina Em aplicações com necessidades de adaptação ao jogador Em tarefas de predição |

Fonte: Costa, Machado e Moraes (2014).

Figura 3 – Resumo de aplicações na saúde.

| Aplicativo | Tipo | Objetivo | Atividades do aplicativo que podem envolver IA | Técnicas ou métodos de IA |
|--|--|---|---|---|
| Uma aventura na floresta da dentoflora | Serviços game | Auxiliar o processo de orientação e educação de mães sobre o tema de saúde bucal de bebês | Controle de ações e eventos com base na tomada de decisão do jogador | Máquina do estado finita baseada na lógica clássica |
| Simulador de exame ginecológico | Simulador | Facilitar o processo de treinamento de exame ginecológico | Avaliação do usuário | Lógica fuzzy |
| mSTREET | Plataforma para serious games | Treinamento de equipes | Controle de NPCs Análise do comportamento do usuário para controle do ambiente Avaliação de desempenho do jogador | Sistema especialista baseado em regras |
| Sistema de apoio à decisão e diagnóstico de osteoartrite | Sistema para tomada de decisão e diagnóstico | Auxiliar o processo de decisão no diagnóstico de osteoartrite de coluna lombar | Classificação e diagnóstico | Rede neural |
| SimDeCS | Simulador | Simular casos clínicos para treinamento de tomadas de decisão | Análise das decisões tomadas pelo aluno durante o processo de aprendizagem | Redes bayesianas |
| GAC-Brasil | Modelo para diagnóstico | Auxiliar em diagnóstico de cardiopatia isquêmica | Classificação e diagnóstico | Algoritmo genético |

Nota: mSTREET - Modular synthetic training, research, evaluation and extrapolation tool.
SimDeCS Simulador de casos de saúde GAC-Brasil - Genetic algorithm applied to case-based reasoning similarity.

Fonte: Costa, Machado e Moraes (2014).

Observa-se que as três alternativas de aplicações da inteligência artificial na educação, possibilita evolução tecnológica para a sociedade e avanços educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, considerando a bibliografia consultada foi possível dar-se a análise a inteligência artificial na educação.

Durante a execução da pesquisa confirmou-se verdadeiramente as vantagens da aplicação da inteligência artificial para diversas áreas da educação e possibilitando professores conseguir aplicar novas trilhas de aprendizagem.

Por toda a extensão do estudo, mostrou-se o alto grau de relevância social e acadêmica, pois optou em descrever a tecnologia da inteligência artificial na educação, passando por sua teoria, fundamentos e conclusões da qual ao aplicada essa tecnologia para a sala de aula do futuro. Concluindo que a pesquisa constituirá uma boa alternativa de apoio à sociedade, pesquisadores, estudantes e organizações que buscam entender melhor as especificidades inteligência artificial.

Nos argumentos identificou-se na educação grandes mudanças no ambiente escolar com a tecnologia, e a inteligência artificial é uma área da ciência da computação que visa produzir dispositivos que simulam a capacidade humana de raciocinar, perceber, tomar decisões e resolver problemas, assim fica capaz de ajudar a oferecer experiência personalizada para os alunos e professores.

Com esse contexto sabe-se que ao aplicar a inteligência artificial nas etapas da educação capaz de tirar novos insights de informações para garantir atingir o objetivo dos processos com serviços mais inteligentes. Além disso, fica evidente que são muitas vantagens na aplicação da inteligência artificial para excelente ferramenta educacional, para ser usada e explorada no ambiente de aprendizagem.

Indica-se que seja realizado um estudo de caso aplicando alguma tecnologia de inteligência artificial em um dos processos da educação, buscando entrevistar professores e alunos que passaram por essa experiência e aplicar na prática um software ou aplicativo para um estudo da inteligência artificial mais profunda na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Afonso Henrique Gomes de Brito. **O progresso e as questões sociais da inteligência artificial no nível básico de educação**. 53 p. Trabalho de Graduação. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Informática, Bacharelado em Sistemas de Informação. Recife – PE, 2017.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, Dec. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400006-&lng=en&nrm=iso>. Access on 11 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400006>.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, VIII, 2019, Brasília – DF. **Inteligência Artificial e Educação Especial: Desafios Éticos**. Anais do VIII Workshop de Desafios da Computação aplicada à Educação, 2019. 13 p.
- CORNACHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**. 2004. 383 p. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Departamento de Contabilidade e Atuária. São Paulo – SP, 2004.
- COSTA, Thaíse Kelly de Lima; MACHADO, Liliane dos Santos; MORAES, Ronei Marcos de. **Inteligência artificial e sua aplicação em serious games para saúde**. RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 525-539, out. /dez. 2014.
- GADOTTI, MOACIR. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, June 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Access on 11 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>.

LOBO, Luiz Carlos. **Inteligência artificial, o Futuro da Medicina e a Educação Médica**. Rev. bras. educ. med., Brasília, v. 42, n. 3, p. 3-8, Sept. 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022018000300003-&lng=en&nrm-iso>. Access on 11 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3rb20180115editorial1>.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **A construção do conhecimento**. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

SEMENSATO, Marcia Rejane; FRANCELINO, Luciane de Aguiar; MALTA, Luciano Santos. **O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**. REVISTA CESUCA VIRTUAL: CONHECIMENTO SEM FRONTEIRAS - ISSN 2318-4221, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 29-40, set. 2015. ISSN 2318-4221. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesuca-virtual/article/view/935>>.

RESUMOS

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL

*Ariane Pereira de Paula*⁶⁷

INTRODUÇÃO

O recorte temático desta tese de Mestrado, sob o título “O Ensino da Arte na Educação Básica”, incluso o subtítulo: “a importância da formação continuada do profissional”, complementam as reflexões teóricas que retratam a importância da formação continuada reflexiva e participativa, elaboradas pelos autores consultados e selecionados durante a fase de revisão da literatura, consolidando as ações pedagógicas que devem ser praticadas dentro das salas de aula do Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), considerando o ensino da Arte nos diversos níveis intelectuais e a precária formação específica dos professores que lecionam a disciplina nas escolas brasileiras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quanto se trata de tecer considerações sobre Aprendizagem, preliminarmente será necessário deixar posto que o Ensino de Artes fomenta

67 Professora Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Gran Asunción-UNIGRAN.

a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Através da Arte a criança pode se expressar expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. Assim sendo, utiliza as Artes Visuais como uma forma de expressão, adquire sensibilidade e competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões.

As Artes e o conhecimento da imagem são de grande importância na Educação Infantil, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança. É importante utilizar a Arte como um recurso que auxilia na formação da criança, trabalhando-a não como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem, plena de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno.

A criança na Educação Infantil precisa de estímulo para adquirir novos saberes e apropriar-se de seus conhecimentos. O educador deverá incentivá-la em suas criações, valorizar suas diversas formas de expressão e de se comunicar com o meio.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Conhecendo a Arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 2019, p. 19)

O contato com a Arte faz-se pela mediação de um educador sensível, com capacidade de proporcionar situações que possam ampliar a leitura e compreensão do mundo e de sua cultura por parte da criança. Tendo como finalidade estreitar a relação entre Arte e o universo infantil, a criança passa a ter o conhecimento de Arte enquanto faz arte.

METODOLOGIA

O método é a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e a explicação de fenômenos. Esses procedimentos se assemelham ao método científico que consiste em delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las com base nas relações encontradas, fundamentando-se nas teorias existentes.

A observação será feita no espaço escolar, pela própria professora da sala de aula do pré II, sendo essencial o envolvimento de todos os alunos junto com a professora da sala para que assim fossem coletadas as informações que explicaria a dificuldade para expressar-se diante do movimento do corpo. A metodologia empregada para a realização deste estudo valeu-se da combinação das pesquisas bibliográfica e empírica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos observar que a discussão dos resultados foi positiva em relação ao ensino de Arte, o que recomenda-se seria mais professores especialistas e gana de desenvolver mais projetos que envolvam os alunos e a Arte.

Assim, pode-se dizer que a Arte coloca as crianças e os adolescentes em contato com suas emoções e também trabalha o lado racional.

A Arte tem por objetivo promover uma educação humanizadora e transformadora, construindo formadores de opinião, se trabalhada e atribuída corretamente a cada faixa etária com atividades e exercícios expressivos e estimulantes. Porém, nota-se que a educação em Arte, mesmo inserida há tempos nos currículos escolares, ainda não é trabalhada de maneira apropriada, tanto por se ponderar que é uma ocasião para recreação, quanto pela própria preparação dos professores.

CONCLUSÕES

O ensino das Artes Visuais é de extrema relevância para a formação plena dos alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, pois representa uma das linguagens mais expressivas e presentes no meio social. Neste sentido, a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, possui a incumbência de desenvolver nos alunos vivências amplas e contextuais que considerem a diversidade das manifestações artísticas e de materiais. Observamos que esse trabalho pode e deve ser iniciado com os bebês, pois a própria Base Nacional Comum Curricular prevê objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nesta área, considerando o campo de experiência, traços, sons, cores e formas.

Defendemos, ao longo desta pesquisa, um trabalho que parta da realidade da criança, levando em consideração sua cultura, suas ideias, suas dificuldades compreendendo e respeitando seus saberes e estimulando o conhecimento das Artes Visuais, a apreciação, e a produção ou criação artísticas, formando um aluno sensível, crítico e humana diante de uma das linguagens mais expressivas presente na sociedade.

Enfim, considerando as Artes Visuais podemos afirmar que a Educação Infantil é a etapa mais coerente para a realização de um trabalho direcionado e rico na construção e conhecimentos pautados na diversidade de vivências, de expressões, de materiais, de instrumentos artísticos.

Para potencializar a criatividade, o ensino de Artes, faz com que o pensamento, a imaginação, a percepção e a sensibilidade de uma criança devem ser trabalhados de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento das suas capacidades criativas, de acordo com a faixa etária.

Ao trabalhar com as artes visuais, é importante envolver o aluno em um contexto social para que ele organize as ideias, invente, crie e construa a linguagem da arte por meio das várias leituras do mundo. Para tanto, é fundamental que o professor compreenda como se dá o processo de criação de cada faixa etária, para que possa propiciar aos alunos a oportunidade de crescer por meio de suas experiências artísticas.

Para estimular o estudante a usar a sua criatividade nas produções, é importante oferecer a ele uma ampla variedade de materiais e ensinar pequenas técnicas, por exemplo, a de misturar as cores. O

objetivo não é a formação de artistas profissionais, mas sim de alunos que se enxerguem como construtores e participantes da sua própria aprendizagem de forma criativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GARDNER, Howard. *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2005.

GARROCHO, Luiz Carlos. *Uma prática para a arte-educação*. Sala de Aula, São Paulo, ano 3, n. 23, set. 1990.

HILGARD, Ernest Ropiequet. *Teorias da aprendizagem*. Trad. de Nilse Ribeiro Mejias e outros. 10. ed. São Paulo: Cortez/IPF, 2008.

JANSON, H.; JANSON, Anthony. *Iniciação à história da arte*: Trad. de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

IMPACTOS EMOCIONAIS DA PANDEMIA DE COVID-19 NOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

*Nelyane Nascimento dos Santos*⁶⁸

*Patricia Rosário Elias*⁶⁹

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 trouxe mudanças significativas para a rotina de toda a sociedade. Diante de tal crise, a comunidade escolar viu-se afetada pelo fechamento imediato das escolas, demandando rápida resposta para uma nova realidade online de aprendizado. Num contexto permeado de incertezas, muitos profissionais não se sentiam preparados e as instituições não possuíam estrutura adequada para todos os ajustes necessários. Com o objetivo de identificar os impactos emocionais causados pela pandemia, a pesquisa foi dividida em três partes: a primeira sobre dados sociodemográficos; a segunda sobre trabalho e alterações; e a terceira sobre percepção com relação aos sentimentos, emoções e comportamentos desses profissionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A saúde mental do professor é tema relevante, pois tal profissão é considerada como uma das mais estressantes. Em 2019, uma

68 Enfermeira e Psicanalista Clínica.

69 Psicanalista Clínica. Especialista em Comunicação Televisiva e Psicanálise.

pesquisa realizada pela *NOVA ESCOLA* com 5 mil professores brasileiros revelou que 60% sofrem com ansiedade, estresse e dores de cabeça e 66% já sentiram fraqueza, incapacidade ou medo de ir trabalhar. Para 87%, os problemas de saúde são ocasionados ou intensificados pela profissão. No estado de SP, com a maior rede de ensino público do país, cerca de 250 mil professores, 30 mil faltam todos os dias sob a justificativa de distúrbios psíquicos relacionados ao trabalho. No Espírito Santo, a cada 3 horas um professor pede licença por problemas psicológicos. Em 2020, soma-se a isso uma pandemia. Destarte, identificar como a pandemia tem impactado os profissionais e quais alterações nos hábitos que possam vir a afetar a saúde emocional será fundamental pra criar ações estratégicas na promoção do cuidado com a saúde física e mental.

METODOLOGIA

Análise qualitativa com aplicação de questionário online onde 117 voluntários da área de educação responderam espontaneamente no período de 01 a 15 de julho/2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parte 1 | Dados sociodemográficos: 78% são do gênero feminino e 22% masculino. 19% desenvolve seu trabalho na educação infantil, 69% no fundamental, 38% Ensino Médio; 4% em Faculdade/Universidade; EJA 5%; Área administrativa 2%. 98% atuam em instituição pública e 5% em rede privada. 3% em ambas. 51% passam a pandemia em casa com quintal/jardim; 18% casa sem quintal/jardim; 14% em apartamento com sacada/varanda; 13% apartamento sem sacada/varanda. 62% declararam-se casados/as ou vivendo com companheiro/a; 22% solteiros/as; 15% separados/as ou divorciados/as e 2% viúvos/as. 70% possuem filhos e desses, 63% são menores de 18 anos. 66% possuem animais de estimação. 52% afirmam ter em suas residências pelo menos 2 pessoas com doenças crônicas, tais como diabetes, cardiopatias, pneumopatias etc.

Parte 2 | Preocupações com a COVID-19: 33% afirmaram estar extremamente preocupados em infectar-se com o COVID-19, 50%

muito preocupados e 14% razoavelmente preocupados. 3% se declaram pouco preocupados. 45% disseram estar extremamente preocupados em ser portador e transmitir o vírus aos familiares, pessoas próximas ou alunos. Dentre as preocupações, a mais assinalada foi medo de morrer/perder os familiares, com 68%, seguida por ansiedade do impacto do coronavírus, com 44,3%; Manter uma rotina de trabalho foi apontada por 29%; Problemas financeiros, 28%; Isolamento social, 26%; Cuidados com crianças, 23%; Perder o emprego, 22%; Não ter acesso às ferramentas para trabalhar em casa, 21%. Além disso, 48% consideraram extremamente importante que fosse oferecido um serviço de apoio emocional às pessoas e famílias diretamente afetadas pela COVID-19.

Parte 3| Impactos Emocionais: Ansiedade: 43% às vezes se sentem estressados, 25% sentem estresse com frequência, 7% quase sempre e 9% o tempo todo. 12% afirmaram não sentir estresse. Palpitações foram sentidas por 67% das pessoas e 32% não perceberam o sintoma nos três primeiros meses da pandemia no Brasil. 88% perceberam dificuldade de concentração na execução de suas tarefas. Desse montante, 26% afirmaram sentir com frequência, enquanto 12% não perceberam qualquer alteração. 80% perceberam reações exageradas ou desproporcionais aos fatos que lhes acontecem, tais como acessos de raiva, impaciência e intolerância. Desses, 41% tiveram essas reações às vezes, 25% a perceberam com frequência, 8% quase sempre e 6% sentiram o tempo todo. 20% não apontaram alterações no comportamento. Acerca da qualidade do sono, 88% perceberam alterações. 79% sinalizaram sono mais agitado, com muitos sonhos ou acordando algumas vezes durante o descanso. 84% relatou acordar cansado, mesmo após uma noite de sono.

A sensação de angústia também foi percebida com certa frequência por 75% dos entrevistados. 29% afirmaram não sentir dor de cabeça, enquanto 29% sentiram algumas vezes, 26% sentiram com frequência, 8% quase sempre e 5% sentiram o tempo todo. 77% também sentiram dores no corpo.

Exaustão emocional: 87% afirmam sensação de esgotamento ao final do dia e 81% sentem-se sugados pelo trabalho. 65% sentem-se cansados pela manhã só de pensar em encarar mais um dia. 62% acham que o trabalho os está destruindo. 63% sentem que o trabalho tem afetado negativamente seu bem-estar psicológico e 61% acreditam que o trabalho tem exigido mais do que podem oferecer.

Comportamentos de controle: Dentre esses comportamentos, o que mais se destacou foi aumento no consumo/ingestão de alimentos, apontado por 87%. Na sequência, 73% afirmaram limpar a casa com mais frequência; 63% afirmam ter aumentado o consumo de tecnologia (internet, jogos) e a mesmo para o aumento de exercícios físicos. Em contrapartida, 68% relata não ter aumentado ingestão de bebidas alcoólicas, enquanto 2% afirmam ter aumentado o tempo todo.

Realização Pessoal: 97% afirmam que sentem-se identificados com o trabalho que desempenham e 95% acredita que este os inspira. 97% se consideram felizes quando estão envolvidos no trabalho e 90% se sentem úteis durante a pandemia. 33% disseram se sentir orgulhosos do trabalho desempenhado. 43% não querem mudar de profissão e apenas 11% não se sentem valorizados. 93% se sentem capazes e confiam em suas habilidades. No entanto, 53% afirmaram que sentiram-se julgados, vigiados ou cobrados pelos pais com as aulas online. 47% não observaram esses aspectos. 33% dos profissionais não se sentem à vontade com as aulas online. 82% tem medo de não conseguir superar suas dificuldades. 77% sentem-se inseguros com relação ao futuro pós confinamento. 51% se sentem tristes ou deprimidos algumas vezes e 15% com frequência. 94% consideram-se felizes considerando todas as circunstâncias.

Outros aspectos: De acordo com os entrevistados, o que mais fez falta nos 3 primeiros meses de isolamento para 76% foi perda da liberdade, seguido de ausência de toques e abraços, com 62%. A falta da sensação de controle da situação foi sentida por 44% e falta de suporte emocional por 29%.

53% afirmaram conseguir manter as condições atuais de forma confortável por 3 meses ou mais, 16% por dois meses, 10% cerca de um mês, 11% algumas semanas e para 10% não é mais sustentável.

CONCLUSÕES

78% são do gênero feminino, a maioria com filhos menores de 18 anos e 52% afirmam ter em suas residências pelo menos 2 pessoas com doenças crônicas. Declaram-se extremamente preocupados em infectar-se ou ser portador do vírus. A principal preocupação é medo de morrer/perder familiares. Na compreensão de como identificam as próprias

emoções, a pesquisa aponta que 85% percebam-se mais estressados, com reações exageradas e dificuldade de concentração. Notaram alterações no sono, angústia e dores de cabeça e no corpo. O comportamento de controle mais observado foi o aumento de ingestão de alimentos, seguido por limpeza da casa. Aumento no consumo de tecnologia e exercícios físicos também tiveram aumentos significativos. O índice de identificação com o trabalho que desempenham alcança 97%. Se consideram felizes e acreditam que o trabalho os inspira. Se sentem úteis e se sentem capazes e confiam em suas habilidades. No entanto, 53% dos entrevistados afirmaram que se sentiram julgados, vigiados ou cobrados pelos pais com as aulas online.. 33% dos profissionais não se sentem à vontade com as aulas online. 82% tem medo de não conseguir superar suas dificuldades, 77% sentem-se inseguros com relação ao futuro pós confinamento e 51% sentem-se tristes ou deprimidos. A maioria se sente feliz enquanto trabalha. Talvez seja a mola propulsora que os faz fortalecidos para enfrentar a exaustão, estresse e esgotamento apontados. Diante da reabertura das escolas e retorno das aulas presenciais, somados a recentes estudos científicos envolvendo a alta carga viral em crianças, é fundamental a criação de programas contínuos que mensurem e monitorem esses impactos a longo prazo. Cuidar da saúde emocional, stress, ansiedade, valorização profissional podem ser mecanismos para impedir o desenvolvimento de transtornos gerados por situações de crise, a exemplo da Síndrome de Burnout, Transtornos de Ansiedade ou Transtorno de Estresse Pós Traumático, auxiliando na qualidade de vida e de trabalho desses profissionais e de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMILO, Camila. **Estresse: como lidar com o problema que mais afasta professores da sala de aula.** In: www.novaescola.org.br. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/219/estresse-afasta-professores-vida-saudavel>. Acesso em 20/10/2019.
- LOPES, Raquel. **ES: a cada três horas, um professor pede licença por problemas psicológicos.** In: www.agazeta.com.br. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/gv/es-a-cada-tres-ho>

ras-um-professor-pede-licenca-por-problemas-psicologicos-0319.
Acesso em 23/10/2019.

OLIVEIRA, Tory. **Como promover a saúde mental do docente?**
NOVA ESCOLA. Ed. 322, 30/04/2019. *In: Novaescola.org.br.*
Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17037/como-promover-a-saude-mental-do-docente>. Acesso em 07/06/2020.

LETRAMENTO DIGITAL EM PERÍODO DE PANDEMIA NA BIBLIOTECA PATATIVA DE ASSARÉ

Mara Selta Pereira

INTRODUÇÃO

O presente trabalho “Letramento Digital em período de Pandemia na Biblioteca Patativa de Assaré”, foi pensando como dar continuidade as atividades da Biblioteca, agora de forma remota, onde encontramos um público com uma diversidade de dificuldades. São alunos do ensino fundamental II (Séries finais, ou seja, alunos do 6º aos 9 anos, da Escola Narciso Pessoa de Araújo da Rede Municipal de Fortaleza.

E por conta dessa pandemia, surgem os desafios das vivências que se fizeram de forma online e remota se adaptando ao novo aprender.

A situação atual tornou-se um desafio para os professores, pois os alunos a maioria rejeita essa forma de estudo online. São nativos tecnológicos, mas de seu jeito.

De acordo com Andersen que cita Belloni e Gomes:

[...] não se pode ignorar que, as crianças nascidas na era tecnológica, é natural considerar essas novas máquinas parceiras de suas vivências lúdicas e de aprendizagem. As crianças e os jovens apropriam das tecnologias a partir das mesmas estratégias que utilizam para aprender outros elementos de seus universos de socialização. É uma apropriação espontânea, sem a intervenção didática de adultos. Por outro lado, as autoras revelam

que suas pesquisas evidenciam a necessidade de mediação das instituições educativas para o desenvolvimento do espírito crítico e de utilizações criativas dos jovens no uso da televisão e da internet (BELLONI e GOMES, 2008 apud ANDERSEN, 2013, p.23-24).

Então o que fazer para motivá-los a serem participantes dessas metodologias de estudo?

E foi assim, pensando como abordar e sensibilizá-los, após a criação da Biblioteca no Classroom, foi promovida a inclusão deles na sala – realizada acolhimento e reflexões para sensibilização e permanência.

E como objetivos: Desenvolver perspectivas sociais através do letramento Digital e da literatura infanto juvenil. Reconhecer aspectos literários de letramento para formação pessoal e coletiva, diante dos desafios sociais que estamos vivenciando a pandemia/ covid19.

O presente trabalho tem como pontos relevantes:

Para academia, é atual e nos leva a reflexões do uso do letramento digital diante de uma sociedade fragilizada, onde seus povos passar por questões sociais de vulnerabilidade no aspecto: psicossocial, financeiro e educacional. São elementos essenciais de forma científica para o desenvolvimento do meu trabalho educacional e acadêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Classroom e inclusão dos aprendentes

De início foi um desafio a ser superado. O público não tinha aceitação por uso de ferramentas tecnológicas, as mídias e a rejeição foram bastante intrigantes, mas superada no decorrer dos meses da evolução pandêmica.

Mas as angustias e as dificuldades pessoais foram aflorando e os desabafos no grupo Wthasaap. Aqui se fez presente ações cooperativas da gestão e dos professores que detinha maiores conhecimentos com as tecnologias, mídias, E-mail e ambientação tecnológica. Assim, Almeida e Valente: diz que “A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação, gerando outros campos de estudos e de pesquisa antes inexistente. (ALMEIDA & VALENTE, 2011, p.21).

Além das tecnologias promoverem diversas possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem, um grande número de professores não dá conta dessas possibilidades, expressando não gosta de tecnologias. Para Almeida e Valente: “o processo ensino aprendizagem devem incorporar cada vez mais o uso das TDIC para que os alunos e educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e comunicar. (ALMEIDA & VALENTE, 2011, P.23).” É uma prática que a cada momento de construção dos saberes inova a compreensão cotidiano na aprendizagem.

De acordo com Sousa:

[...] os novos suportes de leitura e as possibilidades que estes elementos oferecem ao leitor, sobretudo, no que diz respeito às ferramentas tecnológicas, bastante presente no cotidiano das pessoas, leitores ou não, e que podem despertar a curiosidade pela leitura e promover experiências prazerosas com as palavras escritas, assentadas em quaisquer suportes de texto. (SOUSA, 2019, p.16).

O que Sousa expõe é uma vivência que encontramos em todos ambientes, pessoas leitoras ou não são consumidoras de atividades virtuais sem perceberem que estão conectadas de alguma forma, fazendo uso das mensagens pequenas e rápidas, de forma como são utilizadas no whatsapp ou msn.

Mas diante dessa fragilidade financeira e econômica encontramos muitas pessoas que não se habilitaram a essa vivências, alguns por dificuldades financeiras ou por puro comodismo.

Portanto esse momento contemporâneo, que esta sendo vivenciado pela a sociedade traz um desafio que é solidarizar-se com os diferentes grupos, fazendo uso das tecnologias digitais, para socializar uma aprendizagem remota para alunos do 6º ao 9º anos, sendo incentivados a sentir-se o cooperador de textos e leituras.

Atualmente, os alunos têm apresentados diferentes, aspectos leitores, alguns demonstram carinhos por livros, outros rejeitam as indicações de leituras, mas retomaram a ação praticante e participativa através das tecnologias e as leituras através dos E-BOOKS, livros digitais.

Letramento digital como ferramenta social

Diante dos conhecimentos digitais, é de conhecimento geral, que temos evoluído para um saber significativo e interação social, mas grandes

números de pessoas ainda não tem dado conta dessas vantagens, mas encontramos aspectos significativos para aprendizagem, não é só de agora diante o isolamento social.

Para Almeida e Valente:

[...] os alunos se apropriam das tecnologias e convivem harmoniosamente com o mundo digital de modo mais confortável do que os educadores (professores, gestores, especialistas em educação), muitos dos quais se mostram inseguros em relação a essas tecnologias e demonstram pouco interesse em incorporá-los ao currículo e à prática pedagógica. (ALMEIDA & VALENTE, 2011, p.27).

De fato, os alunos nativos digitais que tem uma acessibilidade fácil, suas ações comportamentais diante desse contexto tornou-se um aprendente atualizado, mas desde quando ele aceite essa formação. Por que muitos deles querem as tecnologias a seu favor, fazendo uso de elementos do seu gosto: que são redes sociais, jogos eletrônicos, ou seja, jogos de realidades aumentadas. Nada com o acadêmico teórico:

Almeida e Valente (2011) reforça em seus argumentos que [...] “a necessidade de orienta os alunos para que possam aprender a ler e interpretar criticamente as mensagens das mídias que fazem parte do cotidiano, bem como analisar as novas possibilidades que propiciam”.

Enquanto Dwyer (1995), que defende que a integração da tecnologia [...] e a participação mais ativa dos alunos no processo de ensino aprendizagem, nos quais as disciplinas se articulam em projetos temáticos que permitem atender diferentes interesses, necessidades e preferencias de aprendizagem, respeitando a diversidade cultural. (ALMEIDA e VALENTE, 2011, p. 31-32).

As tecnologias que esta em constante evolução, faz-se necessário também à ampliação do campo de letramento digital.

O letramento cumpre um papel social de grande dimensão e esta em constante a evolução não tão rápido quanto às tecnologias. E os aprendizes precisam compreender de forma critica essa evolução.

Para Vieira, Silva e Alencar:

[...] levar os aprendizes a compreenderem como a construção de significados não depende apenas de um processo de decodificação da

escrita (ou de outras modalidades), mas do contexto de elaboração da obra, da situação e modalidade de produção, dos objetivos do autor, do momento em que ela é lida e ressignificada segundo esse novo tempo histórico, seus novos leitores e as situações de leitura, inclusive, segundo as novas práticas digitais, multimodais e multimídiaicas de letramentos. (VIEIRA, SILVA e ALENCAR, 2012, p.183).

Portanto cabe aos educadores estarem fomentando essa inteiração do dialogo do letramento entre as tecnologias digitais e a Biblioteca.

METODOLOGIA

Foi pensando como motivar os aprendizes na aceitação das aulas remotas, incluindo o letramento digital nas atividades. Então a coleta das informações se deu através das vivências e dos depoimentos do coletivo escolar através das mídias, (alunos, professores e coordenação pedagógica).

Através desses dados era possível visibilizar ainda outros elementos que influenciava os aspectos psicológicos de ansiedade e outras desmotivações.

Por ser uma pesquisa empírica, qualitativa e online, traz elementos discursivos para reflexões diárias, e percebe, enquanto o mundo emerge na evolução das tecnologias, o letramento digital tenta alcança-lo. A humanidade converge com esses elementos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados em foram bem lentos, mas os desafios foram superados de forma a perceber, que a essência humana precisar ser motivados, sensibilizados para reagir diante dos fatos que os sensibilize para desafios das aprendizagens diferenciadas do contexto atual da educação.

CONCLUSÕES

Para concluir, é um trabalho que não finalizar aqui, é atual e de suma importância para o campo institucional para formação dos alunos, nesse processo do letramento digital no campo da educação remota, que se faz presente nos momentos social e acadêmico.

Reque apropriação cada vez mais desses elementos tanto na formação dos profissionais como também no campo de base da sala de aula, mesmo online.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANDERSEN, E.M.L. O Uso de Multimídias digital no Ensino. Por quê? Para quê? In Andersen, Elenice Larroza [Org.]. Multimídia Digital na Escola. 1º ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. VALENTE, José Armando. Tecnologias e Currículo: Trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de. Os multiletramento como Motivadores da Prática da Leitura em Sala de Aula. Fortaleza: SEDUC, 2019.

TRÊS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

André do Nascimento Ribeiro⁷⁰

INTRODUÇÃO

A chegada da pandemia da Covid-19 ao Brasil casou impacto imediato em variados setores da sociedade. Um dos setores visivelmente afetados foi o da educação, com a paralisação do ensino escolar. Escolas foram fechadas, aulas foram interrompidas e milhares de alunos se viram impedidos de acessar a tão familiar sala de aula. Após mais de um semestre de escolas fechadas, quais as estratégias e formas adotadas pelas instituições de ensino para contornar a realidade do distanciamento social da pandemia e garantir que os alunos continuem estudando? Quais as novas tecnologias e novidades que vieram para oferecer soluções alternativas aos problemas da pandemia no processo de ensino escolar?

Essas são perguntas cruciais sobre a realidade que a comunidade educacional está enfrentando na atualidade e as páginas seguintes tratarão acerca de pelo menos três impactos que a pandemia causou na educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão levantada atualmente na academia acerca do advento da pandemia da Covid-19 e suas consequências na educação ainda está em fase de construção. Devido ao fato de que o fenômeno ainda é bem recen-

⁷⁰ Bacharel em Teologia pela Faculdade Unida, licenciado em Filosofia pela FABRA.

te e agora que os primeiros estudos e artigos científicos sobre o assunto começam a surgir. Assim como está acontecendo na ciência, esses trabalhos estão sendo abordados em caráter aberto, visto que a pandemia ainda está em curso no mundo, com menores ou maiores intensidades, dependendo da região.

As iniciativas emergenciais que escolas e instituições educacionais tiveram que adotar para solucionar as limitações impostas pela pandemia foram diversificadas, uma vez que o caráter surpresa das iniciativas não deu tempo de se pensar e planejar ações mais direcionadas. Sete meses após o início da pandemia as articulações teóricas sobre a melhor forma de contornar os problemas causados pela pandemia estão em curso e em fase de experimentação prática. Segundo Oliveira (apud TEIXEIRA; REIS. 2012) o modelo anterior de sala de não será suficiente para resolver as demandas trazidas pelo Coronavírus. Abordar-se-á a seguir pelos menos três impactos que a pandemia da Covid-19 casou na educação e os desdobramentos que se seguiram nesse importante segmento da sociedade.

A PANDEMIA DESESTABILIZOU O ENSINO NAS ESCOLAS

Assim que a pandemia foi decretada no país, as instituições de ensino se viram forçadas a interromper as aulas e fechar as portas. Com as medidas do distanciamento social adotadas, alunos e seus familiares se viram na condição de incerteza acerca da continuidade dos estudos. Diante da dificuldade de entender o que estava acontecendo, as instituições de ensino tentaram contornar as dificuldades impostas por aqueles dias difíceis. O resultado dos desencontros da novidade e incerteza da pandemia da Covid-19 provocou um efeito de desestabilização no processo educacional, causando transtornos e inúmeras dificuldades tanto para as instituições, quanto para alunos e seus familiares.

Os efeitos dessa desestabilização ainda podem ser sentidos sete meses após o início da pandemia. Escolas ainda estão fechadas e incertezas acerca do retorno das aulas presenciais pairam no ar. O calendário escolar deverá ser revisto e o ano de 2020 parece ser um ano perdido para o cronograma educacional brasileiro.

A PANDEMIA REVELOU A CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO DAS ESCOLAS

O segundo impacto que a pandemia trouxe ao ensino escolar foi tornar evidente a capacidade de adaptação das instituições de ensino frente à nova realidade que se apresentava. Enquanto muitas escolas fecharam suas portas, deixando os alunos sem rumo quanto aos destinos do aprendizado, outras rapidamente buscaram formas de contornar a situação e garantir que o conteúdo educacional fosse apresentado aos alunos.

Para isso, professores tanto de escolas públicas, quanto privadas se uniram em suas instituições em favor de buscar soluções para os desafios do ensino remoto.

A PANDEMIA ACELEROU O PROCESSO DE INOVAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR.

O terceiro e último impacto que a pandemia trouxe ao ensino escolar foi acelerar o processo de inovação na forma como o ensino vem sendo realizado.

Com a realidade do distanciamento social, as instituições de ensino entraram em uma corrida pelo aprimoramento na forma como o ensino deve ser entregue aos alunos.

A busca e utilização de ferramentas e tecnologias que favorecem a transmissão do conhecimento tornaram-se essenciais para cada instituição. Com a impossibilidade de acessar a sala de aula, o ensino foi adaptado ao ambiente virtual. Com essa virtualização do aprendizado, ferramentas inovadoras foram incorporadas no dia a dia de escolas, alunos e seus familiares. Desde ferramentas tão conhecidas como o *WhatsApp* e *Facebook*, que muitas vezes concorreram com o professor pela atenção dos alunos durante as aulas, até outras nem tão populares como *Zoom*, *Telegram*, *Hangout* e *Google Meet* entre outros tornaram-se elementos fundamentais para a continuidade das aulas durante a pandemia.

O exemplo do uso dessas tecnologias citas na continuidade da educação é atestado conforme aponta Santos (2020) em uma publicação apresentada pelo site Nova Escola, que ouviu os educadores para saber como estavam contornando o problema do isolamento social para se comunicar com os alunos e familiares.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na confecção deste resumo constituiu-se por estudo bibliográfico direto do texto do livro *Jenseits von Corona* (Além do Corona) e por artigos dos sites da Conjuntura da Boca (UFRR) e da Nova Escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda é cedo para prever uma forma definitiva sobre como o processo educativo deve continuar após a pandemia e esse assunto vem cada vez mais ganhando espaço entre os teóricos da educação. Há, contudo algumas previsões de alguns autores sobre como será a educação no pós-pandemia e sobre isso Kortmann, Schulze (2020) apresentaram recentemente alguns prognósticos sobre o que acontecerá no mundo em diversas áreas e uma delas é a educação. O cenário da educação pós-pandemia na ótica de Kortmann, Schulze (2020) em estudo apresentado na Universidade de Freiburg através da obra *Jenseits von Corona* (2020) é de que o uso das tecnologias na educação veio para ficar e para o futuro a tendência na educação na Alemanha é o uso de um sistema híbrido ou até mesmo a síntese do mesmo.

CONCLUSÕES

Por fim, desestabilização, capacidade de adaptação e aceleração da inovação, fatores que atualmente são essenciais no dia a dia das instituições escolares no Brasil e no mundo. Enquanto a pandemia se mantém presente na realidade escolar, a capacidade das instituições de ensino de lidar com esses fatores pode fazer a diferença na qualidade do ensino que essas instituições entregam e também garantir que os alunos mantenham contato com o conteúdo de ensino, mantendo a continuidade do aprendizado durante a pandemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KORTMANN, SCHULZE; Bernd, Günther. **Jenseits von Corona.** Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld: Transcrip Verlag, 2020.

OLIVEIRA, Danilo Nedel. “O antes, o agora e o depois”: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. In: **Boletim de Conjuntura**. Disponível em: <https://revista.ufrf.br/boca/article/view/NedelOliveira>. Acesso em 13/10/20.

SANTOS, Victor. Comunicação escolar: as melhores ferramentas e estratégias para se comunicar bem com alunos e famílias. In: **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19464/comunicacao-escolar-as-melhores-ferramentas-e-estrategias-para-se-comunicar-bem-com-alunos-e-familias>. Acesso em 14/10/2020.

SOCIALIZANDO CONHECIMENTOS, DA PESQUISA À APRESENTAÇÃO.

*Maria do Socorro Santos de Assis Castro*⁷¹

INTRODUÇÃO

Vivenciamos uma sociedade capitalista com inovações tão aceleradas que a rapidez e agilidade com que se propagam as informações e o acesso a elas, deixam a atual prática pedagógica, rapidamente obsoleta e sem atrativos.

Para competir com essa metamorfose o professor reinventa e retifica sua prática pedagógica em consonância com as atuais legislações e a sociedade que necessita ser coparticipante e não plateia, deixando somente de transmitir conhecimentos para orientar a produção de conhecimentos, adequando-se ao uso de inovações processuais que auxiliam o seu lecionar.

Com o advento da BNCC e a globalização, Machado 2013 diz que, é inevitável o novo paradigma de integrar a sala de aula com a realidade do aluno, para a construção coletiva desse conhecimento.

Pensando em trazer o aluno do ensino médio, mesmo focado no Enem, para participar ativamente da sociedade na qual está inserido, ousei conciliar as aulas expositivas, com seminários em equipes. Tendo como objetivo o efetivo envolvimento e a autonomia do aluno na construção do conhecimento e desenvolvimento de sua aprendizagem.

71 Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade. UFRSA (Universidade Federal Rural do Semiárido).

Uma vez que ANASTASIOU e ALVES caracterizam o seminário como um estudo que parte de ampla pesquisa de um tema para a construção de uma visão geral desse tema.

“Portanto, não se reduz a uma simples divisão de capítulos ou tópicos de um livro entre grupos. No desenrolar da estratégia, mobiliza-se o conhecimento para pesquisar (estudando e lendo), em seguida se discute por meio da base teórica e prática, construindo sínteses” (ANASTASIOU e ALVES, 2006, p.90).

Os temas desses seminários são conteúdos sociais cobrados pelo Enem, para não desfocalizá-los além de proporcionar um aprofundamento em leituras que pode prepará-los enquanto cidadãos ativos.

O seminário já se tornou rotina em minha prática pedagógica pelos efeitos positivos e por atender aos objetivos de educar diferenciado.

REFERENCIAL TEÓRICO

No anseio de melhorar as aulas e conciliá-las às condições propostas pela BNCC, onde a aprendizagem e avaliação visam contemplar o cognitivo e afetivo de cada aluno de modo individual, busquei me fundamentar em autores cujo tema de estudo atende a esse propósito.

Para contemplarmos a BNCC, são necessárias mudanças radicais no processo educacional vigente, iniciado por nós professores, assumindo um posicionamento em sala de caráter mais pessoal e menos funcional, com mais conhecimento e menos número.

Com base nesse contexto LUCKESI (2003, p. 18), vem dizer que:

“Nosso sistema educacional não se preocupa com os índices de aprendizagem e sim, com a aprovação e reprovação dos alunos, com isso “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.”

Precisamos transformar urgentemente, o estudar e o aprender em atrativos e prazerosos para os alunos, pois, segundo Freire, o ato de es-

tudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso (...). É preciso, pois que os educando descubram e sintam alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem. (FREIRE, 1993, p.83).

Essa conjuntura, nos leva a ver professor e aluno como parte de um novo processo, e segundo GASPARIN (2014, p.1976)

O novo processo de ensino preconiza uma nova sequência de ação docente-discente: avaliação do professor; aprendizagem do professor; avaliação dos alunos; ensino do professor; aprendizagem do aluno e reaprendizagem do professor; avaliação do professor e dos alunos. Esta fase é o que podemos denominar de prática social inicial do conteúdo e da avaliação.

Escolhi o seminário, como uma espécie de treino para a futura vida acadêmica que se espera, seja a próxima realidade deles e por ser um método que engloba ações diretas na construção do ser social que se desejar formar

A BNCC nos convida a protagonizar uma nova educação onde se espera que todos os estudantes desenvolvam competências e habilidades orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos que os direcionem a uma formação humana integral atuando na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

METODOLOGIA

No intuito de melhorar a participação dos terceiros anos, prestei a adentrar a vida acadêmica, diferenciada da experiência do ensino básico, e do confronto dentro em breve pela academia ou pela realidade trabalhista, optei por nova metodologia de avaliação: seminários bimestrais em equipes, para deslançar a participação efetiva em sala.

Utilizei a pesquisa bibliográfica para o aprofundamento das “metodologias ativas”, para o seminário como avaliação, e para a pesquisa dos alunos na realização do trabalho e a pesquisa descritiva para a apresentação.

Os temas são do livro texto, fragmentados em subtemas específicos, exemplo: violência; subdivididos nos tipos de violência, cada equipe pes-

quisará e apresentará um tipo específico de violência.

Apresentam duas equipes a cada aula, o restante da sala precisa observar a apresentação, pois, quem está assistindo pode fazer perguntas a quem está apresentando, valendo ponto da participação.

Todos têm que pesquisar apresentar, assistir e avaliar, e, a nota é referente a uma parcial.

Acredito no seminário como metodologia ativa, uma vez que segundo (PEREIRA 2012, p.6)

“Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Desmitificando a exclusividade intelectual do professor e do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.”

Para a metodologia da apresentação dos resultados, fiz uso da pesquisa quali-quantitativa, com um questionário de perguntas objetivas, demonstradas em um gráfico e as subjetivas sobre forma de interpretação das respostas coletadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

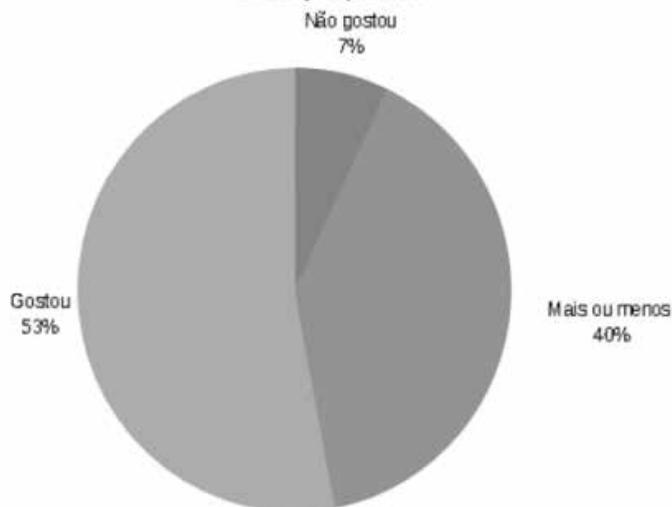
O que diferencia um seminário de trabalho comum são as etapas do desenvolvimento deste, como procedimento metodológico que são: planejar, pesquisar, executar e avaliar, o que faz com que o aluno participe amplamente.

Os resultados comprovam que o seminário como procedimento metodológico promoveu maior engajamento dos alunos, além de estimular a autonomia e a criticidade instigando-os a uma visão holística do tema em estudo.

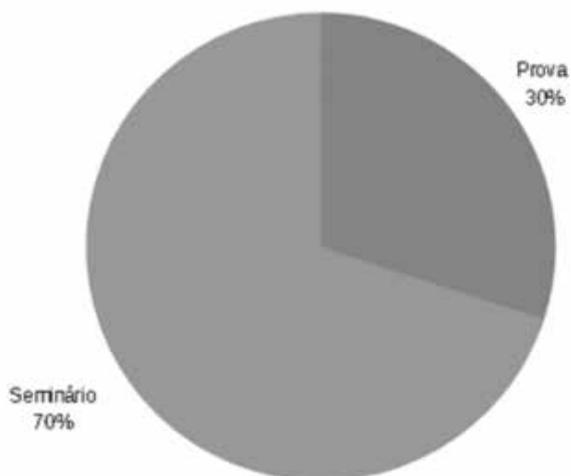
Os resultados apresentados são das turmas de 2019. A escolha foi por amostra, pela classificação de notas, com cinco alunos de cada turma, enviei via Google Formulário um pequeno questionário com três perguntas objetivas e descritivas sobre o seminário apresentados por eles em sociologia no ano passado:

Com as respostas objetivas dos trinta alunos que participaram da pesquisa montei gráficos com os seguintes resultados:

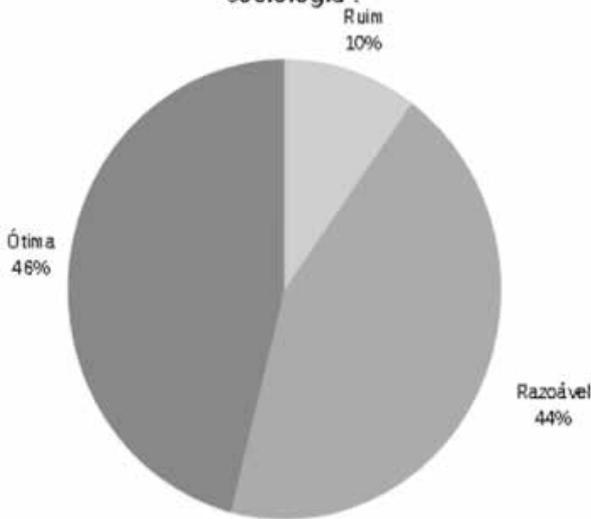
Pergunta 01- Você gostou da metodologia de seminário como avaliação parcial?



Pergunta 02- Você prefere prova ou seminário como avaliação parcial ?



Pergunta 03- Como foi sua participação nos seminários de sociologia ?



Para a pergunta (1).

02 alunos não gostaram do seminário, justificando que não gostam de participar diretamente da aula. 15 alunos disseram que gostaram, mas, sentiram muita dificuldade. 13 alunos disseram que adoraram e sentiam falta desse engajamento.

Para a pergunta (2)

09 alunos preferiam fazer a prova, não estavam preparados para esse tipo de avaliação. 21 alunos escolheriam o seminário, pela oportunidade de participação.

Para a pergunta (3)

03 alunos acharam sua participação ruim, que não se adequam a esse tipo de metodologia. 13 alunos acham sua participação razoável, por falta de experiência. 14 alunos acharam sua participação ótima, segundo eles atingiram o objetivo tanto na pesquisa quanto na apresentação.

De acordo com os gráficos e a interpretação das respostas conclui que foi uma metodologia eficaz de aprendizagem satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base os objetivos desse projeto de intervenção pedagógica, conclui-se que foram alcançados com êxito, não só propiciou uma participação satisfatória dos estudantes, como também os levou a pensar como cidadãos críticos.

Nos primeiros seminários percebia-se a insegurança, a ansiedade, a pressa, e a fala rebuscada para parecer mais culto, ao final do ano, observou-se a volta da linguagem cotidiana, da tranquilidade e da ousadia de expandir por conta da experiência, além de um maior interesse e uma participação mais ativa no pesquisar e nas discussões em sala .

Conclui-se que o uso do seminário enquanto metodologia ativa como estratégia de ensino aprendizagem na construção do conhecimento, contempla os anseios das legislações vigentes e do novo modelo de sociedade compactuando para transformar os alunos sujeitos da construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula**. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia, Brasília, v. 80, n. 196, p.383-403, set/dez. 1999.
- CAMPOS, Angelo Mariano Nunes. **A prática de ensino dos docentes do Curso de Turismo do CEFET/PA – uma análise centrada na metodologia do ensino**. Revista Urutágua. Maringá, n.6, abr/mai/jun/jul, 2006. Disponível em < <http://www.urutagua.uem.br/009/09campos.htm>

- FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993
- GASPARIN, João Luiz. **A Avaliação na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf >. Acesso em: 24/06/2020.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- LUCKESI, Cipriano **Avaliação da Aprendizagem na Escola: Reelaborando Conceitos e Recriando a Prática**. Salvador: Malabares comunicação e eventos, 2003.
- MACHADO, V. R. **(Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos**. In: Stella Maris Bortoni-Ricardo; Veruska Ribeiro Machado. (Org.). Os doze trabalhos de Hércules. 1ªed.São Paulo: Parábola, 2013, v., p. 97-124.
- MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. Ed. Papirus 1999. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf
- PEREIRA, Rodrigo. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.
- SÁ, Robison. **Concepção pedagógica atual**. Disponível em < <http://www.infoescola.com/pedagogia/concepcao-pedagogica-tradicional/> > Acesso em 11/07/2020

A INTERAÇÃO DIRETA DA AUTOESTIMA E DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ETEC DE BIRIGUI, ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL

Roseli Oliveira Bonfim Rodrigues⁷²

INTRODUÇÃO

Entre todos os seres vivos, o ser humano é o ser mais dependente do outros. O amadurecimento e a independência podem ter diferentes variações em cada caso. O desenvolvimento e o amadurecimento da personalidade implicam, entre outras coisas, passar dessa dependência inicial a um grau progressivo de independência.

No âmbito familiar, é a partir dos vínculos entre as pessoas destes primeiros convívios que se inicia a relação do ensinar e o aprender. Já na escola se iniciam as primeiras relações de fato sociais da criança.

Dessa forma, a aprendizagem precisa ser repleta de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais e é uma mudança comportamental resultante da experiência, é uma forma de adaptação ao meio onde esse indivíduo está inserido.

72 Professora Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Gran Asunción – UNI-GRAN.

O afeto é essencial para o processo de ensino-aprendizagem para que os alunos possam desenvolver as habilidades cognitivas, mas também as socioemocionais, tais como coragem, empatia, autonomia, motivação, resiliência e interesse, contribuindo assim para o desenvolvimento integral da criança para tornar-se um ser autônomo.

Importantes teóricos da Psicologia e Educação, a exemplo de Vygotsky, Wallon, Piaget, entre outros, produziram conhecimentos relevantes acerca da afetividade como parte integrante na constituição do sujeito e de sua personalidade.

A autoestima e a aprendizagem se relacionam de maneira direta, uma vez que as dificuldades para aprender podem provocar baixo autoestima e por conseqüências maiores dificuldades ainda no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que um indivíduo com baixa autoestima, sente-se incapaz de aprender e de conseguir grandes realizações.

A criança ao ter o primeiro contato com a escola, necessita de um olhar que perceba a transposição de casa para a escola podendo influenciar no seu processo de aprendizagem.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar um estudo sobre a influência da autoestima no processo de aprendizagem. Para garantir tal objetivo, a preocupação central desse trabalho buscou apresentar pontuações a respeito da autoestima, discorrendo sobre o seu conceito, apresentando assim como ela se forma, pontuando a sua influência no processo ensino-aprendizagem, bem como a importância da família e da escola no seu resgate, no qual se observa o papel do professor no processo do ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordaremos a questão da autoestima e suas relações com a aprendizagem. Antes, porém, é importante esclarecer alguns conceitos e termos. Primeiramente é preciso verificar a definição de autoconceito. O autoconceito é o resultado da avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, sendo que se divide em autoconceito real (avaliação real de si mesmo) e avaliação ideal (como o indivíduo gostaria de ser).

O autoconceito é constituído da autoimagem - o que o indivíduo pensa a respeito de si mesmo - da autoeficácia - confiança do indivíduo na

sua capacidade de realizações, de compreensão - e a autoestima - objeto de estudo nesse trabalho, relacionado à aprendizagem dos alunos, que diz respeito ao que a pessoa sente diante de suas conclusões a respeito de si mesmo.

Para Andrade (2010) afirma que vários fatores influenciam na autoestima:

A autoestima começa a se formar na infância, a partir de como as outras pessoas nos tratam, ou seja, as experiências do passado exercem influência significativa na autoestima quando adultos. Perde-se a autoestima quando se passa por muitas decepções, frustrações, em situações de perda, ou quando não se é reconhecido por nada que faz. A autoestima influencia em tudo que fazemos, pois é o resultado de tudo que acreditamos ser, por isso o autoconhecimento é de fundamental importância para aumentar a autoestima. Ou seja, confiar em si mesmo, ouvir sua intuição, acreditar em sua voz interior, respeitar seus limites, reconhecer seus valores, expressar seus sentimentos sem medo, sentir-se competente, capaz e se tornar independente da aprovação dos outros, tudo isso faz com que a autoestima se eleve. (ANDRADE, 2010, p. 5514).

Existe relação entre a aprendizagem e a autoestima, uma vez que para que a aprendizagem ocorra é importante que para além do cognitivo, o indivíduo tenha uma base afetiva e um convívio social que possa lhe alicerçar e estimulá-lo para aprender.

Sabini (1990) assegura que:

A escola desempenha um papel importante no desenvolvimento da autoestima. O professor tem uma grande influência sobre o ajustamento emocional da criança, uma vez que ele é o primeiro adulto fora do círculo familiar a quem ela deve obedecer e de quem precisa receber reconhecimento e aceitação. (SABINI, 1990, p. 92).

Miranda (2003, p. 28) corrobora afirmando que:

A sala de aula, portanto, é o “lócus” privilegiado para a socialização infantil. Assim como para a construção do seu “eu”, do seu “pró-

prio”, do seu “ego”, do seu self, [...]. Mas tanto para a construção de conhecimento quanto para a socialização, a criança precisa, no grupo, sentir-se motivada e reconhecer-se capaz de alcançar voos e sonhar sonhos possíveis. (MIRANDA, 2003, p. 28).

METODOLOGIA

A primeira parte da pesquisa foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, qual buscou-se aportes teóricos por meio de livros, sites, artigos, teses, nas quais abordaram a questão da autoestima e da motivação no processo de ensino e aprendizagem. Com o andamento do estudo, passamos a recolher muitas evidências e significados e a partir disso estabelecer um novo olhar para a realidade, de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, na ETEC Doutor Renato Cordeiro, situada na cidade de Birigui – SP, segundo perspectiva dos professores, alunos e pais ou responsáveis, por meio de um método de estudo que descreve a realidade geral sobre a situação em questão.

Foi adotada uma abordagem qualitativa e quantitativa, com base do processo de análise de um problema, propondo compreender os fatos e fenômenos da que ocorrem na escola, no que diz respeito ao processo de acolhimento, desenvolvimento e motivação dos alunos.

Para subsidiar o desenvolvimento da metodologia proposta para o estudo, foram utilizadas as técnicas de questionário, entrevista e formulário:

No questionário, os alunos matriculados nas três séries do Ensino Médio Regular responderão questão elaboradas com uma linguagem simples e que estão diretamente relacionadas ao problema de pesquisa, as variáveis e as hipóteses levantadas.

Nas entrevistas, colegas professores de diferentes componentes curriculares participarão para responder um roteiro de questões padronizado e comum a todos. Já nos formulários, alguns pais ou responsáveis que queiram participar da pesquisa, a partir de uma consulta com os alunos, receberão um link do GOOGLE Formulário, ao qual responderão as questões fechadas.

O objeto dessa pesquisa foi o estudo de um grupo composto de 120 alunos que estudam na escola. Desse grupo, 40 alunos são da 1ª Série, 40 alunos da 2ª Série e 40 alunos da 3ª Série, todos do Ensino Médio regular. Para entrevista

foram 5 professores de diferentes componentes curriculares, sendo que todos lecionam nesta escola. E por fim, para o formulário, 10 pais ou responsáveis de alunos da escola, distribuídos nas séries que responderam aos questionários.

Os alunos são oriundos de diversos bairros da cidade e também de cidades vizinhas. Do ponto de vista da estratificação social, a população estudantil desta escola é heterogênea, oriunda de diversas classes sociais, com predominância a classe baixa

No caso do presente trabalho busca-se a resposta para a seguinte questão: Qual é o impacto da interação direta do professor na autoestima e na motivação do aluno no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da ETEC Doutor Renato Cordeiro da cidade de Birigui, Estado de São Paulo?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As hipóteses levantadas foram: “H1: A afetividade e o vínculo na relação professor-aluno são importantes no processo de ensino e aprendizagem. H2: A escola que apresenta uma postura acolhedora com professores que estabelecem boas relações com os alunos pode potencializar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais. H3: Caso os alunos recebam uma interação direta dos professores para desenvolver a autoestima, a motivação e a autonomia a processo de ensino e aprendizagem pode obter maior êxito.

CONCLUSÕES

Podemos concluir que a interação direta do professor na autoestima e na motivação do aluno no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da ETEC Doutor Renato Cordeiro da cidade de Birigui, Estado de São Paulo, tem causado impactos positivos na aprendizagem e formação dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. S. **A Influência da Afetividade na Aprendizagem**, 2007. Especialização em Psicopedagogia Reeducativa. Brasília: Univangélica Centro Universitário, 2007.

MIRANDA, Simão de. **Um voo possível: o Sucesso escolar nas asas da autoestima.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

SABINI, Maria Aparecida Coria. **Motivação: necessidades psicológicas - necessidade de autoestima.** In. Fundamentos de psicologia educacional. 2 ed. São Paulo: Ática, 1990, p.91-92.

SALA DE LEITURA COMO FERRAMENTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

*Aginaldo de Farias Fuzetti*⁷³

INTRODUÇÃO

As mudanças do mundo globalizado impactaram em diferentes áreas da sociedade moderna causando alterações comportamentais das mais diversas ordens. O leitor do século XXI precisa desenvolver habilidades que envolvem, no mínimo, três dimensões: saber ensinar e aprender a ler, a apreciar a leitura, e a usar a leitura como ferramenta de aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse contexto, falar da competência leitora e informacional e não ressaltar a importância da sala de leitura na formação do aluno leitor é um erro que não pode ocorrer durante o processo de ensino aprendizagem. A sala de leitura tem grande relevância na formação leitora dos alunos que servirá de base na formação do educando, de professores, e de modo geral, de toda comunidade escolar. Segundo salientado por Lajolo e Zilberman (2011, p. 310), os livros escolares são fonte insubstituível para qualquer história da leitura. De acordo com Perroti (1990), a promoção da leitura deve ser objetivo prioritário da biblio-

73 Mestrando em Ciências da Educação pela UNIGRAN – Universidad Gran Assunción.

teca e da escola. Numa breve retomada histórica, no início do Século XX no Brasil as escolas tinham que o desenvolvimento da habilidade da competência leitora era uma exclusividade da disciplina de Língua Portuguesa que cumpria apenas o ato de decodificar o código da escrita sem, contudo, auxiliar no desenvolvimento intelectual do aluno. O professor e filósofo Paulo Freire (1989, p.15) apresenta uma nova visão do uso da leitura onde o conhecer do mundo precede a leitura da palavra. Assim, o ler se dá em sua experiência existencial e implica na percepção crítica e interpretação do lido. A leitura não se limita a decodificação pura da palavra ou da linguagem, mas se antecipa e se alonga às necessidades e vivências. Dessa forma em concordância com as ideias de Freire (1989) a finalidade da leitura na escola não deve ser para somente constatar se o aluno já aprendeu a decodificar, ou seja, transformar o código em fala. A escola deve ser uma das principais responsáveis em promover o hábito da leitura de maneira lúdica para formar um cidadão leitor, crítico e consciente. Em virtude disso, o governo do Estado de São Paulo criou a sala de leitura por meio da Resolução SE 15 de 18/02/2009, a qual dispõe sobre a instalação destes espaços nas escolas da rede pública estadual. Porém, é necessário diferenciar esse espaço das bibliotecas tradicionais. A sala de leitura é um ambiente dinâmico onde projetos e ações são constantes, logo, não se trata de um depósito ou acervo de livros.

METODOLOGIA

O presente estudo teve como objetivo investigar de que maneira as atividades realizadas pela Sala de Leitura da EE. Prof.^a Regina Valarini Vieira, Birigui/SP, promovem o desenvolvimento da competência informacional e leitora nos alunos dos 6^o anos A e B do Ensino Fundamental Anos Finais. Diante deste questionamento, a presente pesquisa teve, ainda, como objetivo analisar as condições as quais a Sala de Leitura acolhe esses alunos e os tipos de projetos desenvolvidos contribuem para a formação do educando. Para realização desta pesquisa, foi utilizado o método hipotético-dedutivo em que 59 alunos receberam um questionário com 16 questões que continham perguntas dicotômicas, respostas abertas, de múltipla escolha e resposta única para responder.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das informações obtidas com as aplicações dos questionários aos alunos, ao professor da sala de leitura e ao professor de língua portuguesa foi verificado de que forma os projetos da sala de leitura e o seu uso auxiliam os alunos na aquisição da competência leitora e informacional. Foi questionado, também, em relação ao aspecto físico da sala de leitura, seu acervo, e verificou-se de que maneira a sala de leitura é utilizada pelo professor regente de língua portuguesa dos 6º anos do Ensino Fundamental Anos Finais. Os resultados obtidos com os questionamentos e os dados da pesquisa realizada indicaram a grande importância da sala de leitura em motivar e formar o gosto pela leitura nos alunos dos 6º anos A e B não foram alcançados em sua totalidade. Embora a sala de leitura possua condições físicas adequadas para a formação do aluno leitor, há necessidade de uma reformulação em sua dinâmica de uso, visto que os alunos não reconhecem a importância de participarem dos projetos, pois alegam na pesquisa não se sentirem atraídos para a participação.

CONCLUSÕES

Diante do exposto recomenda-se maior envolvimento entre professores regentes e professor da sala de leitura para melhorar a utilização do espaço e do acervo. Há a necessidade de mais orientações técnicas para a formação do professor da Sala de Leitura, não apenas para motivar os alunos ao gosto pela leitura, mas também, no desenvolvimento da competência informacional do aluno, que é pouco trabalhada até então. Assim, ainda que a sala de leitura possua um grande acervo, projetos e receba os alunos em condições que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem, algumas adaptações deverão ser realizadas para que cumpra seus objetivos em sua totalidade, servindo ainda para ações e projetos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

ATELIÊ CATA-VENTOS: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rachel Reis

Mariana Flores

Introdução

O presente trabalho é uma reflexão sobre o desenvolvimento de crianças potentes durante a primeira infância, a importância do livre brincar e da integração escola – família – comunidade por um desenvolvimento sustentável e integral. O Ateliê Cata-ventos inclui as famílias em sua realização na medida em que propõe uma colaboração participativa, uma substituição da relação consumista por uma relação harmoniosa e de parceria. A participação dos pais nas diversas áreas de atuação no projeto também teve impacto positivo. As crianças se apropriaram do processo de aprendizagem, na medida em que o vínculo dentro e fora do espaço escolar foi construído. A proposta de potencializar não só as crianças como também as famílias, reorganizou a lógica na escola. Saindo de uma relação mercadológica e consumista para uma harmoniosa e de parceria. Escola e família corresponsáveis pela educação integral das crianças pequenas. O espaço e as escolhas pedagógicas possibilitaram o fortalecimento das relações e interações das crianças, refletido pelo aumento da procura do projeto pela comunidade.

Fundamentação teórica

Culturalmente as famílias tendem a participar da vida escolar das crianças indo nas reuniões, nas festividades e quando são chamados na escola. O

que, historicamente acabou gerando um acordo velado entre famílias e escola onde o responsável entrega a criança na porta da escola e busca ao final do dia. “Confortável” para as duas partes pois as relações se limitam ao portão e as agendas. O projeto Cata-ventos propõe uma presença constante das famílias no espaço escolar. O que fortalece os vínculos da comunidade e expande os objetivos do grupo para além dos muros da escola.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases Brasileira) (2019) afirma que: Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessa perspectiva a família tem papel de extrema relevância na aprendizagem da criança, pois está fortemente ligada ao papel da escola. Hoje, a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil.

Dessa forma, é importante discutir: Qual é a importância da relação família-escola no processo educacional? De que maneira a família interfere no processo de aprendizagem da criança? E como essa relação família-escola pode contribuir para o desenvolvimento da identidade dessa criança. Esse questionamento faz parte de um processo que busca encontrar soluções além de procedimentos que permitam favorecer o desenvolvimento da criança e mudar a vida da comunidade.

Os pais devem tomar consciência de que a escola não é uma entidade estranha, desconhecida e que sua participação ativa nesta é a garantia da boa qualidade da educação escolar. As crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Assim, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns.

Arribas (2004, pgs. 393-394) destaca que “[...] a escola deverá fomentar e organizar sua tarefa de forma que pais e professores se envolvam em um objetivo comum: colaborar de forma ativa e responsável na educação das crianças”. Assim tanto a escola como os pais devem estar preparados para trabalhar em conjunto no desenvolvimento do aprendizado da criança.

A estratégia requer habilidade de trabalhar as oportunidades e conexões que surgem, o que implica em alto nível de comprometimento, de

conhecimento e desenvolvimento profissional por parte de todos os envolvidos no processo. Estratégias essas inspiradas em Vygotsky, Wallon, Paulo Freire, Emmi Pikler, Malaguzzi, Sonia Kramer, Mittler, Anna Marie Holm e Paulo Fochi.

Uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo – favorecendo sentimentos de confiança e competência –, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma. [...] A intermediação da comunidade, com a participação de seus representantes, também abre perspectivas de uma parceria, na qual a troca de saberes substitua a imposição e o respeito mútuo possa fazer emergir novos modelos educativos, abertos à contínua mudança.

Sobre a importância dessa relação, e do trabalho conjunto com os pais, Mittler (2003, p.205) afirma:

[...] Inventar modos novos de trazer os professores e os pais para uma relação de trabalho melhor é válida para a própria causa e também beneficia todas as crianças, os pais e professores. Além disso, pode provocar um impacto sobre a aprendizagem das crianças e promover a inclusão social, assim como a inclusão escolar [...].

Metodologia

Para trabalhar com as famílias primeiro é preciso um convite individualizado a cada família. É preciso estar disponível a cada especificidade e então entender possíveis contribuições que cada família pode fazer. É preciso entender que ninguém pode dar o que não tem. A colaboração participativa deve estar inserida na realidade tanto das famílias como da escola. É preciso também que a escola seja um espaço disponível todos os dias da semana. As ações podem ou não acontecer junto as crianças, afinal nem todos se sentem à vontade em meio aos pequenos. É necessário um profundo respeito pelo outro. E é preciso deixar claro o projeto político pedagógico da escola. Respeitando as famílias na forma como se disponibilizam para estar na instituição, e a escola estando fundamentadas no saber pedagógico que se propõe o respeito mútuo se estabelece e o projeto acontece.

A integração da família na escola se dá através das vivências, das reuniões de pais, das confraternizações, na escolha dos alimentos consumidos na escola, nas propostas e efetiva construção dos brinquedos utilizados na escola, nos reparos e manutenção do espaço. A escola então busca, dessa forma, estabelecer uma parceria com a família.

Embora sejam estabelecidas parcerias, as famílias são diferentes umas das outras, algumas participam mais da escola, outros não, alguns pais vão à escola, outros sequer sabem o nome dos professores de seus filhos. E por isso devemos saber como tratar cada família e conhecê-las bem, pois cada uma possui uma história diferente da outra.

Sabemos que a construção do conhecimento do ser humano é uma tarefa muito longa e que se inicia desde que nasce, principalmente nos anos iniciais onde acontece a construção do caráter do indivíduo. A família é o primeiro universo que a criança tem contato, logo após, é a escola, e por isso ambas as instituições devem ter uma relação de confiança, pois é isso que a criança necessita para melhorar seu processo de aprendizagem.











Nossa proposta, junto a escola, propõe como currículo da educação infantil, “as relações”, por que elas se constroem com base no vínculo, na confiança, na convivência das diferenças. A família/comunidade tem papel fundamental no processo em desenvolvimento integral das crianças, na co-construção do projeto político pedagógico da escola, mas principalmente na construção de sujeitos ativos e comprometidos com a comunidade em que estão inseridos.

Conclusão

Oferecer formas de participação das famílias na escola vai de encontro com os anseios da comunidade. De um lado temos as famílias que precisam deixar suas crianças pequenas na instituição por longas horas, que carregam a culpa e o sentimento de impotência diante da situação, onde a escolha por uma instituição caiba no orçamento familiar e ao mesmo tempo ofereça aos pequenos um lugar afetuoso e com boas práticas. De outro temos as crianças, que chegam na instituição com uma bagagem pesada pois trazem todos os anseios e preocupações das famílias.

Uma infância que se sustenta no presente, com crianças potentes e atuantes no processo inaugural de suas vidas, vivenciando experiências de verdade a partir de espaços preparados e materiais pensados, compartilhando com suas famílias o espaço escolar, tem a possibilidade de aprender a entender e valorizar suas descobertas e potencialidades. As crianças têm vez

e voz em seu próprio processo de aprendizagem e compreensão do mundo em que vivem, demonstrados através de questionamentos sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo, confiantes e com auto estima elevada.

A proposta de potencializar não só as crianças como também as famílias reorganiza a lógica na escola. Saímos da relação mercadológica e consumista para uma harmoniosa e de parceria. Escola e família co-responsáveis pela educação integral das crianças pequenas.

Escolhemos assumir a responsabilidade porque acreditamos que isso não se resume a se sentir responsável pelo outro, mas que nossas ações, nossos atos éticos e nossa prática, devem retornar do outro em forma de ética, prática e vida.

Referências

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d' Água: 1997.

KRAMER, S.; NUNES, F.N; CARVALHO, M.C. *Educação Infantil Formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2014.

MALAGUZZI, L. *Educação Infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2011.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre, Artmed: 2003.

PIKLER, E.; FALK, J. *Abordagem Pikler Educação infantil* – Coleção primeira infância educar de 0 a 3. São Paulo: Omnisciência, 2016.

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA ONLINE E O DISTANCIAMENTO DO CANTEIRO DE OBRAS: CULPA DO ENSINO A DISTÂNCIA?

*Fabiolla Xavier Rocha Ferreira Lima*⁷⁴

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino das tecnologias construtivas nos cursos de arquitetura e urbanismo raras vezes protagonizou papel central na formação dos arquitetos, de onde decorre a consideração de que a perda da importância do trabalho do arquiteto e o esvaziamento de seu significado social e político parece advir justamente da deficiência da relação do estudante – e do profissional, conseqüentemente – com a produção material da arquitetura em sua dimensão tecnológica.

Esta deficiência é situada, de acordo com historiadores e teóricos, desde a Europa do século XIX. Segundo estes analistas, os arquitetos não se teriam mostrado capazes de incorporar a teoria às práticas de sua atuação (a revolução científica dos séculos XVI, XVII e XVIII requerida pela Revolução Industrial do século XIX) passando os engenheiros a assumir a frente no desenvolvimento tecnológico na área da construção e, assim, na arquitetura (GRAEFF, 1995).

74 Arquiteta e Urbanista. Doutora, docente do Ensino Superior na Universidade Federal de Goiás – UFG. Atua nas áreas de Tecnologia da Arquitetura, Metodologias Ativas, Jogos de Ensino-Aprendizagem, Gamificação, Gestão de Materiais, Resíduos de Construção e Projetos.

Vilanova Artigas, em um breve apanhado sobre a história do ensino de arquitetura no país – a título de contribuição para o Relatório sobre Ensino de Arquitetura para a UIA-UNESCO (1974) já identificava, nas nascentes do ofício, as insuficiências na formação de “quadros nacionais capazes de cumprir as missões técnicas que o país exigia (ABEA, 2077 *apud* LOPES, 2014, pag. 31). Mais adiante comenta que o ensino profissional reflete o “debate que ainda hoje travamos entre as exigências da prática e suas conexões com a formação e educação dos arquitetos” (idem, pag. 32). Mesmo com a regulamentação da profissão em 1933, Artigas insiste que o papel reservado aos arquitetos pela nova legislação não correspondia a real importância de suas atribuições, prevalecendo a concepção estabelecida pela antiga Academia de Belas Artes: “uma espécie de técnico menor, um desenhador, ignorante das exigências da lei da gravidade e do comportamento das estruturas” (idem, páginas 32 e 33).

Portanto, é documentado o distanciamento em relação ao canteiro de obras em direção à perda progressiva da materialidade e das dimensões e saberes do construir, como Sennett problematiza em seu livro “O Artífice” (2009). Não se trata de novidade a relativa desatenção com a formação tecnológica dos arquitetos e urbanistas e, apesar das regras vigentes, decorrentes de currículos mínimos, é notória a fragilidade dos recém-formados no que diz respeito às questões tecnológicas, a insuficiência no domínio das práticas construtivas ou ainda relativas à correlação entre projeto e construção.

Segundo Wilderom e Arantes (2020), espaços de pesquisa aplicada e experimentação em canteiros foram ignorados nas diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e infraestrutura de quase todos os cursos de arquitetura e urbanismo do país nas últimas décadas. Não há dados oficiais que possam ser citados: MEC – Ministério da Educação, ABEA – Associação Brasileira do Ensino de Arquitetura e Urbanismo, CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo e IAB – Instituto de Arquitetos do Brasil não mantêm informações sobre a existência de canteiros experimentais nos cursos. Acerca da realidade atual em minha instituição de origem, UFG - Universidade Federal de Goiás, não há laboratórios de práticas construtivas dentro dos domínios e espaço físico da FAV - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, que abriga o curso de AU. Tanto para o ensino na graduação quanto para as metodologias aplicadas pelos alunos de inicia-

ção científica ou mestrandos envolvidos com a tecnologia da arquitetura em suas pesquisas, é necessário o deslocamento para outro campus (as dependências da EECA - Escola de Engenharia Civil e Ambiental, por exemplo), a procura por laboratórios de universidades particulares ou empresas privadas para testes e análises específicas.

Apesar disso, muitos cursos de arquitetura no Brasil, e no mundo, ainda mantiveram um caráter de pesquisa aplicada e ensino experimental. Em um levantamento acerca desses espaços em cursos de AU, Ronconi (2008) apresenta: dos 131 cursos em funcionamento em 2001, apenas 11 mantinham canteiros experimentais (8% do total). Outras 27 instituições afirmaram dispor de laboratórios de construção (20%), com foco em materiais e estruturas. Dados que comprovam a marginalidade da questão na experimentação construtiva na maioria dos cursos brasileiros.

Neste contexto e a partir do breve diagnóstico exposto sobre os canteiros de obra e laboratórios de práticas construtivas no ensino de AU, este resumo justifica-se por analisar os aspectos da formação tecnológica do profissional de arquitetura e urbanismo, considerando o atual estado de reconhecimento da profissão: o recorrente rebaixamento de sua relevância social e política no país, além do próprio contexto pandêmico. O isolamento social, o ensino de caráter emergencial e as práticas de EaD remetem cada vez mais, porém não apenas por estes motivos, ao distanciamento do ensino de arquitetura e urbanismo praticado nos canteiros de obras e laboratórios de tecnologias da arquitetura, materiais de construção, componentes e sistemas construtivos.

A PEDAGOGIA EXPOSTA PELO EaD

As tecnologias do EaD são fundamentadas em um modelo de educação baseada em ensino de massa, material padronizado, mensalidades mais baixas (no caso das universidades privadas) e redução de custos com professores e infraestrutura.

No ensino de arquitetura e urbanismo, a preocupação com avanço do EaD é anterior à pandemia. Já em fevereiro de 2017, quando apenas 4 cursos nessa modalidade haviam sido iniciados, o CAU-BR manifestou-se informando que estes não atendiam às diretrizes curriculares nacionais por não contemplarem a relação professor/aluno própria dos ateliês

de projeto e outras disciplinas, as experimentações em laboratórios e a vivência para a construção coletiva do conhecimento. Sua posição não seria contra as tecnologias de educação online, mas sim que fossem complementares à formação presencial, e não substitutas.

No contexto atual, a pandemia da Covid-19 impôs o isolamento social, a suspensão de aulas nas universidades do mundo todo, criando uma dinâmica intensiva de ensino-aprendizagem a distância que, na verdade, não são novidade. Porém, para a imersão no EaD, algumas universidades públicas optaram por paralisar parcial ou totalmente as aulas, diante da impossibilidade de assegurar a igualdade de condições para alunos e professores estabelecerem atividades remotas com garantias à qualidade de formação, participação e avaliação.

Assim, questões estruturais, antes desconsideradas ou pouco debatidas criticamente, vão sendo reveladas, apontando que, até mesmo as disciplinas teóricas ou expositivas, que demonstraram, em um primeiro momento, mais facilidade na transposição para o modelo remoto (ou de aula gravada), sofrem perdas no aprendizado.

COMO FICA A VIVÊNCIA DO CANTEIRO NO CONTEXTO DO ENSINO A DISTÂNCIA?

Ficam claramente comprometidas as disciplinas relacionadas às tecnologias construtivas, materiais de construção, componentes e sistemas construtivos, em que as idas a campo são essenciais. As perdas didático-pedagógicas pela impossibilidade de acessar laboratórios externos e canteiros de obra se ampliam com a interrupção do aproveitamento destes e outros tantos ambientes, pois a vivência do espaço, matéria fundamental do estudo da AU, deixa de ser ferramenta de aprendizado. O mesmo acontece com as disciplinas de projeto e planejamento urbano, em que são necessárias as vivências nos lugares (sejam os pré-existentes ou aqueles que se tornarão ambientes e paisagens construídas) onde os diálogos com moradores e usuários (e a consequente troca de informações) ganham corpo a partir da produção de desenhos, mapas, croquis, maquetes. É imprescindível o esclarecimento das dúvidas durante todo o processo, para que se chegue ao projeto final com as melhores soluções quanto possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do ensino a distância, condenada por todos os órgãos de representação de classe e o CAU, merece atenção e mobilização, pois se constitui em oportunidade para revelar e discutir as questões relacionadas ao afastamento do espaço de produção da arquitetura e da cidade e, ainda, o que acontecerá quando houver a consolidação do ensino remoto e do EaD.

O debate em torno do ensino a distância, suas tendências e desafios, evidencia uma crise educacional, mas que, advertidamente, não pode encobrir outras distâncias que o ensino de arquitetura e urbanismo reiteram há décadas. É preciso tratar das questões que continuam revelando os impasses da nossa formação profissional, e que agora estão escancarados. Há que se continuar rediscutindo, acerca das consequências e dando respostas, para além dos limites da EaD, aos currículos das escolas, à formação prática dos novos arquitetos e urbanistas, bem como sua função pública e social, para a melhor forma de se construir a arquitetura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRAEFF, Edgar Albuquerque. **Arte e técnica na formação do arquiteto**. São Paulo – SP: Studio Nobel: Fundação Vilanova Artigas, 1995.

LOPES, João Marcos de Almeida. Quando menos não é mais: tectônica e o ensino tecnológico da Arquitetura e do Urbanismo. *In*: III ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO – ENANPARQ. **Arquitetura, Cidade e Projeto: uma construção coletiva**. São Paulo – SP, 2014.

RONCONI, Reginaldo (org.) *et alii*. **10 anos na FAU - Canteiro experimental**. FAU USP, 2008.

SENNET, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

WILDEROM, Mariana e ARANTES, Pedro Fiori. Arquiteturas da distância: o que a pandemia pode revelar sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo. *In*: **ArchDaily Brasil**. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/944738/arquiteturas-da-distancia-o-que-a-pandemia-pode-revelar-sobre-o-ensino-de-arquitetura-e-urbanismo>. Acesso em: 04/08/20.

INCLUSÃO DIGITAL DO IDOSO: UMA QUESTÃO DE AUTONOMIA

*Fabiana Zanela Fachinelli*⁷⁵

INTRODUÇÃO

Este resumo visa apresentar a importância da inclusão digital do idoso para sua integração social. Neste sentido fica o ponto que norteia este resumo: Inclusão Digital do Idoso: uma questão de autonomia. A possibilidade de interagir com as tecnologias poderá fazer com que conquiste sua autonomia, um melhor convívio social, a busca de informações, educar-se, participar do mercado de trabalho e com isso tirando-o do analfabetismo digital. Objetiva-se mostrar um breve cenário de dados relativo ao número de idosos, e com isto a necessidade da efetiva criação de políticas públicas e compreender que esta era moderna contempla a busca de novos saberes à inserção digital.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este resumo se fundamenta no ponto em que a inclusão digital do idoso é importante na medida em que estimula o processo de autonomia e qualidade de vida, proporcionando envelhecimento ativo e saudável e para que possa participar do mercado de trabalho. Na atual sociedade marcada

75 Bacharel em Administração: Habilitação Comércio Exterior, Pós Graduação em Informática Educativa, Escritora, Professora de Informática Básica para Jovens, Adultos e Idosos.

pela era digital é importante para o desenvolvimento do ser humano preparar-se e educar-se para o presente e o futuro.

Conforme Azevedo (2016, p.139) o papel estratégico da inclusão do idoso é fundamentalmente proporcionar benefícios à vida pessoal e profissional.

Pensando na perspectiva de que as tecnologias estão presentes e vieram para ficar, é importante repensar políticas públicas de como inserir e educar essa geração de idosos criando estratégias para lidar com este mundo novo e desenvolver novas habilidades para que consigam conviver com os desafios emergentes. A então geração chamada de *Baby Boomers*, idosos de hoje, pouco contato tiveram com a tecnologia e foi marcada por um modelo mental diferente dos atuais.

Entre 1946 e 1964, uma nova geração de jovens formava a sociedade da época, os filhos da Segunda Guerra Mundial, chamada de *Baby Boomers*, conhecida pelo grande número de bebês nascidos na época. Essa geração seria preparada para entrar no mercado de trabalho e eram ligados em normas, regras e respeitavam a hierarquia. (CANAL E OLIVEIRA, 2013).

Neste contexto as pessoas que fazem parte do grupo da terceira idade estão cada vez mais buscando habituar-se às tecnologias, uma vez que não nasceram com aptidões naturais pelos computadores.

De acordo com Bacha (2013), citado pela revista *Kairós Gerontologia*, ao analisar a relação dos idosos com a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), deve-se considerar que se trata de processo vivido em momentos históricos e contextos sociais diferentes, pois no contexto social e histórico, no qual os idosos contemporâneos viveram durante sua infância e adolescência, não existiam as diversas tecnologias que existem hoje.

As pessoas em qualquer fase de sua existência podem sentir a necessidade de serem incluídas em qualquer âmbito e no caso da aprendizagem tecnológica isso se faz fundamental. A educação digital tem papel crucial no processo da construção da autonomia e cidadania para o idoso.

Segundo Jonas Kahn citado por Cescon e Nodari (2009, p.66) “A educação tem, portanto um fim determinado como conteúdo: a autonomia do indivíduo, que abrange essencialmente a capacidade de responsabilizar-se”.

A educação digital para os idosos traz uma série de benefícios que vão desde a convivência social, compartilhar mensagens com familiares e amigos, qualidade de vida, lazer até a conquista de sua autonomia para desenvolver atividades como, por exemplo, acesso a bancos via celular ou computador, cursos à distância, acesso às redes sociais e educar-se constantemente.

“Sem dúvida, investir na inclusão digital para idosos é uma forma de fortalecer a cidadania e de promover mais qualidade de vida” (PRODEST).

O número de idosos tem crescido em ritmo acelerado e isso reforça a atenção que necessita ser destinada a este público, pois o processo de envelhecimento da população já é realidade no Brasil e mundialmente, e a não inserção no mundo globalizado pode significar exclusão digital e até isolamento social.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), idoso é todo indivíduo com 60 anos ou mais. O Brasil tem 28 milhões de pessoas nesta faixa etária, que representa 13% da população e esse percentual deve dobrar nas próximas décadas. As pesquisas atualizadas em 2018 apontam que em 2043 um quarto da população brasileira deverá ter mais de 60 anos. (IBGE).

Em âmbito mundial, até 2050 uma em cada cinco pessoas terão mais de 60 anos (RETS).

As tecnologias fazem parte desta era moderna, porém havendo a busca de novos saberes para aprender a lidar com este mundo novo e a implementação de ações que garantam a independência dos idosos proporcionar direito de igualdade e autonomia.

METODOLOGIA

Este resumo se justifica pela importância da inclusão digital do idoso a fim de que tenha mais qualidade de vida pessoal e profissional, e pela necessidade da busca de novos saberes tecnológicos para lidar mais facilmente com os meios digitais. Sentiu-se a necessidade de buscar na literatura embasamento para verificar a importância da educação digital na vida dos idosos e a necessidade da criação

de políticas públicas para que saibam lidar com esta nova realidade tecnológica.

Para a realização deste resumo, após escolhido o tema a ser estudado, primeiramente formulou-se o ponto norteador para então definir a bibliografia cujo enfoque mais se aproximaria do objetivo proposto.

Com base na bibliografia selecionada, foi efetuada fundamentação teórica necessária para a escrita do resumo. Feito o levantamento, foi buscado embasamento teórico para cada ponto levantado.

Do levantamento dos pontos e a busca da base teórica, todas as teorias devem apontar para a mesma direção que é indicar a importância de promover políticas públicas para a inclusão digital do idoso a fim de conquistar sua autonomia pessoal e profissional.

DISCUSSÃO

A inserção do idoso no mundo digital é um desafio que precisa ser vencido com políticas públicas. O envelhecimento populacional é uma tendência e a inclusão digital permitirá que o idoso conquiste autonomia, tenha qualidade de vida e integração social por isso a necessidade construir um modelo de inclusão sustentável.

É importante termos compreensão que para adquirir autonomia é preciso que as necessidades básicas sejam atendidas e a inclusão digital faz parte deste contexto, já que a internet passa a integrar o meio em que se vive. O uso das tecnologias pelo idoso vai além da comunicação, significa buscar informações, educar-se, usar como atividade de lazer e facilitar tarefas diárias.

Uma vez que a educação digital tem potencial de alinhar o idoso à modernidade, é preciso buscar conhecimento e novos saberes para o domínio essencial das tecnologias, pois isso significa integrar essa geração na sociedade e proporcionar autonomia pessoal e profissional.

Da escrita deste resumo, da busca de autores especialistas nos pontos abordados e dos dados referentes ao número de idosos que cresce em ritmo acelerado, é validada a questão da importância de promover políticas públicas para incluir o idoso no mundo digital de forma que tenham uma vida mais produtiva e saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que o idoso seja inserido no mundo digital. Isso proporcionará melhor qualidade de vida, integração social, autonomia, além da questão do respeito e fortalecimento de laços com a sociedade. A era digital está modificando a vida das pessoas e seus comportamentos e os computadores são aliados das tarefas diárias. Diante deste novo advento chamado tecnologia, a educação digital pode trazer resultados positivos na vida do idoso.

No contexto de que as tecnologias estão tomando um rumo nunca antes visto será necessário para um futuro social saudável que o idoso aprenda a lidar com isto. Falar de convívio social é falar de mudanças e um dos desafios atuais é incluir o idoso neste novo mundo.

A condução da educação no século XXI necessita de constante atualização e a busca de novos saberes para a geração *Baby Boomers*, idosos de hoje, a fim de aprender sobre o que a tecnologia pode oferecer para então construir o processo de autonomia, respeitando o direito de igualdade e combate a discriminação, estimulando o convívio social e desta forma poder enxergar uma nova forma de pensar a questão do envelhecimento.

Palavras-chave: Integração Social – Idosos, Inclusão Digital – Idosos, Qualidade de Vida – Idosos, Autonomia – Idosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Ione Galoza de – organizadora. **Inclusão Digital do Idoso – Direito e Interdisciplinaridade**. Brasil Multicultural, 2016.

CANAL, Denise Cordeiro G.; OLIVEIRA, Elisamara. **Software Educacional**. 2012. 35p. Material Didático (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Informática Educativa) – Universidade Gama Filho.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César. **Temas de Filosofia da Educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

IBGE. **Idosos indicam caminhos para uma melhor idade**. Disponível em <https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/>

noticias/24036-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade.html. Acesso em: 03/10/2020.

KAIRÓS Gerontologia. **Idosos, Aplicativos e Smartphone: uma revisão integrativa. Disponível em** <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/47150/31473>. Acesso em 03/10/2020.

PRODEST. **Inclusão Digital Para Idosos: benefícios e cuidados com o acesso à internet.** Disponível em <https://prodest.es.gov.br/inclusao-digital-para-idosos-beneficios-e-cuidados-com-o-acesso-a-internet>. Acesso em: 03/10/2020.

RETS. **Dia Internacional do Idoso: OMS lança aplicativo digital para melhorar o atendimento ao idoso.** Disponível em <http://www.rets.epsjv.fiocruz.br/noticias/dia-internacional-do-idoso-oms-lanca-aplicativo-digital-para-melhorar-o-atendimento-ao>. Acesso em 03/10/2020.

O USO DE CELULAR EM SALA DE AULA – A ANÁLISE NA AULA DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PENÁPOLIS – SP - UNIDADE ESCOLAR EE ADELINO PETERS PENAPOLIS - SP

*Eliza Aparecida Ferres Scomparin*⁷⁶

INTRODUÇÃO

Os rápidos avanços tecnológicos trazem diariamente novas demandas para educação. Os alunos têm tido acesso a novas tecnologias cada vez mais precocemente, entre elas o aparelho celular. Já os professores, por vezes não compartilham da mesma visão e veem o celular muito mais como vilão que aliado no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a escola não pode ignorar os conhecimentos prévios que os alunos trazem, considerando os avanços tecnológicos como inimigos da educação. Por isso é de grande relevância aprofundar o conhecimento em relação ao uso de novas tecnologias educacionais dentro de sala de aula entre professores e alunos, especialmente os aparelhos celulares, devido ao seu baixo custo e a grande acessibilidade dos alunos a tecnologia. Este trabalho busca

76 Professora Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Gran Asuncion – UNI-GRAN.

principalmente investigar o aprimoramento da prática educativa, buscando compreender as possibilidades e limites deste instrumento na concretização do papel educativo da escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O século XXI trouxe mudanças significativas para a sociedade, com inúmeras transformações em todas as dimensões da vida humana. O progresso tecnológico é notável, reconfigurando a forma de organização social e profissional, a forma de comunicação e a relação entre os indivíduos. O campo que une educação e tecnologia representa um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas pedagógicas de formação de indivíduos. E a constituição desse campo é notoriamente uma tarefa complexa que pressupõe do professor o reconhecimento das novas tecnologias como outro lugar de saber que também forma, condiciona e influencia o processo de formação.

METODOLOGIA

A metodologia que será utilizada neste trabalho compõe uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e descritivo, consultando vários autores que tratam do tema do uso da tecnologia em sala de aula. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos acerca de autores colaboradores ao entendimento da aprendizagem e suas dificuldades na aquisição.” (GIL, 1999, p. 48), uma pesquisa de campo feita entre professores e alunos de uma escola da cidade de Penápolis, a qual abordará a frequência e uso das novas tecnologias, o treinamento para usá-las, em que nível elas facilitaram o processo ensino-aprendizagem, o gosto pelo seu uso, atividades desenvolvidas e a facilidade para usá-las.

As hipóteses de pesquisa levantadas neste trabalho foram: **O aparelho celular é visto como um instrumento que tumultua a aula, uma vez que os alunos fazem uso indevido do mesmo;** com o direcionamento do professor, o aparelho celular pode ser utilizado com finalidades didático pedagógicas; sendo utilizado de maneira ética e com finalidades

didático pedagógicas, o aparelho celular pode ser um forte aliado para o processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho verificou que o uso da tecnologia na sala de aula pode ser um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem. Não há possibilidade de recomendações individuais para os professores, alunos ou equipe gestora uma vez que foi verificado que esse é um problema que envolve políticas públicas estruturais também para que possa otimizar o uso dos recursos em sala de aula. Porém cabe algumas recomendações para que o problema possa ser amenizado ou que pelo menos aos poucos a tecnologia faça parte das metodologias dos professores. Portanto, recomendamos:

- Que as escolas aproveitem todas as oportunidades de aquisição de recursos tecnológico de modo que adquira aqueles que os professores façam de fato uso no processo de ensino e aprendizagem;
- Que os professores recebam formação continuada em serviço para sentirem-se mais seguros para utilizar recursos tecnológicos para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas;
- Que os alunos, quando tiverem a oportunidade de aulas com uso das tecnologias foquem na proposta do professor para que não ocorra desvios da finalidade da aula.
- E que o poder público possibilite uma melhor estrutura tecnológica para as escolas, pois as evoluções tecnológicas estão postas e a escola e a educação não pode fugir disso.

CONCLUSÕES

O objetivo geral dessa pesquisa era investigar como o uso do aparelho celular pode aprimorar a prática educativa, buscando compreender suas possibilidades e limites no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto buscou promover discussões a respeito dos referenciais bibliográficos que tratam a questão do uso da tecnologia; verificar a percepção dos professores sobre a inclusão digital e sua repercussão pedagógica; verificar

a contribuição do celular no processo de ensino de Geografia no Ensino Fundamental; identificar o desempenho dos alunos com uso do celular nas aulas de Geografia.

Por último, mais especificamente, o uso do aparelho celular em sala de aula, verificou-se que pode ser um grande aliado do processo de ensino e aprendizagem desde que seja utilizado pedagogicamente, com aulas planejadas, metodologias adequadas, monitoramento preciso do uso e ética tanto por parte dos professores quanto dos alunos no cumprimento dos combinados. Porém essa ainda não é a visão mostrada pelos professores na pesquisa de campo, pois acreditam que o uso indevido, a falta de formação dos professores e a falta de estrutura da escola podem ser empecilhos para a introdução do uso. No entanto, o que se verificou na pesquisa-ação é que ainda que existam fatores dificultadores, quando o professor planeja bem sua aula com intuito de introduzir os aparelhos celulares para fins pedagógicos, os resultados podem ser muito positivos, uma vez que ocorre um envolvimento maior dos alunos com a metodologia adotada, há grande pertinência curricular entre os programas propostos pela Secretaria Estadual de Educação e o uso de recursos tecnológicos e a aceitação dos alunos com as novidades é excelente.

Portanto, pode-se inferir que a terceira hipótese de que sendo utilizado de maneira ética e com finalidades didático pedagógicas, o aparelho celular pode ser um forte aliado para o processo de ensino e aprendizagem, no entanto algumas ressalvas precisam ser feitas: os professores precisam de formação continuada para terem segurança na utilização das tecnologias de maneira geral em sala de aula, pois fica claro que a formação inicial dos professores, a grosso modo, não deu conta dessa demanda, e por isso, ainda há um grande número de professores que resistem utilizar esse recursos; para além de oferecer a formação continuada, precisa haver um desejo de mudança de concepção de educação por parte dos professores, pois ainda que se ofereça todos os tipos de cursos e capacitação, se não houver uma mudança de postura do educador perante as tecnologias não haverá mudanças significativas na prática pedagógica; as escolas e o poder público precisam oferecer a estrutura adequada no ambiente escolar, uma vez que os recursos que os alunos têm acesso em casa ou na sociedade ainda são muito superiores aos recursos oferecidos pela escola.

Assim como na sociedade que os avanços tecnológicos apresentam-se a cada dia uma viagem sem volta, com transformações constantes, a escola que é representação da sociedade, não tem como fugir e precisa se adequar para dar conta de demandas cada vez mais amplas de uma nova configuração de sociedade líquida, a qual a novidade de ontem fica obsoleta hoje e inútil amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. ProInfo. v. 2. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- ANTONIO, José Carlos. **Uso pedagógico do telefone móvel (Celular)**, Professor Digital, SBO, 13 jan. 2010.
- ARAÚJO, Rosana Sarita de. **Contribuições da Metodologia Web-Quest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental**. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). Vivências com Aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2005.
- AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem**; J. Piaget e P. Freire. 2.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS NOVAS TECNOLOGIAS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5º ANO DA ESCOLA ESTADUAL ARMELINDO FERRARI FERNANDÓPOLIS/SP

André Zagato Gomes⁷⁷

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido apresenta um estudo realizado em uma turma de alunos do 5º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Armelindo Ferrari, em Fernandópolis-SP. Tendo como objetivo identificar e compreender o impacto das novas ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem dos alunos. E apresenta como justificativa do problema estudado a preparação de uma melhor construção do saber aos estudantes. Utilizar essas ferramentas com os alunos da E.E Armelindo Ferrari permitiu uma busca por respostas e reflexões para a problemática “como as novas tecnologias podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem”? Muitas pesquisas reportam como a tecnologia vem sendo utilizada enquanto ferramenta auxiliadora no processo de ensino e aprendizagem (COBURN; KENSKI; LÉVY; TAJRA), capaz de ajudar e preparar uma

77 Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Gran Asunción, Bacharel em Engenharia de Computação e Engenharia Elétrica pela UNIFEV, Licenciatura em Matemática e Pedagogia pela UNIJALES.

melhor construção do saber nos alunos. O advento das novas ferramentas tecnológicas foi capaz de criar uma ascensão no desenvolvimento social, o qual chegou a ser comparado a uma revolução na sociedade, não excluindo deste contexto o processo de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As ferramentas tecnológicas impactaram as relações de ensino e aprendizagem, designadamente a internet, que passou a ocupar um papel marcante e revolucionário na vida dos indivíduos, além de fornecer facilidade e mobilidade na comunicação e troca de dados, notícias e conhecimento. Tornou-se forma de entretenimento e prestação de serviços, “por meio dos computadores e das redes, as pessoas mais diversas podem entrar em contato, dar as mãos ao redor do mundo”, como explicita Lévy (1999, p. 110). Mediante o exposto, a computação é detentora de uma grande aglutinação de várias tecnologias existentes (TAJRA, 2001), capaz de proporcionar a interação do usuário com o meio digital, cuja comunicação em tempo real é uma de suas características mais importantes. Ademais, permite a integração com diversos recursos tecnológicos e cria um ambiente visual e sonoro mais atrativo, o que possibilita o desenvolvimento de várias habilidades ao longo de todo o processo educacional aos estudantes. Sob esse entendimento, é crucial ao professor conhecer os recursos presentes dos *softwares* escolhidos para a sua atividade de ensino, com aulas criativas, dinâmicas e seguras (TAJRA, 2001). De acordo com Coburn (1988), a crescente busca pelo uso do computador e da internet no ambiente escolar tornou-se muito comum nos dias de hoje. Porém, os profissionais da educação devem tomar cuidado para que esses recursos tecnológicos não se tornem a principal fonte de conhecimento. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador. Frente à utilização das diferentes tecnologias como ferramenta para a aprendizagem, ampliou-se a possibilidade de informação a todas as pessoas em diferentes localidades, gerando a necessidade dos educadores avançarem no mesmo ritmo para conseguir alcançar o estudante e contribuir para que trilhe seu próprio caminho (KENSKI, 2012). Entretanto, o avanço tecnológico ocasionado pela internet, impulsionou uma série de alterações e mudanças na estrutura da sociedade contemporânea, especialmente na educação. Neste sen-

tido, Lévy (1999, p. 102) destaca que a cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. Corroborando com essa ideia, as mídias educativas têm como principal objetivo melhorar as atividades curriculares e extracurriculares, mediante mecanismos capazes de desenvolver e incentivar o intelecto dos estudantes, os quais estão presentes em um ambiente com atividades diversas que estimulem o crescimento individual e do grupo como um todo. Assim, o processo de mediador do conhecimento é feito pelo educador, os recursos presentes nas novas tecnologias somente são utilizados como ferramentas auxiliaadoras, não interferindo nas funções do professor.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada contempla dados quantitativos e qualitativos. Ambos têm como enfoque o fundamento das escolas filosóficas do realismo e do idealismo acerca das relações entre o mundo externo e o desenvolvimento do conhecimento. O enfoque quantitativo está diretamente relacionado com o descobrimento, através da verificação de relações causadas entre conceitos derivados de esquemas teóricos formulados previamente. Essa forma de pesquisa avalia o impacto ou resultado causado pelo projeto de pesquisa, no ambiente em questão. Tendo isso em conta, utilizamo-nos do método estatístico, considerado também um método de procedimento, alinhavado à teoria das probabilidades, na qual as conclusões apresentam grande probabilidade de serem verdadeiras, embora admitam certa margem de erro. A manipulação estatística permite comprovar as relações dos fenômenos entre si, além de adquirir as generalizações sobre sua natureza, significado ou ocorrência. Para a coleta dos dados qualitativos, foram utilizados o questionário estruturado, a observação dos participantes, além dos estudos de caso com a presença de livros e artigos sobre o assunto abordado. Conduziu-se a leitura e a interpretação com o apoio do método indutivo e a observação sistemática dos fenômenos procedida por um criterioso levantamento bibliográfico e tecnológico para estabelecer a relação entre os fenômenos emergidos. O levantamento de informações com o questionário estruturado serviu para averiguar o impacto causado pelo projeto de campo que foi respondido pelos estudan-

tes. As observações feitas ao longo da pesquisa duraram três meses, tendo como espaços utilizados do ambiente escolar as salas de aula dos alunos do quinto ano e o ambiente laboratorial de informática. As diversas tecnologias aplicadas ao longo do estudo consistiam no uso de dispositivos moveis como *tablets*, celulares, computadores todos relacionando com os *softwares* educativos, além do uso de *datashow*. A pesquisa experimental converteu-se em um complemento à pesquisa de campo, por ir além da observação dos fatos e fenômenos e aventar uma coleta de dados e elementos de observação na realidade pesquisada. Para o desenvolvimento da pesquisa experimental, uma lista de *softwares* foi elaborada para a utilização no laboratório de informática pelo grupo de quarenta (40) alunos do quinto ano do ensino fundamental. O desempenho dos alunos foi averiguado na atividade e sua relação com o conhecimento, além da utilização de outros aparelhos tecnológicos como *datashow*, *smartphones* e *tablets* para o ensino da disciplina de matemática e português.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De posse das informações adquiridas diretamente dos envolvidos, ou seja, dos alunos que participaram do processo de ensino-aprendizagem com o assentamento das novas tecnologias, foi possível mensurar os dados, abstraí-los e interpretá-los. As informações coletadas foram orientadoras sobre o impacto dos *softwares* (jogos online) como possibilidades de estratégias e métodos de ensino dos professores para que os educandos vivenciem experiências com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e competências digitais na educação escolar. Ao considerar a utilização da lousa na sala de aula para o aprendizado dos alunos em relação ao laboratório de informática com os jogos online, foi verificado que 80% dos alunos preferiram aprender utilizando os jogos online, contra 12,5% dos alunos que preferiram a lousa, além de 7,5% dos alunos que se pronunciaram dizendo que preferiram ambos os métodos aplicados. Os dados promovem uma reflexão sobre a necessidade da criação de aulas dinâmicas que incentivem e despertem o desejo pela aprendizagem. Os alunos optaram pelos jogos online devido a vasta interatividade que esta ferramenta oferece, a sua forma lúdica, desafiando, divertindo, promovendo descobertas, desenvolvendo habilidades e atraindo a atenção dos alunos

para o universo das frações. Sendo assim, os jogos online compreenderam uma vasta ferramenta de informações e construção do conhecimento da disciplina sobre o conteúdo, de modo divertido, diferente e dinâmico, aliando o encanto de jogar sobre os alunos com os objetivos a serem alcançados na aula.

CONCLUSÕES

As TICs favorecem a participação ativa do aluno e proporcionam novas formas de aprendizagem, modificando as relações entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre os alunos e o conhecimento. Portanto, a partir da prática de estudo com as ferramentas tecnológicas, os alunos tiveram motivação, estímulo e disciplina ao realizar as atividades propostas, impulsionando o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COBURN, P. **Informática na educação**. São Paulo. Ed. Limitada. 1988.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- TAJRA, S. F. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 3.ed. São Paulo: Érica, 2001.

O USO DAS TDIC'S EM SALA DE AULA – UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BIRIGUI - SP

*Lúcio Torres Possetti*⁷⁸

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu a partir da minha experiência como professor em uma Escola Estadual, localizada na Cidade de Birigui, o que me oportunizou observar as dificuldades de alguns professores em lidar com o uso das novas tecnologias em sala de aula e os conflitos gerados pelo uso indevido de celular por parte dos alunos, transformando muitas vezes, esse que pode ser um grande aliado para aprendizagem, em inimigo do professor e da escola.

Este trabalho está estruturado nestas considerações iniciais que foram realizadas nessa introdução e que são aprofundadas no capítulo 1 que descreve o problema e os procedimentos metodológicos de pesquisa. O capítulo 2 apresenta uma pesquisa bibliográfica, a qual pretende analisar a evolução dos recursos didáticos disponíveis para educação, estabelecer a relação dos docentes com o uso das tecnologias, o conflito de geração entre professores e alunos no domínio de recursos tecnológicos, a necessidade de uma formação inicial e continuada do professor para dar conta das atuais demandas de uma sociedade em constantes transformações. O ca-

78 Professor de Matemática na rede Estadual de São Paulo desde 2005.

pítulo 3 que trata do desenho metodológico utilizado neste trabalho apresentará a maneira como serão colhidos os dados e as informações traçando a metodologia de pesquisa utilizada na pesquisa quantitativa, qualitativa e de campo. O capítulo 4 visa analisar os resultados dessa investigação para estabelecer como o uso das TDIC'S pode se tornar um aliado no processo de ensino e aprendizagem e por fim o capítulo 5 apresenta as conclusões obtidas por esse trabalho e as recomendações de acordo com o que foi pesquisado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso das tecnologias por si só não representa mudança pedagógica, se for usada somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula, o que se torna necessário é que ela seja utilizada como mediação da aprendizagem para que haja uma melhoria no processo ensino aprendizagem.

O simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas. Com o direcionamento do professor, as TDIC'S podem ser utilizadas com finalidades didático pedagógicas.

Sendo utilizadas de maneira ética e com finalidades didático pedagógicas, as TDIC'S podem ser um forte aliado para o processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, optamos em trabalhar com investigações sucessivas ao objeto de pesquisa, com a construção do problema, com seus objetivos, e seguir produzindo muitas indagações, questionamentos e dúvidas. Com o andamento do estudo, passamos a recolher muitas evidências e significados e a partir disso estabelecer um novo olhar para a realidade, vivenciados pelos alunos sobre o uso da TDIC'S para o processo de ensino e aprendizagem, segundo perspectiva dos professores, por meio de um método de estudo que descreve a realidade geral sobre a situação em questão. Será adotada uma abordagem qualitativa e

quantitativa, com base do processo de análise de um problema, propondo compreender os fatos e fenômenos da que ocorrem na escola do Município de Birigui no que diz respeito ao uso das TDIC'S e o processo de aprendizagem de alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando questionados sobre qual das tecnologias disponíveis atualmente é mais utilizada, 10% dos professores afirmou fazer uso de diferentes tecnologias e, 90% dos professores entrevistados, afirmou utilizar mais largamente o celular e o computador como principais ferramentas tecnológicas, devido à facilidade no manuseio e acesso, e também à utilidade dessas ferramentas para o exercício da sua profissão, devido ao caráter dinamizador, comunicativo, enriquecedor e de despertar do interesse dos educandos. Isso está de acordo com Valente (2002) quando afirma que “as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica” (VALENTE, 2002 p. 17).

Em relação à formação tecnológica, 20% dos entrevistados já fez cursos na área e, 80% dos professores que participou da pesquisa, afirmou que não fez nenhum curso sobre a utilização das tecnologias no contexto educacional, devido à falta de tempo e vagas disponíveis em cursos no sistema público. Um número menor afirmou que já fez algum curso para aprender a manusear as máquinas e seus programas tecnológicos e utilizá-las como ferramentas ao planejar e executar suas aulas, porém todos ressaltaram ter um razoável conhecimento em relação ao uso de tecnologias na educação.

Para os profissionais que participaram da pesquisa, as boas contribuições das TDIC no processo de ensino-aprendizagem são unânimes, já que 10% responderam que é boa a contribuição, 10% dizem que é razoável e a grande maioria, ou seja 80%, afirmam que é ótima a contribuição. Esses profissionais da Educação acreditam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação facilitam e agilizam a aquisição de novos conhecimentos aliados aos conteúdos trabalhados em sala de aula, auxiliam a globalização a comunicação, ampliando o interesse e motivação dos alunos, oportunizam o acesso à informações amplas e diversas e contribui no desenvolvimento de novas formas de interação.

Foi indagado ainda, como os professores analisam o interesse e aprendizagem dos alunos com o uso das TDIC nas aulas, e o resultado apontou que, para 100% dos professores, o interesse dos alunos é bem maior com o uso das tecnologias nas aulas, pois as ferramentas tornam as mesmas, mais interessantes, significativas, inovadoras, construtivas, positivas, motivadoras e auxiliam no desenvolvimento e potencialização da aprendizagem do aluno que se mostra mais entusiasmado e antenado com as tecnologias.

Por fim, foi indagado o que dificulta e atrapalha o uso das tecnologias na escola pública e, 100% dos professores, afirmaram que a utilização das tecnologias deve vir associada a bons recursos matérias disponíveis e à presença nas escolas, de profissionais com formação adequada, incentivos do poder público, com políticas públicas adequadas, boa estrutura física e equipamentos disponíveis com manutenção permanente, contudo o que se vivencia realmente, segundo eles, é uma situação que vai na direção contrária do que foi mencionado como caminho ideal para que o uso das TIC realmente e integralmente aconteça na esfera pública.

Com a intenção de auxiliar e contribuir para produzir conhecimento na área de Tecnologias na Educação, os resultados da presente pesquisa poderão ser usados como norteadores para melhorias de outros cursos de graduação de docentes e de formação continuada de professores para o uso das TDIC na educação pública do Estado de São Paulo e causar reflexão sobre o tema pesquisado, onde ocorre o encontro inevitável do homem e das tecnologias (máquinas), dentro da educação. Fato este de reflexão, que ocorreu comigo durante o desenvolvimento de todo esse trabalho de investigação sobre as TDIC, já que pude conhecer mais e melhor sobre todas as possibilidades que o uso dessas ferramentas inovadoras podem proporcionar ao meu crescimento pessoal dentro do novo contexto mundial, e conhecimento e aprimoramento profissional, pois ampliou-se a visão acerca do processo ensino-aprendizagem inerente a minha profissão.

CONCLUSÕES

Que as escolas aprimorem dentro de suas possibilidades de verbas suas estruturas, seus materiais e ferramentas pedagógicas para melhorias das TDIC's melhorando sua utilização pelos professores e alunos;

Que os professores busquem pela formação continuada em serviço e fora dele para tornarem-se aptos para utilizar recursos tecnológicos para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas;

Que as práticas pedagógicas dos professores com uso das TDIC's sejam intencionais para o processo de ensino e aprendizagem tornando-se práticas atrativas para despertar o interesse dos alunos;

Que os alunos, aproveitem as oportunidades de aulas com uso das tecnologias foquem na proposta do professor para que não ocorra desvios da finalidade da aula.

E que o poder público possibilite uma melhor estrutura tecnológica para as escolas e formações para os professores, tais como o ProInfo e Inova Educação, pois as evoluções tecnológicas estão postas e a escola e a educação não pode fugir disso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. ProInfo. v. 2. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B., DIAS, Paulo, SILVA, Bento D. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013

ALMEIDA, M. E. B. **Escola em mudança: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem**. In: ALONSO, M.; ALMEIDA, M. E. B.; MASETTO, M. T.; MORAN, J. M.; VIEIRA, A. Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2002. p. 41-62

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** 1999. Disponível em www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-06213_archivo.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

FRANCO, J. F.; FICHEMAN, I. K.; AQUINO, E. M. M.; MORENO, M.; MANGERONA, M. S. & LOPES, R. D. **“Usando recursos digitais como suporte para convergir e construir conhecimento”**. In: Workshop de Modelos Pedagógicos em Educação a Distância: das concepções pessoais aos conceitos científicos, 2007, São Paulo. Workshop de Modelos Pedagógicos em Educação a Distância Sbie, 2007.

CRIAÇÃO DE APLICATIVOS DE CELULAR NAS AULAS DE FÍSICA

Fernanda Depizzol⁷⁹

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as crianças e jovens buscam o aprendizado através da tecnologia, devido à quantidade e à diversidade de informação. “Os estudantes Nativos Digitais (ND), realizam múltiplas tarefas[...] e estão habituados em receber inúmeras informações e ainda, selecionar as que são mais significativas e importantes para eles [...]” (DEPIZZOL; PEDRO, 2018, p. 06). Os ND estão acostumados a utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) todas simultaneamente. (CHACON; PEDRO, 2016).

Pensando nisto, este trabalho apresenta o relato de uma experiência mostrando sua percepção quanto ao aprendizado do aluno, quando ele é o protagonista e o autor do seu próprio conhecimento. Nas aulas é ensinado, por meio da construção de aplicativos para celular, um instrumento educativo para estimular e proporcionar significado no processo de aprendizagem de Física.

Este trabalho torna-se relevante à medida que poderá contribuir para um melhor aprendizado dos conteúdos, trazendo uma estratégia diferenciada e que está de encontro com a realidade dos alunos.

79 Graduada em Física, Matemática e Pedagogia, Mestre em Educação, Especialista em Neurociência, Ensino da Física, Educação Especial e Ciências e Tecnologias, Professora desde 1996, atualmente formadora de Tecnologias da DRE Penha/SP.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O uso da tecnologia na escola é um assunto em constante estudo. É grande a discussão sobre o uso das tecnologias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, porém é um assunto que não se esgota e é de extrema importância e urgência.

A tecnologia também traz grandes mudanças na sociedade, pois as informações são rapidamente circuladas, o que pode mudar a vida e a rotina das pessoas, tanto na vida pessoal, quanto profissional.

As TDIC trouxeram um encantamento para o meio educacional, o que proporciona diferentes caminhos e um novo aspecto para as escolas, pois, além dos equipamentos e recursos tecnológicos como os computadores e celulares, a internet traz alternativas muito relevantes e estimulantes para as aulas dos professores.

“A utilização de tecnologias como elementos de mediatização entre o conhecimento científico e as experiências da vida dos alunos pode representar um impulso intelectual, social e político em direção a uma sociedade menos excludente e mais solidária [...]”. (ALMEIDA, 2009, p. 77)

O uso das tecnologias no contexto escolar, cria novas possibilidades para o ensino e aprendizagem, proporcionando um processo educativo mais estimulante e mais próximo da realidade dos nossos alunos, além de que torna-se o protagonista do aprendizado, fazendo com que ele seja um pesquisador e desta forma, garante um conhecimento mais efetivo.

3 JUSTIFICATIVA

Atualmente, a sociedade está cada vez mais ligada nas TDIC, ou seja, utilização de computador, internet, aplicativos, *smartphones* e outros dispositivos de comunicação no ambiente escolar. Baseado nesta informação, este trabalho visa a utilização da tecnologia de forma eficiente, utilizando a criação de um aplicativo de Física.

Aprender de forma estimulante e autônoma, traz muito mais prazer e significado, assim a sociedade se fortalece e teremos pessoas mais envolvidas e críticas.

É fato, que a utilização das tecnologias afeta diretamente a vida e o ambiente escolar, pois hoje em dia, as pessoas passam muito tempo do dia conectados a algum tipo de tecnologia.

Este trabalho torna-se relevante à medida que contribui para um melhor aprendizado das habilidades de Física.

4 OBJETIVO

Temos como objetivo compreender o aprendizado de Física com a criação de um aplicativo. Para alcançá-lo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar e avaliar um relato de experiência sobre o tema;
- Compartilhar o aprendizado;
- Propor uma sequência didática.

5 METODOLOGIA

Essa pesquisa aborda assuntos de Óptica como tema principal, seguida das tecnologias aplicadas na sala de aula, nas aulas de Física. Ainda, é apresentado o relato da criação de um aplicativo para celular, pela Fábrica de Aplicativos.

Este site foi escolhido por ser livre para acesso na internet. Os alunos fizeram o acesso no site e abriram uma conta para uso com seus próprios celulares. Como mencionado por PITA (2015):

“O celular pode se tornar uma ferramenta de grande riqueza para o aprendizado. Além de ser um equipamento com que os estudantes lidam diariamente, oferece a possibilidade deles criarem seus próprios aplicativos para uso em sala de aula”. (PITA, 2015)

A metodologia empregada para investigar a pesquisa bibliográfica e a sequência didática baseou-se numa abordagem qualitativa, de natureza

exploratória e descritiva, apoiada nas observações e experiências vivenciadas na escola.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como discutido previamente, a utilização das TDIC permite que os ND se envolvam e se interessem pela construção do seu próprio conhecimento. Toda a elaboração do aplicativo foi desenvolvida através de uma sequência didática, dividida em três etapas:

i. Oficina para conhecimento das principais ferramentas do site Fábrica de Aplicativos, como ícones de texto, imagens, vídeos, mapas e informações;

ii. Planejamento e elaboração do aplicativo sobre o conteúdo de Óptica Geométrica. A construção do aplicativo de celular deve ser realizada de forma colaborativa. Em grupos, eles selecionam textos, imagens, vídeos, experiências, entre outros assuntos para serem adicionados aos ícones;

iii. Divulgação e compartilhamento do link do aplicativo. Nesta etapa, os alunos compartilham o link e o QRcode do aplicativo criado para toda a escola e comunidade, através das redes sociais e pessoalmente. Todos têm acesso ao aplicativo, que podem ser baixados nos celulares. O aplicativo é compatível com os sistemas Android e iOS.

Esta é uma atividade em que os alunos podem utilizar o celular como ferramenta de aprendizagem, o que consiste um estímulo (PITA, 2015) para a pesquisa e consulta das informações que seriam adicionadas no aplicativo de celular. Desta maneira, a utilização do celular, torna-se uma ferramenta pedagógica.

Terminando a oficina, os alunos são divididos nos grupos e iniciam o planejamento do aplicativo. Devem haver diretrizes claras sobre os conteúdos a serem tratados. Nesta etapa, realizam pesquisas na internet sobre o tema e selecionam os que mais se adequam ao aplicativo. “A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”. (MORAN, 1997)

A maioria dos grupos utiliza as ferramentas texto e foto do aplicativo, pois estas são mais eficientes para ilustrar os assuntos que seriam colocados nos aplicativos.

A próxima etapa é a criação efetivamente do aplicativo pelos estudantes. Com o desenvolvimento das etapas, os alunos vão adquirindo maiores habilidades com as ferramentas e começam a descobrir novas estratégias. O importante, é que os próprios alunos vão buscando caminhos alternativos e criando novas soluções.

Sobre a utilização das TDIC, Pedro (2016, p. 73) afirma “que estas podem funcionar como facilitadores do processo ensino-aprendizagem, mas que a mediação é imprescindível para que os recursos tecnológicos sejam usados de maneira adequada”.

A criação do aplicativo é muito produtiva. Além de estimular os alunos, pois obtivemos um aprendizado mais significativo, torna-se um recurso que pode ser acessado em outro momento, quando aparecer dúvida, interesse ou curiosidade sobre o assunto. Com a criação do aplicativo os alunos, pais e comunidade, têm acesso fácil e imediato sobre as ações que estão sendo desenvolvidas em sala de aula.

7 CONCLUSÕES

A sequência didática utilizada permite que os alunos se aprofundem nos conteúdos de Física, uma vez que este passo é muito importante para uma seleção adequada dos assuntos a serem tratados no aplicativo a ser desenvolvido. Além disso, percebe-se que quando ocorre a pesquisa, há um despertar do interesse pelos estudos, favorecendo um aprendizado mais significativo. Procuramos mostrar neste relato de experiência que a criação do aplicativo de celular e a internet tornaram-se aliados da escola, pois, além de serem uma fonte de pesquisa, são recursos estimulantes para o aprendizado.

A presença e orientação do professor se fazem muito importantes. “É necessário garantir que as novas ferramentas sejam utilizadas, que realmente gerem motivação nos alunos e que sejam eficazmente utilizadas pelos professores” (ALMEIDA et al., 2014, p. 63).

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.

CHACON, M. C. M.; PEDRO, K. M. **Tecnologias digitais de informação e comunicação**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2016. Trata-se de um texto do tipo e-book da semana 1 da disciplina Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/102609/mod_resource/content/18/index.html#> Acesso em 19 fev. 2017.

DEPIZZOL, Fernanda; PEDRO, Ketilin Mayra. No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint por estudantes com altas habilidades ou superdotação. **InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 4, n. 1, p.3- 22, 2018. ISSN 2525-3476.

MORAN, J. M., **Como utilizar a Internet na educação**. Ci. Inf. v. 26 n. 2 Brasília May/Aug. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci_arttext> Acesso em 19 set. 2018.

PITA, M., **4 Práticas Educacionais de Criação de Aplicativos**. A Rede Educa, 2015. Disponível em: <<http://www.areda.inf.br/4-praticas-educacionais-de-criacao-de-aplicativos/>> Acesso em 14 set. 2018.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Felipe Asensi, Klever Paulo Leal Filpo,
Larissa Borsato, Telson Pires (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
Janeiro de 2021