



ORGANIZADORES

Vera Lucia Felicetti

Hildegard Susana Jung

Marcelo de Almeida de Camargo Pereira

TESSITURAS EDUCACIONAIS E APRENDIZAGEM...



ORGANIZADORES

Vera Lucia Felicetti
Hildegard Susana Jung
Marcelo de Almeida de Camargo Pereira

TESSITURAS EDUCACIONAIS E APRENDIZAGEM...

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

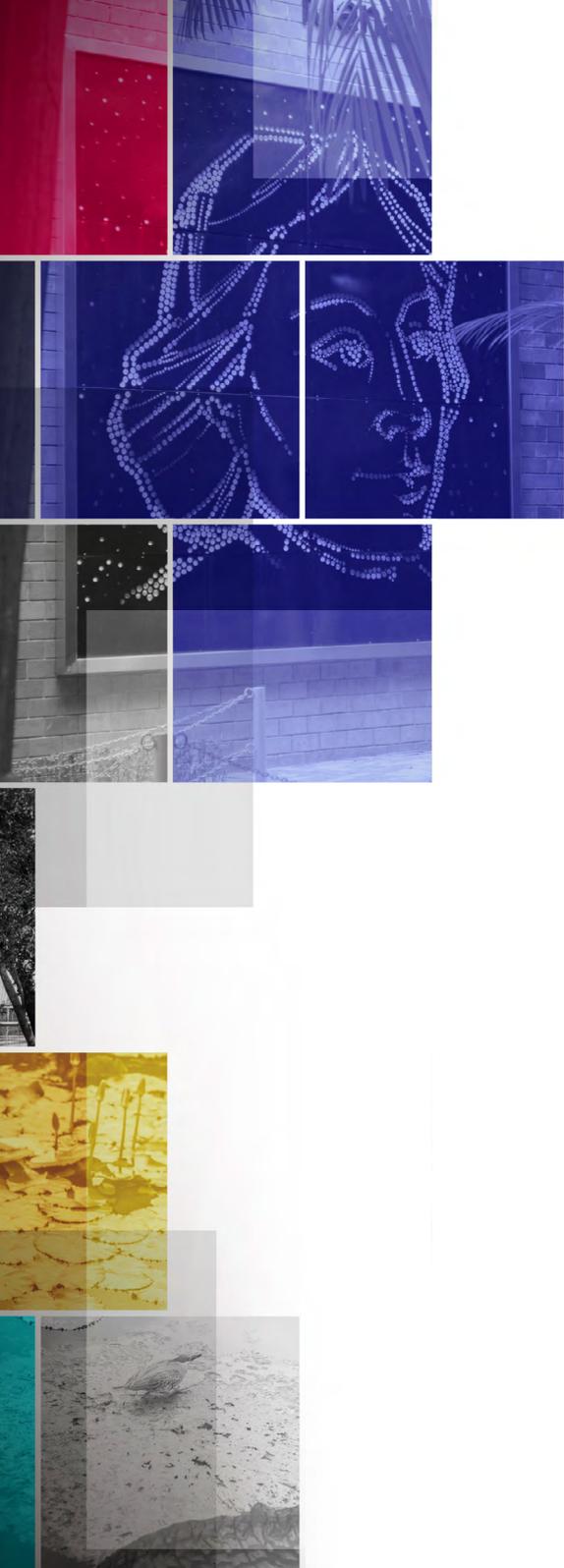
Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enefino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal de Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal de Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoço Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil



Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Harryarts, Vladimirczech, Galitskaya, Wirestock,
Ferradalfcg, Ferradalfcg - Freepik.com

Revisão Denise Ana Basso Andrigheto

Organizadores Vera Lucia Felicetti
Hildegard Susana Jung
Marcelo de Almeida de Camargo Pereira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T341 Tessituras educacionais e aprendizagem... Vera Lucia Felicetti,
Hildegard Susana Jung, Marcelo de Almeida de Camargo
Pereira - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
408p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-299-5 (brochura)

978-65-5939-297-1 (eBook)

1. Educação. 2. Aprendizagem significativa. 3. Avaliação.
4. Educação remota. 5. Gestão da educação. 6. Ensino.
7. Escola. I. Felicetti, Vera Lucia. II. Jung, Hildegard Susana. III.
Pereira, Marcelo de Almeida de Camargo. IV. Título.

CDU: 370

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

APRESENTAÇÃO

De Canoas a Manaus, até onde a ponte do conhecimento nos trouxe. Esta obra é mais que uma sequência; é o amadurecimento acadêmico dos autores que participaram da primeira obra, “De Canoas a Manaus nas águas da Educação: inquietações docentes”, acadêmicos do Mestrado Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade LaSalle em parceria com a Faculdade La Salle de Manaus. Nesta obra verificamos diversos temas que ajudam a tecer o diverso conhecimento existente no campo educacional.

A partir das inquietações dos autores houve um aprofundamento em suas pesquisas. Com isso, verificamos muitos estudos relacionados à aprendizagem significativa, experiências pedagógicas, avaliação, educação remota, valorização docente, temas sociais, educação do campo ribeirinha, gestão da educação, tecnologias da informação e comunicação na educação, educação profissional e tecnológica e educação de jovens. Todos estes temas são abordados nos 20 capítulos que compõem as tessituras educacionais desta obra.

Para iniciarmos, no capítulo 1, intitulado *Ensino, aprendizagem e mal-estar docente: consequências educativas da desvalorização do professor na formação discente*, Marília Câmara de Oliveira e Fabrício Pontin refletem sobre as consequências da inibição e baixa implicação docente no processo de ensino e aprendizagem oriundas desse fenômeno educacional.

No capítulo 2, Gilmar Lima Mendes e Cleber Gibbon Ratto discutem um aplicativo popular e seu potencial para a educação. No texto intitulado *Usos da mídia social Tiktok na atualidade: potenciais efeitos para práticas pedagógicas e aprendizagens significativas*, os autores investigam as potencialidades pedagógicas desta mídia social para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes.



No capítulo 3, Maria do Perpetuo Socorro Conte Sanches e Hildegard Susana Jung fazem uma reflexão sobre *A aprendizagem significativa e os desafios da educação integral no Estado do Amazonas* no âmbito de uma educação integral.

Eline Ribeiro Minuzzo dos Santos e Clóvis Trezzi discutem, no capítulo 4, sobre *O ensino e a aprendizagem de jovens e adultos na educação profissional e tecnológica*. Os autores têm como objetivo apresentar elementos de estudos bibliográficos que demonstrem a importância da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto do ensino e aprendizagem de jovens e adultos, no Brasil.

No capítulo 5, Ana Paula Salvador Ramos e Fabrício Pontin discutem sobre *As TDICs no ensino-aprendizagem da língua inglesa na Educação Básica*. Nesta parte os autores objetivam demonstrar como essas tecnologias contribuem para o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de autonomia do estudante.

O capítulo 6 aborda um tema atual no contexto pandêmico: *Aulas remotas em tempos de pandemia: os desafios na aprendizagem infantil*, de Valéria de Menezes Aragão e Cleides Antônio Casagrande, que buscam identificar os principais desafios enfrentados pelas crianças e adolescentes nas aulas remotas, haja vista o contexto de pandemia e as novas demandas advindas da inserção da tecnologia nas práticas educativas.

No capítulo 7, intitulado *Interações sociais na família: aspectos relevantes relacionados ao aprendizado do indivíduo*, Clodoaldo Fernandes de Freitas e Vera Lucia Felicetti verificam alguns fatores presentes no contexto familiar relacionados ao processo de aprendizagem dos educandos em fase de escolarização, especialmente quanto à origem social dos grupos familiares e seus efeitos sobre o sucesso escolar.

No capítulo 13, Vanessa Cardoso dos Santos Souza e Luciana Backes refletem sobre *A importância da avaliação diagnóstica no pós-pandemia*. As autoras utilizam dados estatísticos da primeira Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE) de 2021, que avalia a qualidade do ensino na rede pública municipal de Manaus e monitora seus resultados.

Francisco José Souza Bezerra e Vera Lucia Felicetti refletem, no capítulo 14, sobre o perfil dos egressos da Faculdade La Salle – Manaus. Sob o título *Egressos da Faculdade La Salle Manaus: uma abordagem sobre estudantes de primeira geração – P-Gen*, os autores apresentam seu estudo de abordagem quantitativa sobre esses estudantes e o nível educacional de seus pais.

O capítulo 15, de Heriton de Souza Vilanova e Paulo Fossatti, sob o título *A filantropia educacional como inserção social: bolsas de estudo da Educação Infantil ao Ensino Médio*, busca analisar a contribuição realizada, a partir da filantropia educacional, por uma escola privada de Porto Alegre/RS nos últimos cinco anos.

O capítulo 16, de Daniel Marcelo Benvenuti de Sales e Cledes Antonio Casagrande, tem como título *Inteligências múltiplas, direitos humanos e responsabilidade ética na formação do bacharel em Direito*. Nesta parte, os autores refletem sobre as possíveis relações existentes entre os temas das inteligências múltiplas, propostas por Howard Gardner, os Direitos Humanos e a formação dos bacharéis em Direito.

A gestão da educação no contexto ribeirinho amazônico é o tema pesquisado por Fernanda Cristina Melo Pereira e Denise Macedo Zilio-tto no capítulo 17. Neste, as autoras analisam os processos de gestão na educação básica no cenário amazônico e quais as capacitações necessárias ao gestor educacional.

Carla Andréa Duarte Brasil e Cleber Gibbon Ratto discutem, no capítulo 18, *O cinema como artefato cultural para a prática da educação crítica em ciências entre jovens*. O trabalho investiga as contribuições do cinema em aulas de ciências do Ensino Médio como modo de auxiliar a formação do jovem cidadão crítico, que reconheça a ciência como parte da sua cultura.

No capítulo 19, Maryolanda Trindade Lages e Denise Regina Quaresma da Silva trazem um importante tema social do século 21 dentro do ambiente escolar. Elas abordam *Aspectos sobre o racismo no Brasil*, por meio do diálogo com autores a respeito desta temática.

Para encerramento do livro, o capítulo 20 apresenta o trabalho *Coronavírus: realidades vividas na educação*, de Charles dos Santos Pereira e Débora Dalbosco Dell'Aglio, que discutem os aspectos relacionados às questões educacionais envolvendo a vida dos estudantes e professores na cidade de Manaus.

Os textos que compõem esta obra contribuem para o avanço da educação em diversos contextos e temáticas como um tecido formado por diferentes cores, que, neste caso, são os diversos autores e as diferentes realidades educacionais aqui abordadas.

Esta obra compõe uma importante fonte de pesquisa e referencial acadêmico para quem se interessa pela educação e por sua pluralidade de temas.

Boa leitura!

Doutor Marcelo Almeida de Camargo Pereira

PREFÁCIO

Este livro fecha um ciclo de disciplinas e seminários ministrados no Mestrado Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade LaSalle de Canoas – Rio Grande do Sul – em parceria com a Faculdade La Salle em Manaus – Amazonas.

Foram dois anos de estudos dos discentes aqui autores, que iniciaram o Mestrado com aulas presenciais em março de 2020 e seguiram, no contínuo da pandemia, de forma remota. Foram muitas idas e vindas de *meets*, de *drives*, de *e-mails* e de arquivos... Idas e vindas nos processos de ensino, aprendizagem, crescimento e desenvolvimento, quer seja no cômputo acadêmico quer seja no pessoal de cada discente e docente engajado no curso.

Os capítulos aqui apresentados foram elaborados na última disciplina ministrada no curso em 2021, *Ensino-aprendizagem: perspectivas teóricas e implicações educacionais*, que, como a primeira, *Saberes, trajetórias e práticas educativas na formação de professores*, ministrada em 2020, teve como objetivo a construção de um artigo abordando algum aspecto das teorias estudadas nas disciplinas, associadas aos temas de pesquisa de cada estudante trabalhados em seus projetos. Foi um desafio que se fez presente em ambos os momentos; no primeiro, principalmente pelo fato de ser, para a maioria dos mestrandos, a primeira escrita acadêmica, e, no segundo, a necessidade de associar o tempo da escrita do artigo e do projeto bem como a articulação com o tema pelos discentes investigados. Foi um desafio tecido não somente pelos discentes, mas também pelas docentes que ministraram as disciplinas e orientaram o processo de escrita antes da coparticipação dos docentes orientadores, que contribuíram no polimento dos textos.

Fechamos o ciclo de disciplinas com uma evolução na escrita de nossos acadêmicos, a qual é visível na leitura do artigo de cada um contemplado no primeiro volume, intitulado *De Canoas a Manaus nas águas da Educação: inquietações docentes*, e na leitura dos artigos neste volume que apresentamos. Esta evolução, em nosso entender, é natural, dado o objetivo de um Mestrado em Educação e a maturidade conquistada pelos estudantes. Para além disso, todavia, foi e é uma conquista que perpassou um tempo atípico, um tempo de pandemia, que, por óbvio, nenhum dos autores aqui presenciou antes. Perpassou um tempo de se reaprender enquanto estudante e enquanto docentes. Desafios e conquistas vencidas.

Professora doutora Vera Lucia Felicetti

SUMÁRIO

Capítulo 1

Ensino, aprendizagem e mal-estar docente:
consequências educativas da desvalorização
do professor na formação discente 20

Marília Câmara de Oliveira
Fabrcio Pontin

Capítulo 2

Usos da mídia social *Tiktok* na atualidade:
potenciais efeitos para práticas pedagógicas
e aprendizagens significativas 38

Gilmara Lima Mendes
Cleber Gibbon Ratto

Capítulo 3

**A aprendizagem significativa e os desafios
da educação integral no estado do Amazonas..... 58**

Maria do Perpetuo Socorro Conte Sanches
Hildegard Susana Jung

Capítulo 4

**O ensino e a aprendizagem de jovens e adultos
na educação profissional e tecnológica..... 80**

Eline Ribeiro Minuzzo dos Santos
Clóvis Trezzi

Capítulo 5

**As TDICS no ensino-aprendizagem
da língua inglesa na educação básica 93**

Ana Paula Salvador Ramos
Fabrcio Pontin

Capítulo 6

Aulas remotas em tempos de pandemia:

os desafios na aprendizagem infantil..... 109

Valéria de Menezes Aragão

Cledes Antônio Casagrande

Capítulo 7

Interações sociais na família: aspectos relevantes

relacionados ao aprendizado do indivíduo 120

Clodoaldo Fernandes de Freitas

Vera Lucia Felicetti

Capítulo 8

A práxis didática na construção do conhecimento:

as aulas de História para os anos finais

do Ensino Fundamental..... 134

Marcos Fagner Almeida Marques

Capítulo 9

As contribuições do PIBID no ensino de geografia:

oficinas pedagógicas na escola estadual

São José Operário, Parintins/AM 155

Carlos Alberto Souza de Freitas

Hildegard Susana Jung

Capítulo 10

Experiências pedagógicas

sob a perspectiva do sociointeracionismo..... 172

Thiago Maciel Moraes

Elaine Conte

Capítulo 11

Desafios e possibilidades dos multiletramentos

na educação do campo ribeirinha em Manaus 199

Larissa Batista dos Santos

Luciana Backes

Capítulo 12

Os saberes docentes relacionados à utilização das metodologias ativas 217

Maria de Fatima Brito Durães

Hildegard Susana Jung

Capítulo 13

A importância da avaliação diagnóstica no pós-pandemia..... 242

Vanessa Cardoso dos Santos Souza

Luciana Backes

Capítulo 14

Egressos da faculdade La Salle Manaus: uma abordagem sobre estudantes de primeira geração – P-GER 270

Francisco José Souza Bezerra

Vera Lucia Felicetti

Capítulo 15

A filantropia educacional como inserção social: bolsas de estudo da educação infantil ao ensino médio 283

Heriton de Souza Vilanova

Paulo Fossatti

Capítulo 16

Inteligências múltiplas, direitos humanos e responsabilidade ética na formação do bacharel em direito 308

Daniel Marcelo Benvenuti de Sales

Cledes Antonio Casagrande

Capítulo 17

**A gestão da educação
no contexto ribeirinho amazônico 327**

Fernanda Cristina Melo Pereira

Denise Macedo Ziliotto

Capítulo 18

**O cinema como artefato cultural para a prática
da educação crítica em ciências entre jovens 348**

Carla Andréa Duarte Brasil

Cleber Gibbon Ratto

Capítulo 19

Aspectos sobre o racismo no Brasil 369

Maryolanda Trindade Lages

Denise Regina Quaresma da Silva

Capítulo 20

Coronavírus: realidades vividas na educação 380

Charles dos Santos Pereira

Débora Dalbosco Dell'Aglio

Sobre o organizador e organizadoras 399

Sobre os autores e as autoras 400

Índice remissivo 405



Marília Câmara de Oliveira
Fabrcio Pontin

ENSINO, APRENDIZAGEM E MAL-ESTAR DOCENTE: consequências educativas da desvalorização do professor na formação discente

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.123

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de refletir sobre as consequências da inibição e baixa implicação docente no processo de ensino e aprendizagem oriundas do mal-estar docente. Para tanto, dividiremos o texto em quatro seções. Primeiro, abordaremos o processo de ensino-aprendizagem conforme Carl Rogers (1977); depois, trataremos da conceituação do mal-estar docente, os seus indicadores e também as suas consequências, de acordo com Esteve (1999), subsequentemente retratando a metodologia utilizada; e finalmente apresentaremos os resultados e a discussão, preparando as nossas considerações finais.

Como veremos, é na sala de aula que o docente tem a nobre missão de pôr em prática esses modelos, essas teorias e esses pensamentos pedagógicos. Chamamos a atenção, no entanto, para o fenômeno educacional consideravelmente presente no ambiente escolar: o chamado mal-estar docente. Para Esteve (1999), trata-se de uma expressão “[...]” para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 1999, p. 99).

O processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de Rogers

Antes de apresentarmos a proposta de Rogers (1902-1987), julgamos necessário salientar que uma teoria de aprendizagem, conforme nos ensina Moreira (1999, p. 12), “[...] é uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas.”

De acordo com Moreira (1999), existem três tipos gerais de aprendizagem. O primeiro – cognitivista – entende que a aprendizagem resulta da organização das informações na mente do aluno. O segundo – aprendizagem afetiva – considera que ela resulta do interior do aluno que vive experiências, por exemplo a dor ou o prazer. O último – aprendizagem psicomotora – envolve respostas musculares em razão de treinamento e prática.

Por outro lado, há também três diferentes abordagens de ensino. A primeira delas – comportamentalista – compreende que o ensino ocorre porque o aluno responde aos estímulos externos. A cognitivista entende que o ensino é um processo originado pelo mundo dos significados. Finalmente a humanista, que considera o aluno pessoa, livre para fazer escolhas, apto a autorrealizar-se e crescer. A concepção rogeriana encontra-se situada nesta última (Moreira, 1999). Essa abordagem, que entende a pessoa por inteiro, é transcendente, porquanto engloba a cognitivista, a afetiva e a psicomotora (MOREIRA, 1999; JUSTO, 2001).

Moreira (1999) pontua que Rogers, psicólogo estadunidense com vasta experiência, desenvolveu uma psicologia centrada no “cliente” e não no paciente. Isso porque entendia que o terapeuta auxilia seu cliente a compreender a si mesmo, mas o “trabalho” cabe ao cliente. O terapeuta apenas proporciona meios, e a tarefa da compreensão de si mesmo cabe inteiramente ao indivíduo. Neste mesmo sentido, transpondo essa proposta rogeriana para o ensino, de acordo com Moreira (1999), o seu objetivo maior é a aprendizagem baseada em princípios, ou seja, Rogers entende que a aprendizagem se dá por princípios, e não por uma teoria de aprendizagem em si, os quais são descritos no Quadro 1.

sumário

Quadro 1 – Os princípios de aprendizagem de Carl Rogers.

1. Seres humanos têm potencialidade natural para aprender	O ser humano é curioso, tende a aprender, a descobrir e a experienciar.
2. A aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos	A pessoa aprende o que a engrandece e o que a realiza, o que lhe traz sentido.
3. A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar resistência	Geralmente temos a tendência de acreditar que estamos errados e que os outros certos. Mudar isso envolve uma transformação profunda.
4. As aprendizagens que ameaçam o Eu são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo	Quando o ambiente favorece o apoio e a compreensão, estimula a aprendizagem, haja vista que reduz as ameaças externas.
5. Quando é pequena a ameaça ao eu, pode-se perceber a experiência de maneira diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir	Quando o aluno se sente seguro e acolhido, mesmo nas suas dificuldades, e num ambiente propício à aprendizagem, a tendência é o seu crescimento.
6. Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida por meio de atos	O confronto direto com a prática, experimentação e ação é um dos melhores meios de aprendizagem.
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do processo de aprendizagem	Quando o próprio aluno escolhe o percurso para a sua aprendizagem, ela torna-se significativa, potencializada e ele compreende o efeito de suas próprias escolhas.
8. A aprendizagem autoiniciada que envolve a pessoa do aprendiz como um todo – sentimentos e intelecto – é mais duradoura e abrangente	Intrinsecamente relacionados estão o cognitivo e o afetivo, para que a aprendizagem possa acontecer.
9. A independência, a criatividade e a autoconfiança são todas facilitadas quando a autocrítica e a autoavaliação são básicas e a avaliação feita pelos outros é de importância secundária	Desenvolver desde cedo a independência e a autoconfiança favorece o aprendizado, o método de tentativa e erro é inerente. A autocrítica e autoavaliação auxiliam na aquisição dessa independência e autoconfiança e também na aquisição da criatividade.
10. A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.	Aprender a aprender é sempre necessário. É preciso buscar o conhecimento, essa atitude de busca permanente pelo conhecimento.

Fonte: Elaborado pelos autores adaptado de Moreira (1999) e Justo (2001).

Na perspectiva de Rogers, o processo educacional deve facilitar a mudança do aluno e a sua aprendizagem. O indivíduo educado é aquele que aprendeu a aprender, que mudou e aprendeu que “[...] nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de busca do conhecimento dá uma base de segurança.” (MOREIRA, 1999, p. 145).

O professor, no entendimento de Rogers (1977), é um facilitador da aprendizagem – da mesma forma como o terapeuta é o facilitador da compreensão do cliente. Assim, o professor-facilitador precisa possuir algumas características, sendo a autenticidade uma delas, e ocorre quando ele se propõe a ser parte desse processo. O professor é uma pessoa; apresenta-se, algumas vezes, entusiasmado, angustiado, zangado ou simpático com os discentes. O professor-facilitador preza pelo aluno, aceita-o e nele confia. Ele compreende-o de forma empática. Sabe colocar-se no lugar do aluno e entender as suas dificuldades. Isso faz com que o aluno se sinta compreendido e não julgado ou avaliado pelo docente.

Dentre as concepções de empatia, Rogers (1977) coloca-nos uma que parece bem pertinente ao assunto aqui tratado. Para ele, ela “Implica em transmitir a maneira como você sente o mundo dele/dela à medida que examina sem viés e sem medo os aspectos que a pessoa tema. [...]”. Muitas são as valorosas contribuições da empatia para o processo de ensino e aprendizagem, e, segundo o autor, quando se é empático, atuamos com “[...] uma força poderosa na promoção de crescimento e de mudança. É preciso levar esta força em consideração.” (p. 86). Ser empático

Significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele. Requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando (ROGERS, 1977, p. 73).

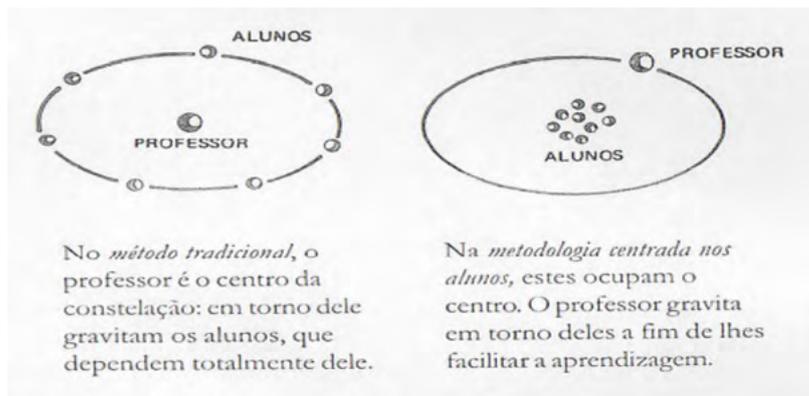


sumário

Diante disso, consideramos importante refletir sobre o que Moreira (1999) traz relativamente sobre esses dois indivíduos. “O aluno durante tantas vezes, e por tanto tempo, se deparou com professores de “fachada” que ao encontrar um professor “verdadeiro” tenderá a mostrar-se desconfiado e pode não perceber a sua autenticidade.” (p. 147, grifos do autor). Esse é um desafio que o docente precisa superar.

Segundo Moreira (1999), a proposta rogeriana é pouco comum nas escolas. O aluno parece orbitar o professor e não o contrário. O docente não confia no aluno, nem na sua responsabilidade ou em sua capacidade de buscar aprender. O professor não tenta inserir o aluno no centro desse processo. Esse deveria, no entanto, ser o seu papel: exercer uma posição secundária e deixar que o aluno tome a frente com responsabilidade, na busca por uma aprendizagem significativa. A Figura 1 mostra-nos, de forma ilustrativa, a comparação entre os modelos, conforme Justo (2001).

Figura 1 – Comparação entre o modelo tradicional e o centrado no aluno.



Fonte: Justo (2001, p. 171).

Enfim, do nosso ponto de vista, é importante a participação do professor-facilitador e a necessidade de que ele esteja disposto, assim como o aluno, a aprender. Diante disso, procuramos refletir um

pouco a respeito do mal-estar docente para entendermos o mecanismo que o docente utiliza para alívio desse desconforto, mas que traz consequências para a educação, especialmente para esse processo de ensino e aprendizagem.

O mal-estar docente¹: seus indicadores² e suas consequências segundo Esteve (1999)

O termo mal-estar docente é ambíguo e não se confunde com uma doença ou dor que são mais localizadas e facilmente identificadas; ele é, portanto, dúbio e indeterminado:

A expressão “mal-estar docente” é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um “desolamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê (ESTEVE, 1999, p. 12, grifos do autor).

Podemos designar o mal-estar docente enquanto uma doença social que surge pela falta de apoio ao professor. Neste sentido, entendemos que a precarização do ensino e das escolas é também fator de causa. Esteve (1999) coloca-nos alguns indicadores como forma de apontar fontes de mal-estar docente. Eles podem ser intrínsecos à docência, denominados primários, ou a ela externos, chamados secundários. No Quadro 2 eles são descritos, sendo os três primeiros aqueles denominados primários e os seguintes os secundários.

- 1 A escolha por este autor se deu em razão da possibilidade de aprofundamento no tema.
- 2 Esteve (1999) traz a palavra indicadores e não causas deste fenômeno educacional.

Quadro 2 – Indicadores do mal-estar docente.

1. Recursos materiais e as condições de trabalho	Indisponibilidade de recursos didáticos e materiais ao professor, de modo que prejudica a sua prática docente; os horários, as normas internas da escola, a pouca flexibilidade da gestão; as reuniões da escola, encontros com os pares, avaliações, as reuniões com os pais e outras atividades diárias e a infraestrutura escolar.
2. Violência nas instituições escolares	Revela que a agressão física ao professor se dá pela falta de autoridade docente, haja vista que hoje ela parece não ser mais levada em consideração em muitas escolas. Atentados e agressões contra o professor, sejam físicas ou verbais, e o marcante caráter impessoal das relações contribuem para a sua ocorrência nas escolas.
3. O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor	Advém do excesso de trabalho, da realização de um trabalho fragmentado e outras exigências que lhe são feitas no cotidiano da docência.
4. A modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização	Diz respeito às capacidades, o preparo e formação docente; a modificação da família; o avanço dos meios de comunicação e consumo cultural de massa; a divergência que surgiu entre os objetivos do professor e da sociedade, especialmente no que se refere aos valores a perpetuar, enfim, a falta de apoio social aos professores;
5. A função docente: contestação e contradições	Refere-se aos papéis contraditórios exercidos pelo docente, especialmente na sua relação com o aluno e da autoanálise da sua prática docente;
6. A modificação do apoio do contexto social	Ocorreram mudanças da função docente e da família. Já não mais ensina respeito ou obediência para com o professor; as relações entre os pais e professores são geralmente conflituosas e os professores já não são mais valorizados em muitas escolas;
7. Os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento	Existe a necessidade de atualização e formação docente para fazer frente às mudanças e novidades sociais e tecnológicas atuais, no entanto, não lhe são fornecidos meios para que isso se efetive.
8. A imagem do professor	A sociedade imagina a profissão docente como ideal ou conflitiva; isso cria estereótipos do professor, geralmente equivocados; também aborda a adaptação docente à cultura escolar; quanto a isso, são os novos professores que assumem as piores turmas, já que os veteranos possuem o privilégio de escolher primeiro e optam pelas melhores.

Fonte: Adaptado de Esteve (1999).

A partir do Quadro 2 constatamos que o professor enfrenta diversas questões relacionadas diretamente à docência ou não, mas que, por certo, o desafiam a continuar na escola e a enfrentar esse ambiente hostil. É difícil generalizar as reações, comportamentos e atitudes docentes ante a essas questões, mas encontramos na literatura algumas consequências mais persistentes do mal-estar docente na literatura, o que sistematizamos no Quadro 3.

Quadro 3 – As consequências do mal-estar docente.

1. O absentismo trabalhista e o abandono da profissão docente	Diz respeito aos pedidos de transferência para outra escola, como forma de fuga do ambiente em que está sob forte tensão, às faltas ao trabalho e às licenças por breves períodos.
2. Repercussões negativas sobre a saúde dos profissionais	Refere-se, principalmente, às repercussões psicológicas do mal-estar na saúde mental docente. ³
3. As doenças dos professores	As doenças físicas no professor são, muitas delas causadas direta ou indiretamente, em razão do exercício docente.

Fonte: Adaptado de Esteve (1999).

Retomando as repercussões psicológicas do mal-estar docente, Esteve (1999) apresenta os níveis de mal estar e explica que a relação entre as repercussões psicológicas e a quantidade de professores afetados é inversamente proporcional, ou seja, quanto mais grave as consequências psicológicas, menos professores são atingidos. Os 12 níveis dessas repercussões que afetam a saúde mental docente são trazidos no Quadro 4.

Quadro 4 – Níveis do mal-estar docente segundo Esteve (1999).

Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.

3 Detalhes, veja o Quadro 4.

Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
Esgotamento. Cansaço físico permanente.
Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
Estresse.
Depreciação do ego. Auto culpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
Neuroses reativas.
Depressões.

Fonte: Esteve, 1999, p. 78.

Em nosso entendimento, essa reação do docente, para eliminar a tensão do exercício profissional, a partir da qual ele se inibe ou rompe a implicação com a docência e, por extensão, com o aluno, compromete o processo de ensino e aprendizagem e leva à diminuição da qualidade do ensino. Essa inibição poderá causar uma perda da disposição, motivação e implicação⁴ com o ensino, o que é extremamente danoso para a relação aluno-professor e, especialmente, para o processo ensino-aprendizagem, como dito anteriormente.

De antemão deixamos claro que reconhecemos, como pontua Esteve (1999), as diversidades de atuação perante o mal-estar por parte dos professores. Diante disso, há que se considerar que muitos docentes se empenham grandemente no exercício da docência, realizando-a com ânimo, motivação e disposição para aprender e ensinar. Nosso estudo, contudo, direciona o foco para as repercussões que a inibição ou desmotivação docente exercem sobre o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na concepção rogeriana. Dito isso, prosseguimos nosso estudo com a apresentação do percurso metodológico.

⁴ Neste estudo, a implicação docente é entendida como comprometimento e envolvimento docente com o processo de ensino e aprendizagem.

sumário

METODOLOGIA

O presente estudo é exploratório e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, entendida como aquela que é menos formal do que a quantitativa, sendo também mais simples. Desse modo, seguiu a sequência proposta por Gil (2002): redução dos dados, categorização e interpretação dos mesmos.

A pesquisa é bibliográfica, porquanto utilizou-se de artigos recentes a respeito das repercussões negativas do mal-estar docente no processo de ensino e aprendizagem. Esses foram recuperados no Google Acadêmico e consideramos apenas aqueles publicados a partir de 2020. Para a coleta dos dados utilizamos a palavra-chave "desmotivação docente", e retornaram 17 resultados. Após a leitura dos títulos e resumos, 7 deles serviram como *corpus* para analisarmos a baixa implicação docente no processo de ensino e aprendizagem, dos quais procedemos a leitura na íntegra.

Quanto à técnica de análise dos dados, o estudo apoia-se na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), haja vista que seguimos as técnicas da pré-análise, análise e inferência a partir da leitura do material selecionado. Na próxima seção apresentamos os resultados, as discussões e as categorias que emergiram na pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os resultados obtidos, nota-se que há pouca adesão à proposta rogeriana nas escolas brasileiras, exatamente como afirmava Moreira (1999). Identificamos similaridades nos artigos no que se refere à desmotivação docente e à consequência disso para o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, três categorias

são apresentadas, as quais surgiram a partir da leitura, da interpretação e da inferência, conforme visualizamos no Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias que emergiram a partir da leitura dos artigos.

Autores	Desmotivação docente/ Desinteresse pela docência	Sistema de ensino/ Desvalorização docente	Formação precária/ Uso de pedagogia tradicional
Costa; Almeida (2021)	X	X	X
Ferreira <i>et al.</i> (2020)	X	X	X
Gomes (2020)	X	-	X
Kujawa; Patias (2020)	X	X	X
Marcos (2021)	X	X	X
Rabelo; Albuquerque (2020)	X	-	X
Souza; Paixão; Menezes (2020)	X	X	X

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

De acordo com os resultados presentes no Quadro 5, percebemos que são muito representativas as correlações entre as temáticas desmotivação, formação e desvalorização docente. Quase nos é possível inferir que uma leva à outra. Seria concebível, então, afirmar que, devido à desvalorização da profissão, ocorre uma formação deficiente, a qual leva ao desinteresse pela docência, e os que nela já se encontram desenvolvem desmotivação, inibição e baixa implicação.

Kujawa e Patias (2020) trazem um aspecto que vai ao encontro da proposta rogeriana relativamente à importância da empatia. Os autores afirmam que os alunos identificam quando o professor está empenhado no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala. Eles também reconhecem quando o docente trabalha com amor, carinho e dedicação (KUJAWA; PATIAS, 2020). Nesse sentido, entendemos que se o professor está desmotivado e inibido, afetado pelo mal-estar docente, essas condições podem levá-lo à indiferença ou in-

sensibilidade com o aluno, o que compromete sobremaneira o ensino e a própria relação entre aluno e professor.

Marcos (2021) assevera que a desvalorização leva à desmotivação, a qual, inexoravelmente, atinge o aluno, comprometendo todo o processo de ensino e aprendizagem, e, a longo prazo, a alfabetização/educação deste. Esteve (1999) coloca, dentre as consequências do mal-estar sentido pelos professores, o absentismo, levando os professores a se ausentar da sala de aula, rompendo com a cumplicidade e familiaridade do cotidiano discente, na medida em que o vínculo com o professor é comprometido. De acordo com Marcos (2021, p. 6), “Devido a essa problemática a educação fica comprometida em todos os setores, principalmente nos que regem a aprendizagem, pois quando o professor está desmotivado, o aluno torna-se desmotivado também, tendo baixo rendimento escolar, [...]”. Tal desvalorização, consoante Costa e Almeida (2021, p. 4), mostra que “Um professor desmotivado a ensinar se reflete em um aluno desmotivado a aprender.” Isso expõe a necessidade, da formação humanista do docente para o desenvolvimento da empatia e autonomia docente, como ensinam Rogers (1977) e Moreira (1999).

No que diz respeito ao sistema de ensino, predominantemente conteudista ou cognitivista, uma crítica incisiva é trazida por Rabelo e Albuquerque (2020). Os autores comungam da proposta rogeriana por entender a necessidade de uma aprendizagem humanista, hoje tão pouco presente em nossas escolas em todos os níveis. Para eles, precisamos repensar as concepções de ensino e não focar apenas nos aspectos cognitivos, mas considerar, também, os psicoemocionais, socioculturais e neurobiológicos. Suas colocações vão ao encontro do pensamento de Rogers (1977), que considera a necessidade da formação integral do aluno como pessoa central do processo de ensino e aprendizagem, com capacidades de autodirigir-se, de criatividade e de autodesenvolvimento. Segundo Rabelo e Albuquerque (2021),

As propostas pedagógicas tradicionais, as quais não permitem dar a devida atenção à individualidade, são um dos principais obstáculos para o desenvolvimento socioemocional de crianças e professoras, em virtude de currículos rígidos, cotidianos mecânicos e espaços escolares opressores (p. 22.902).

Gomes (2020) traz, nesse contexto, duas considerações importantes. A primeira delas é a necessidade da formação humanista para melhor compreensão do discente. A segunda é a urgência de primar pela sua autonomia como possibilidade de maior desenvoltura e desenvolvimento de competências, tão necessárias para enfrentar os desafios atuais. É exatamente nesta direção que, para Rogers (1977), promove-se a emergência do sentido da aprendizagem no aluno.

No que se refere ao ensino tradicional, para Souza, Paixão e Menezes (2020) há que se atentar para as mudanças. Ou seja, o docente motivar-se e buscar especialização para melhorar a sua prática e também buscar um aprendizado constante. Sendo assim, explicam os autores: “Portanto, é de suma importância que o educador esteja sempre atento às mudanças, mantendo espírito de inovação buscando sempre a formação continuada para que assim favoreça o processo de ensino aprendizagem.” (SOUZA; PAIXÃO; MENEZES, 2020, p. 43). Rogers (1977) considera a necessidade de abandonar práticas tradicionais e currículos rígidos, ou seja, podemos repensar a forma que ensinamos e o modo que o aluno aprende, levando em conta as distintas individualidades e necessidades discentes. Assim, o professor contribui com o autoconhecimento do aluno ciente de que pode modificá-lo a partir da autonomia que precisa lhe ser conferida, e isso implica em motivação docente.

Nesse sentido, trazemos as palavras de Rogers: “Parece-me óbvio que precisamos de uma mudança, quase equivalente a uma revolução, no treinamento de nossos professores. Entretanto as instituições que formam professor são em sua maioria bastiões do tradicional, e ressaltam tão somente a aprendizagem cognitiva e os métodos pelos



sumário

quais esta pode ser realizada.” (1977, p. 154-155). O entendimento de Kujawa e Patias (2020) sobre a prática tradicional é convergente com o de Rogers. Para os autores:

De fato, parece que o sistema de ensino utilizado ainda pelas escolas, sejam elas públicas ou privadas é muito tradicional, no qual o/a professor/a é o centro do conhecimento, é transmissor/a enquanto o/a aluno/a é o receptor/a, as classes são organizadas em fileiras, a maior parte das aulas são expositivas, entre outros detalhes (KUJAWA; PATIAS, 2020, p. 115).

Ainda com relação ao tema, Souza, Paixão e Menezes (2020) apontam as dificuldades enfrentadas pelos professores quando estão dispostos a inovar, e que se coadunam com Esteve (1999), haja vista que os professores recebem cobranças do sistema de ensino, mas não lhe são fornecidos recursos, meios ou apoio para que isso se efetive. Segundo Souza, Paixão e Menezes (2020),

Esse desejo de inovação é muitas vezes barrado diante das dificuldades encontradas no percurso prático pedagógico, a falta de estrutura física e de recursos pedagógicos nas escolas, como também a falta de incentivo financeiro e tempo para planejamento para os docentes, contribuem negativamente neste sentido (p. 43).

Gomes (2020, p. 12) aproxima-se dos ensinamentos de Rogers (1977) porque considera que “[...] é preciso que os educadores tenham uma formação, sobretudo humana, sabendo lidar com os diversos tipos de aluno, de forma a extrair o melhor de cada um e explorar as potencialidades individuais.”

Encerramos esta seção com a contribuição de Ferreira *et al.* (2020), que se referem ao processo de ensino e aprendizagem e desmotivação docente causada pelo mal-estar docente. Segundo os autores, “Também evidenciou-se que a desvalorização afeta a motivação do professor e, como consequência, os processos de ensino e de aprendizagem. Somado a isso, há um crescente desinteresse dos jovens pela docência enquanto profissão.” (p. 254).

Para concluir, parece-nos que há uma evasão docente que se caracteriza pelo chamado abandono docente citado por Esteve (1999), o que é preocupante, porque reconhecemos e consideramos um profissional indispensável no processo de ensino e aprendizagem, sendo ele aquele que precisa estar preparado, capacitado, apto, motivado e implicado para que isso realmente se efetive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem, na concepção de Rogers (1977), por abranger qualidades docentes, como a empatia, e por considerar o professor como pessoa, parece-nos ser satisfatório para desenvolver, no discente, qualidades como autorrealização e autodesenvolvimento. Para que isso realmente se efetive, são necessários alguns pré-requisitos, como implicação e motivação com o desenrolar desse processo. Condições tanto internas quanto externas à docência, no entanto, parecem desafiá-lo a realizar bem o seu papel. Assim, é preciso valorizar o professor e reconhecer a sua importância, e alertamos, não como centro do processo educativo, mas como parte secundária, como facilitador da aprendizagem do aluno para a melhoria do ensino e autotransformação discente.

A inibição e a desmotivação docente, em razão das dificuldades que se apresentam, contribuem para a baixa qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, primar pela valorização e reconhecimento do professor pode contribuir para que essa situação se inverta. O docente motivado está mais aberto e preparado para a compreensão do autodesenvolvimento e crescimento discente, podendo, assim, efetivamente contribuir para com ele, orientando-o e facilitando a criatividade, independência e autodisciplina discente.

Enfim, é preciso estar aberto e atento às necessidades e anseios dos discentes para auxiliá-los a se autotransformar, crescendo em valores da forma mais humanista possível. É preciso que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo tanto para o docente quanto para o discente. Se o aluno não vê sentido no processo, ele não se sente motivado e nem interessado em aprender. Ao colocar o aluno no centro desse processo e lhe oferecer meios e recursos para se desenvolver com criatividade, independência e autoconfiança, o professor-facilitador propicia a sua transformação, e, ao fazer isso, transforma toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

COSTA, R. M.; ALMEIDA, F. S. de. A importância da motivação e aprendizagem significativa em contextos de evasão escolar. E-book: **Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 169-183. Vol. 3. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74322>. Acesso em: 4 jul. 2021.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

FERREIRA, V. O. *et al.* A desvalorização do professor: percepções de professores participantes de um programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. **Revista Thema**, v. 17, n. 1, p. 243-255, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1481>. Acesso em: 4 jul. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. B. **Fatores que geram (des)motivação para os professores no exercício profissional**. 2020. Monografia (Graduação em Pós-Graduação em Educação e Trabalho) – Instituto Federal Goiano, *Campus Trindade*, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1424/1/-TCC-%20Rhayanna%20.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2021.

JUSTO, H. **Cresça e faça crescer: lições de Carl Rogers**. 7. ed. Canoas: La Salle, 2001.

sumário

KUJAWA, D. R.; PATIAS, N. D. Concepções de professoras do Ensino Fundamental sobre fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem. **Interacções**, n. 53, p. 97-121, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/19455>. Acesso em: 4 jul. 2021.

MARCOS, A. R. A desmotivação do professor em sala de aula. **Revista Científica Fesa**, v. 1, n. 3, abr. 2021. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/18>. p. 03-15. Acesso em: 4 jul. 2021.

MOREIRA, M. A. A teoria de aprendizagem significativa de Rogers. *In*: MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. p. 139-149. Cap. 9.

RABELO, J. da S.; ALBUQUERQUE, L. B. de. Avaliação das emoções de crianças e professores sobre o espaço escolar na Educação Infantil. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 4, p. 22.891-22.905, abr. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/9449/8448>. Acesso em: 4 jul. 2021.

ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. P. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

SOUZA, F. Q. de; PAIXÃO, G. C.; MENEZES, J. B. F. de. Desafios e anseios do ser professor: uma perspectiva de professores em formação. *Ensino em Foco*, Salvador, v. 3, n. 6, p. 32-46, set. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/678/442>. Acesso em: 4 jul. 2021.



sumário



2

Gilmara Lima Mendes
Cleber Gibbon Ratto

USOS DA MÍDIA SOCIAL TIKTOK NA ATUALIDADE: potenciais efeitos para práticas pedagógicas e aprendizagens significativas

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.456

INTRODUÇÃO

Nossa forma de viver e nos comunicarmos no século 21 foi modificada intensamente pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, na era em que a informação é compartilhada 24 horas por dia e o princípio da conectividade constante virou palavra de ordem. Tendo isso em mente, lembramo-nos de que a forma como aprendemos teve de ser adaptada abrupta e drasticamente nos anos de 2020 e 2021 devido ao contexto pandêmico. A informação nunca foi tão acessível, mas, em contrapartida, nunca foi tão difícil sustentar atenção na hora de aprender em uma realidade *on-line*.

A aprendizagem agora precisa ser planejada para além das quatro paredes da sala de aula, haja vista ser possível adquirir saber sob múltiplas perspectivas, inclusive por meio das conexões na rede global e por intermédio de mídias sociais (SIEMENS, 2014). Diante de tais mudanças, entende-se que o papel do professor também se transformou e o “fazer docência” ganhou novos cenários e muitos outros desafios. Para além de transmitir conhecimento, os professores passaram a ser mediadores de um novo modelo de aprendizagem que acontece na internet e com as ferramentas por ela viabilizada (MONTEIRO, 2020b).

Isso tudo, evidentemente, acontece não livre de “custos” psíquicos, socioafetivos e mesmo materiais, o que coloca a educação no centro de disputas entre diferentes projetos políticos e interesses econômicos. Os professores, em linhas gerais, se viram em meio a esse “fogo cruzado”, tendo de adaptar-se e, em alguma medida, criar estratégias para sustentar o ofício docente diante da complexidade das condições que se impuseram.

Essa configuração e esse contexto pandêmico deram aos professores novas atribuições, pois agora eles precisaram planejar suas

aulas de forma a engajar seus alunos mediante o uso da internet para fins de aprendizagem, fazendo com que estes possam interagir buscando a manutenção do processo de aprendizagem. Entre as atividades utilizadas pelo professor no ensino remoto estão: *blogs* de estudo, fóruns de discussões e videoaulas dentro e fora do *Youtube*, redes e mídias sociais digitais, *Instagram*, *Twitter* e *TikTok*.

Com a crescente necessidade de envolver digitalmente os alunos no aprendizado, diferentes práticas vão surgindo e “conquistando” os estudantes. Um artefato midiático, em específico, é a mídia social *TikTok*. Esta é uma plataforma de mídia social que tem por objetivo mostrar vídeos que podem variar de 15 segundos a 3 minutos, e, por meio deles, envolver os expectadores, fazendo-os curtir-los, compartilhá-los e comentá-los. Muitos artistas têm sido descobertos e levados à ampla visibilidade por intermédio dessa plataforma, mas não é só isso; o que chamou a atenção foi a forma como é possível aprender por meio de vídeos curtos as mais diversas habilidades em variadas formas de *expertise*.

O modo como assuntos relacionados à aprendizagem é encontrado no *TikTok* de forma fácil e prática, traz uma espécie de recompensa imediata por meio de vídeos curtos, sendo eles, em sua maioria, de 15, 30 ou 60 segundos, ou mesmo em tutoriais de 3 minutos. Uma das *hashtags* que servem como exemplo é a *#AprendaNoTikTok* (em inglês *#LearnOnTikTok*). Automaticamente, ao utilizá-la aparecem inúmeros tutoriais de diversas áreas do conhecimento. O motivo para o rápido crescimento e popularização do aplicativo se dá pela criatividade e versatilidade dos criadores, que disseminam seus *memes* e vídeos informativos de forma engraçada, interativa e dinâmica. Em grande medida, o “sucesso” da mídia social diz respeito à forte sintonia de suas características – rapidez, versatilidade, efeito de entretenimento – com os traços marcantes da cultura contemporânea, o que, por si só, não pode ser tomado como “bem em si”, tampouco descartado como “mal” a ser combatido.

Longe de reforçarmos apenas uma idealização acrítica da mídia social ou promovê-la à condição de redenção das práticas pedagógicas nas ambiências digitais, importa nos ocuparmos dos diferentes usos e dos potenciais efeitos disso para as práticas pedagógicas e para as aprendizagens.

O TIKTOK

De acordo com Monteiro (2021), o aplicativo *TikTok* é, atualmente, o mais baixado na *App Store*. Ele foi criado em 2016 pela *startup* chinesa ByteDance, e cresceu após a aquisição do Music.ly, uma ferramenta com as mesmas funcionalidades. O aplicativo está entre as dez mídias sociais mais acessadas ao redor do mundo, podendo ser visualizado no sistema Android e no sistema IOS, com mais de 800 milhões de usuários ativos. O aplicativo é gratuito e seus usuários podem seguir o conteúdo que escolherem, e adicionar, ainda, perfis conhecidos ou não, fazer montagens usando efeitos de áudio e vídeo dentro do próprio aplicativo e compartilhar vídeos. Ele se popularizou, também, devido ao isolamento social ocasionado pelo contexto pandêmico causado pela Covid-19 (MONTEIRO, 2021).

Tendo em vista a necessidade de recuperar o tempo perdido com a pandemia em razão da ausência física em sala de aula, professores e alunos (principalmente alunos) têm inventado novas formas de aprender e produzir conhecimentos, vendo a possibilidade de fazê-lo por meios digitais que não os mais usuais, como *Meet* ou *Zoom*. Nessa perspectiva, o *TikTok* tem sido muito utilizado, pois favorece práticas dinâmicas e envolventes, gerando interação e interatividade entre seus usuários, alunos e professores.

Digamos, por exemplo, que o professor de matemática poste a resolução de um cálculo e peça aos alunos como tarefa de casa o seguinte: “E você, de que forma resolveria esta mesma equação? Se você consegue resolver de outra forma comente este vídeo e me mostre como você resolve este problema. Caso você faça a resolução do problema como eu, escreva nos comentários se você acha minha maneira mais fácil ou mais difícil que a dos colegas”. Pronto! O professor acabou de viabilizar a possibilidade de construção de conhecimento junto com os alunos, pois ele pede que eles interajam com seu vídeo, mas à sua maneira, e solicita que os outros alunos observem os duetos e comentem.

De acordo com Castells (2003), “Novos usos da tecnologia, bem como as modificações reais nela introduzidas, são transmitidos de volta ao mundo inteiro, em tempo real” (p. 33), sendo exatamente isso que o aplicativo *TikTok* faz mediante a disseminação do conhecimento, transmitindo vídeos que “viralizam”, ou seja, que acabam se espalhando rapidamente ao redor do globo e se popularizando com uma rapidez espantosa.

O *TikTok* é uma ferramenta gratuita que pode ser baixada tanto em *Smartphones* com sistema Android quanto IOS, e ele permite, dependendo da abordagem do professor, que os alunos possam apresentar suas tarefas em forma de vídeo no aplicativo. Além das habilidades aprendidas nos vídeos assistidos, os alunos podem ser agregadores de conhecimento, tornando-se, inclusive, criadores de conteúdo digital que podem ser úteis a todos os seus “seguidores”.

O aplicativo funciona da seguinte forma: ao se inscrever na plataforma o usuário sinaliza seus gostos e preferências, e, assim, o algoritmo do *TikTok* começa a recomendar vídeos baseados no que foi sinalizado anteriormente; portanto, quanto mais o usuário vai gostando de vídeos e os assistindo até o final, mais a plataforma vai entregando vídeos personalizados de acordo com as preferências de cada um; daí

sumário

a facilidade em “gastar” mais tempo no *TikTok*, aquilo que as mídias sociais tratam como “engajamento”. A página recomendada pelo algoritmo é chamada de *FY page* (*for you page*).

Embora a plataforma seja, principalmente, utilizada pelo público mais jovem com o objetivo de entretenimento visual e criativo, o aplicativo tem um forte potencial informativo e um alcance maior ainda, e pode ser usado para inspirar e motivar o aprendizado sobre qualquer assunto por diversos públicos.

METODOLOGIA

Considerando o alto potencial exploratório no campo da aprendizagem, este artigo discute sobre o aplicativo *TikTok*, mídia social chinesa que tem tomado conta do tempo de tela de seus usuários. Teve-se também o intuito de investigar as potencialidades pedagógicas do aplicativo para a aprendizagem significativa, associando-se a discussão com argumentos encontrados em autores como Rogers (1986), Ausubel (2000), Gomez (2020) e Gardner (1993). O artigo resulta de uma revisão não sistemática da literatura recente disponível a respeito do tema. O método de pesquisa envolvido é a pesquisa bibliográfica de tipo revisão de literatura, que aborda as tecnologias e a aprendizagem na Era da Informação e foca nas novas possibilidades de atuação dos professores e alunos, com atenção voltada ao uso do *TikTok* e as relações estabelecidas a partir de tal mídia social.

Os descritores utilizados para as buscas foram “TikTok” e “Educação”. A primeira seleção foi feita na Revista Digital Renote, que publicou 63 artigos editados em 2020 relacionados às tecnologias na educação, mas apenas um deles tendo abordado o TikTok especificamente. O artigo apresenta o TikTok como possibilidade midiática-pedagógica a ser utilizada em sala de aula, tendo como título *O uso do TikTok no contexto*

DISCUSSÃO

Pretende-se aqui discutir o uso do *TikTok* como potencial ferramenta na aprendizagem significativa, lembrando que, para Ausubel (2000), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

Segundo Rogers (1986), apesar de os conteúdos terem se atualizado e os livros didáticos terem melhorado, o método didático tem sido o mesmo: o professor fala e orienta, enquanto o aluno escuta, e, como resultado, o conhecimento é mal-assimilado, tendo, muitas vezes, o desinteresse como principal consequência, criando no aluno um certo desgosto pelo ato de aprender. Isso coaduna com a ideia cunhada por Gomez (2020, quando afirma que o ser humano ainda espera que o aprendizado possa acontecer de forma mecânica. As tecnologias digitais, e o *TikTok* em particular, no entanto, são exemplos de como as novas linguagens da cultura digital trazem uma nova perspectiva para o aprendizado, sobretudo aquele que nos foi imposto pelo contexto pandêmico da Covid-19 em 2020.

Conforme Ausubel (2000), a aquisição e a retenção de conhecimentos não são necessariamente restritas à instrução formal e aos livros didáticos, mas, sim, ao fato de permearem as atividades diárias essenciais para a performance competente e melhoria de outras tarefas essenciais, posto que os processos psicológicos idênticos, subjacentes à retenção e à aquisição formal de conhecimento, também podem acontecer por meio de leitura, seja ela sistemática ou não, via televisão educacional ou discurso intelectual conversacional, etc.

Dessa forma, o *TikTok* apresenta potenciais alternativas de aprendizado para distintos estilos de aprendizagem e um modo diferente de aquisição e desenvolvimento de saberes, pois ele traz conhe-

cimentos por meio de tutoriais de curta duração em várias abordagens, inclusive a humorística, na qual é possível aprender uma habilidade ou um *hobby* mediante vídeos divertidos e descontraídos.

Gardner (1993), com sua teoria de múltiplas inteligências, propõe a ideia de que todos nós temos diferenciados níveis de inteligência em diversas áreas intelectuais. A preocupação de Gardner se deu por acreditar que os testes de QI não eram suficientes para medir a inteligência ou a capacidade cognitiva dos alunos. O autor, então, apresenta conjuntos diferentes de inteligências que exibimos como indivíduos de acordo com nossas particularidades. De acordo com Gardner, há nove inteligências: Linguística: prazer e facilidade com leitura, poesia e linguística; Lógico-matemática: prazer e facilidade com matemática, ciências, jogos de estratégia e atividades baseadas em lógica; Musical: prazer e facilidade com música de forma a ouvir, tocar ou compor; Espacial-visual: prazer e facilidade com desenhos, imagens, jogos de construção, quebra-cabeças e localização espacial; Cinestésica: prazer e facilidade com atividades que envolvam toque, movimento, expansão, esporte e dança; Interpessoal: prazer e facilidade com outras pessoas na comunicação, na liderança e na capacidade de empatia; Intrapessoal: prazer e facilidade com automotivação e consciência dos próprios sentimentos mais do que os dos outros; Naturalista: prazer e facilidade com o mundo natural, plantas, seres vivos e capacidade de reconhecer padrões e classificações; e Existencial: prazer e facilidade em fazer e examinar perguntas sobre a vida, morte e realidades finais. Originalmente, Gardner descreveu apenas sete inteligências, embora, mais tarde, tenha estabelecido a oitava e tenha ainda suas dúvidas quanto a nona.

Os pontos fortes na aprendizagem de cada indivíduo têm um efeito direto na forma como cada um aprende. Por exemplo, alguém com pontos fortes em inteligência interpessoal saberá fazer um vídeo envolvente apenas falando sobre um tópico específico. Se o aluno sabe como mais bem aprende, ele pode explorar essa forma

sumário

de aprender de diferentes maneiras. Se fôssemos analisar o *TikTok* com o olhar de Gardner, poderíamos supor que os usuários teriam uma pletora de conteúdo a abordar e modos de escolher como abordá-lo, fazendo com que o aluno se motive, e, motivado, ele aprenderá mais, aumentando sua capacidade cognitiva, potencializando, assim, a sua inteligência.

Gardner (1993) explica que o problema do ensino-aprendizagem em sala de aula pode começar quando o professor ensina do jeito que ele acredita que os alunos irão aprender, mas sem conhecê-los de fato, pois que nem sempre os próprios alunos se conhecem. Por que não, então, pedir que os alunos criem vídeos que possam ensinar os colegas dentro da plataforma do *TikTok*? Assim, haveria vídeos diferentes sobre o mesmo assunto, contudo com abordagens diversas que, definitivamente, fariam a diferença para os alunos da mesma e de outras turmas.

Coadunam com o ponto anterior Felicetti e Giraffa (2008), quando enfatizam que os alunos, muitas vezes, não aprendem porque não encontraram o melhor caminho para tal, e não porque lhes faltou esforço ou interesse. A falta de autoconhecimento dos alunos para com a melhor forma de estudar faz com que eles não consigam identificar suas capacidades e se desestimulem a aprender.

Quando se fala em estilo de aprendizagem, pensa-se em alunos cuja aprendizagem é mais eficiente de forma auditiva, visual, cinestésica ou tátil. Mesmo que o *TikTok* apenas traga vídeos, seus tutoriais permitiriam, em tese, a experimentação das ações apresentadas, e, com isso, possibilitariam a aprendizagem tátil e cinestésica de forma a ancorar essa nova aprendizagem a habilidades ou conhecimentos outrora adquiridos, fazendo com que essa aquisição de conhecimento seja solidificada. Evidentemente isso implica mediação pedagógica intencional e não apenas acesso à mídia social ou seu uso para entretenimento.

Da mesma forma, o *TikTok* poderia permitir uma aprendizagem mais prazerosa quando se trata de vídeos nos quais a música é o alvo do tutorial, posto que apraz aos aprendizes cujo estilo para aprender é mais auditivo. Quanto ao estilo visual, o *TikTok* traz vídeos ricos em conteúdo, uma vez que os tutoriais são curtos e prendem a atenção.

Recuperamos aqui *O uso do TikTok no contexto educacional*, escrito por Barin, Ellersohn e Silva (2020), no qual é abordado o emprego de recursos da tecnologia no contexto educacional, contudo dentro das limitações e da necessidade do distanciamento social decorrentes da Covid-19, por meio de um relato de experiência em que os participantes e os usuários do *TikTok* receberam uma proposta de design que visava a engajar os alunos matriculados na disciplina de Química. O resultado desse estudo é o de que os vídeos curtos do TikTok têm potencial para despertar o interesse dos alunos pelo assunto, pois a abordagem humorística e dinâmica, presente nos vídeos do aplicativo, contribuem para um aprendizado mais aprazível, tendo o aplicativo utilidade de apresentação de conteúdo e também de avaliação.

Ausubel (2000) trata sobre assimilação de conceito, que é a forma dominante de aprendizado em crianças em idade escolar e adultos, e na formação do conceito, na qual os atributos criteriosais deste são adquiridos por intermédio de experiência direta, estágios sucessivos de geração, teste e generalização de hipóteses. Verifica-se, então, que é possível passar por todos esses estágios por meio do aplicativo *TikTok* mediante a criação de roteiro, revisão e aplicação do *script*, escolha da trilha sonora, edição e publicação do vídeo, interação com os usuários do aplicativo, seguidores ou não do dono do vídeo, até, finalmente, chegar na interatividade, que nada mais é do que a construção de conhecimento que se faz mediante redes de interação com os outros usuários.

O *TikTok*, segundo artigo da Revista Exame, escrito por Pancini (2021), tem mais de 689 milhões de usuários diários ao redor

sumário

do globo, número que cresce a cada dia devido ao alto nível de engajamento de seus usuários, o que já ultrapassa outra rede social, que outrora era considerada a mais popular, o *Facebook*, e o *App* de comunicação *WhatsApp*.

Dentro desse contexto, Lévy (1999) trata sobre a construção de soluções trazidas a partir da inteligência coletiva de todas as partes que aqui poderíamos associar aos usuários do *TikTok*, mesmo que isso traga, segundo Lévy, um sentimento de desorientação, uma vez que é muita informação dada pelo cyberspaço. De outra forma, apesar de tal desorientação, a diversidade e a variedade de ideias trazidas pelo *App*, que são ou não construídas de forma cooperativa, como por meio do uso do recurso duetos ou costuras, por exemplo, são partes da construção dos conhecimentos e das soluções.

Monteiro (2020b) pontua que o *TikTok* pode ser utilizado não apenas para entretenimento, mas também para a distribuição de conteúdo criativo, para engajamento dos alunos e do afloramento de seus potenciais criativos, bem como instrumento de avaliação da aprendizagem.

Já no quesito multimodalidade, ou seja, várias modalidades de aprendizado, é possível considerar uma primeira aproximação entre multimodos e aprendizagem significativa quando se trata de subjetividade. Neste sentido, Moreira (2017) afirma que a aprendizagem significativa não pode depender apenas de determinados signos particulares, pois há necessidade de interação entre vários tipos de representações para que seja consolidada a aprendizagem. Nesse caso, o *TikTok*, por trazer vídeos em formato dinâmico, estaria apresentando a possibilidade de multimodalidades para o aprendizado.

Pode-se pontuar, então, que a aprendizagem significativa passa a existir quando um conceito ou conhecimento, que se incorpora, ancora-se à estrutura cognitiva e consegue ser exteriorizado de diversas formas por meio de diferentes signos ou de grupos de signos cujos significados sejam equivalentes (AUSUBEL, 2000).

No artigo sobre o *TikTok* como suporte midiático, de Monteiro (2020b), foi possível verificar que, além de contribuir significativamente para a aprendizagem criativa, a produção de vídeos a serem utilizados no *TikTok* promove desenvolvimento de diferentes habilidades por parte dos alunos e abre as portas para a construção do próprio conhecimento quando se trata de competências educacionais, o que coaduna com as ideias de Moreira (2017).

Dessa forma, por que não usar o *TikTok* para aprender o conteúdo escolar, porém de maneira mais divertida, dinâmica e funcional, uma vez que ele tem se mostrado uma excelente ferramenta para encorajar o aprendizado de alto envolvimento, considerando que incentiva o usuário a utilizar o aplicativo em uma atmosfera divertida de aprendizagem e compartilhamento, causando uma interatividade contínua, posto que há comentários em cada vídeo e sugestão de criação de novos vídeos, portanto, novo conteúdo?

A pesquisa de Silva Júnior e Farbiarz (2020) versou sobre o uso de mídias sociais, em especial o *TikTok* voltado para o conteúdo educativo e suas aplicações. Este artigo priorizou vídeos descontraídos e bem-humorados e visou, também, as tendências do uso profissional das redes sociais, e, ainda, a construção de influência. Para a análise foi feito um estudo de caso com o perfil da @professoracarolmendonça e com seu potencial de disseminação de conhecimento. No estudo de caso foi possível verificar o uso de situações do cotidiano de forma descontraída para o ensino da Língua Portuguesa Português.

A professora referida apropria-se da utilização uso das redes para preencher uma lacuna educacional, pois ela consegue manter o interesse e a atenção de seus alunos e seguidores. Nesse caso, enfatizamos a fala de Monteiro (2020a), quando declara:

sumário

Ao mesclar práticas pedagógicas com uso de tecnologias, os professores estão todos os dias adquirindo e compartilhando experiências mundo afora, e na internet, foco principal deste estudo, os profissionais de educação estão ganhando fama ao produzir conteúdos que ajudam os alunos no acesso de materiais com qualidade e relevância para o processo formativo (p. 279).

Wang (2020) pontua que os vídeos de curta duração para *Smartphones*, como os do *TikTok*, estão cada dia mais disseminados, o que, de acordo com ele, pode estar relacionado ao comportamento humano-máquina, pois a visão da câmera em primeira pessoa eleva a imersão e a interação social. O autor afirma, ainda, que quando há riqueza de informação cria-se pobreza de atenção, ou seja, os vídeos curtos mantêm a atenção por maior tempo.

Quando nos registramos no *TikTok* pela primeira vez colocamos lá os nossos interesses, e, dessa forma, o algoritmo entende o que gostamos de acordo com o que “curtimos”, e os *posts* com os quais interagimos e a plataforma vão experimentando e mostrando mais do que aparentamos gostar, de acordo com nosso uso ali dentro. Assim, quanto mais interagimos dentro do aplicativo mais informações estamos provendo ao algoritmo, de forma que a plataforma entenda o que gostamos e nos ofereça mais e mais disso. Isso tanto é verdade que o *TikTok* é a única plataforma que coloca anúncios pedindo aos seus usuários que saiam dela para descansar, fazer um lanche ou mesmo interagir com outras pessoas.

Sabemos que são muitas as controvérsias sobre os modos como tais plataformas e gestão algorítmica interferem sobre a produção das nossas subjetividades, questionando-se o modo como tais interferências aumentam ou restringem nossas capacidades de escolha, autorregulação e mesmo nossa abertura ao novo e ao insólito, posto que elas costumam nos “abastecer” justamente daquilo que já conhecemos ou indicamos já gostar. Embora não seja o foco desta

sumário

discussão, caberia questionarmos em que medida tais regulações algorítmicas podem ser aliadas ou algozes de práticas educativas efetivamente promotoras da autonomia e da ampliação das capacidades de pensar, sentir e relacionar-se.

Por outro lado, não parece razoável desprezar o potencial de tais tecnologias digitais, sobretudo ao reconhecermos que elas já estão em larga medida inscritas no cotidiano, nas sociabilidades e nas práticas sociais correntes, especialmente entre crianças e jovens. Justamente aqui apresenta-se o papel fundamental da mediação pedagógica intencional de educadores capazes de refletir criticamente sobre suas práticas e as implicações de seu fazer.

Moran (1995) e Felcher, Bierhalz e Fommer (2019), em seus trabalhos, já abordaram potencialidades do uso de vídeos no processo de ensino e aprendizagem, e, dentre tais potencialidades, foi destacada a possibilidade do reuso, o que permite aos aprendizes interessados e motivados assistirem ao vídeo quantas vezes forem necessárias para o uso, reprodução ou apreensão de conhecimento, e isso não ocorre em sala de aula devido ao tempo restrito de cada aula, considerando que o professor tem um tempo limitado para cada assunto que vai ministrar. Muitas vezes o aluno escolhe não informar o professor sobre sua dúvida, seja pelo tempo curto ou mesmo por sua timidez.

O uso de vídeos como proposta pedagógica, porém, não é desprovido de desafios. Moran (1995) pontua que o vídeo precisa ter uma funcionalidade educativa, não sendo apenas usado para entretenimento, no qual o professor deve passá-lo tendo como intuito o crivo da necessidade, público-alvo e conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Mesmo os alunos ou professores menos criativos podem usar os vídeos do *TikTok* de forma produtiva em razão da imensa quantidade de recursos dos quais o aplicativo dispõe: filtros de efeitos especiais para edição de fundo e mudança de aparência, sons que podem

ser músicas, ou mesmo falas que podem ser utilizadas para dublagem, duetos (recurso que permite duetar com outro vídeo concordando ou mesmo contestando o ponto de vista do usuário que postou o vídeo original), costura (recurso que permite costurar dois vídeos diferentes em que o usuário responde à pergunta original do primeiro vídeo), etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar o *TikTok* como ferramenta pedagógica potencialmente aliada nos processos de ensino e de aprendizagem pelo seu alcance e potencial engajador. Um vídeo que seja baixado, compartilhado via *WhatsApp* ou mesmo no Facebook, ganha novo alcance e pode construir uma rede de conectividade e interatividade de centenas, milhares e até milhões de pessoas, pois, dependendo das habilidades do criador do vídeo, ele pode “viralizar” e alcançar públicos não antes esperados.

É claro que para que ele seja considerado uma ferramenta pedagógica de qualidade, o papel do professor seria o de delimitar o conteúdo, critérios para a gravação do vídeo, público-alvo e relevância, a fim de que o mesmo possa ser aproveitado pelos alunos, e, inclusive, ser utilizado como meio de avaliação.

O professor, como mediador, pode trazer vídeos com conteúdos específicos para que eles sejam abordados de diversas formas em sala de aula, atingindo, assim, diferentes tipos de alunos com distintas inteligências e estilos de aprendizagem.

Uma sugestão de atividade seria, por exemplo, dividir a turma em pequenos grupos, na qual um aluno seria o roteirista, outro seria o editor de vídeo, outro cuidaria do cenário e dos critérios pedidos anteriormente pelo professor, e o último ficaria como ator. Isso faria com

que fossem trabalhadas diferentes habilidades dos discentes, cada um com seu ponto forte estrategicamente posicionado dentro do contexto de sala de aula, sem ferir ou invadir os estilos de aprendizagem de cada um. Isso desenvolveria neles as habilidades para resolver problemas, pois teriam de criar o vídeo em conjunto, e cada um teria seu papel no presente contexto, fomentando ações cooperativas, por exemplo.

Sendo assim, para um maior alcance de alunos, estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, refletimos sobre o uso do *TikTok* como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, posto que ele acompanha as mudanças de toda uma geração e fala “uma língua” que (quase) todos entendem. Ou seja, o aplicativo é “democrático” a ponto de disseminar conhecimento de forma fluida e ágil, mas nos cabe questionar e pontuar que aqui o antídoto pode também tornar-se o veneno, uma vez que qualquer pessoa pode ser criadora de conteúdo na referida plataforma.

Compreendemos e reafirmamos, a partir dessa sucinta revisão, a necessidade de uma postura aberta e acolhedora às linguagens típicas das culturas digitais, o que, em grande medida, foi provocado pelas condições de adaptação exigidas no contexto da pandemia recente. Tal atitude de abertura e acolhimento, entretanto, não pode prescindir de um trabalho reflexivo e efetivamente crítico acerca dos limites e possibilidades de uso, para que não se recaia na mera idealização da técnica e das ferramentas como redentoras do fazer pedagógico.

Seja o *TikTok* ou qualquer outra mídia social em questão, o papel do educador como mediador privilegiado continua sendo fundamental, de modo a construir dispositivos que facilitem os processos de ensinar e aprender em contextos cada vez mais diversificados, complexos e, mesmo, adversos. Levar em conta a cultura digital como dado incontornável não deve significar submeter-se a ela de modo acrítico, sucumbindo ao elogio desmedido da praticidade, da rapidez ou do entretenimento.

Trata-se de tomá-la como fato incontestante que continua a exigir nossa capacidade de pensar pedagogicamente e formular críticas sobre seus limites e potencialidades. Afinal, continua sendo a capacidade de pensar e sentir – com o *outro* – aquilo que nos humaniza e justifica qualquer projeto educacional.

REFERÊNCIAS

ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa. Diálogos entre Dança na Escola e dança no TikTok: Propostas no ensino Remoto . Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 4 1, set. 2021

AUSUBEL, D. The nature of educational research. Educ. Theory, 1953.

AUSUBEL, D. **Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View.** New York: Springer Science+Business Media Dordrecht, 2000.

AUSUBEL, D. **Educational psychology: a cognitive view.** New York: Holt; Rinehart and Winston, 1968.

BARIN, C. S.; ELLERSOHN, R. M.; SILVA, M. F. O uso do *TikTok* no contexto educacional. *Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação*, v. 18, n. 2, dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/issue/view/4216/show-Toc>. Acesso em: 17 jul. 2021.

CASTELLS, M. *A galáxia internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FELICETTI, V. L. *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior.* 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2011.

FELICETTI, Vera Lucia; GIRAFFA, Lucia M.M. Auxiliando a Evitar a Formação do Sentimento de Matofobia: um desafio constante In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 v. CD-1.

FELCHER, Carla Denize Ott; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; FOLMER, Vanderlei. A utilização dos vídeos educacionais do YouTube na Licenciatura em Matemática: presencial e a distância. *RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 17, n. 1, p. 577-586, 2019. Disponível em: <https://seer>.



sumário

ufrgs.br/renote/article/view/95950>. Acesso em out. 2020. DOI: < <https://doi.org/10.22456/1679-1916.95950> >

GARDNER, H. **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**. New York: Basic Books, 1993.

GOMES, P. **Conheça as competências para o século 21**. São Paulo: Porvir, 2012. 2 p. Disponível em: < <http://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MONTEIRO, J. C. S. Aprendizagem criativa no TikTok: novas possibilidades de ensinar e aprender durante o isolamento social. **Open Minds International Journal**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 47-53, jan./fev./mar./abr. 2021.

MONTEIRO, J. C. S. Dá um like, se inscreve no canal e compartilha o vídeo: a atuação de professores como booktubers no YouTube. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 276-285, 2020a.

MONTEIRO, J. C. S. Tiktok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico**, v. 1, n. 2, p. 5-20, 2020b.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, v. 2, p. 27-35, 1995.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

OSTEMBERG, E.; SIMPIONI, C.; KOHLS, P. As tecnologias digitais na educação e nos processos educativos durante a pandemia do COVID-19. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 2020.

PRITCHART, A. **Ways of learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom**. 2th ed. Oxon: Routledge, 2009.

PANCINI, L. TikTok ultrapassa Facebook e vira App mais baixado do mundo. **Revista Exame**. 2021. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/tiktok-app-mais-baixado-do-mundo/>. Acesso em: 27 set. 2021.

ROGERS, C. **A arte de aprender em nossa década**. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 1986.

SIEMENS, G. **Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital**. 2014. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020. Página 35 – referência incompleta.

sumário

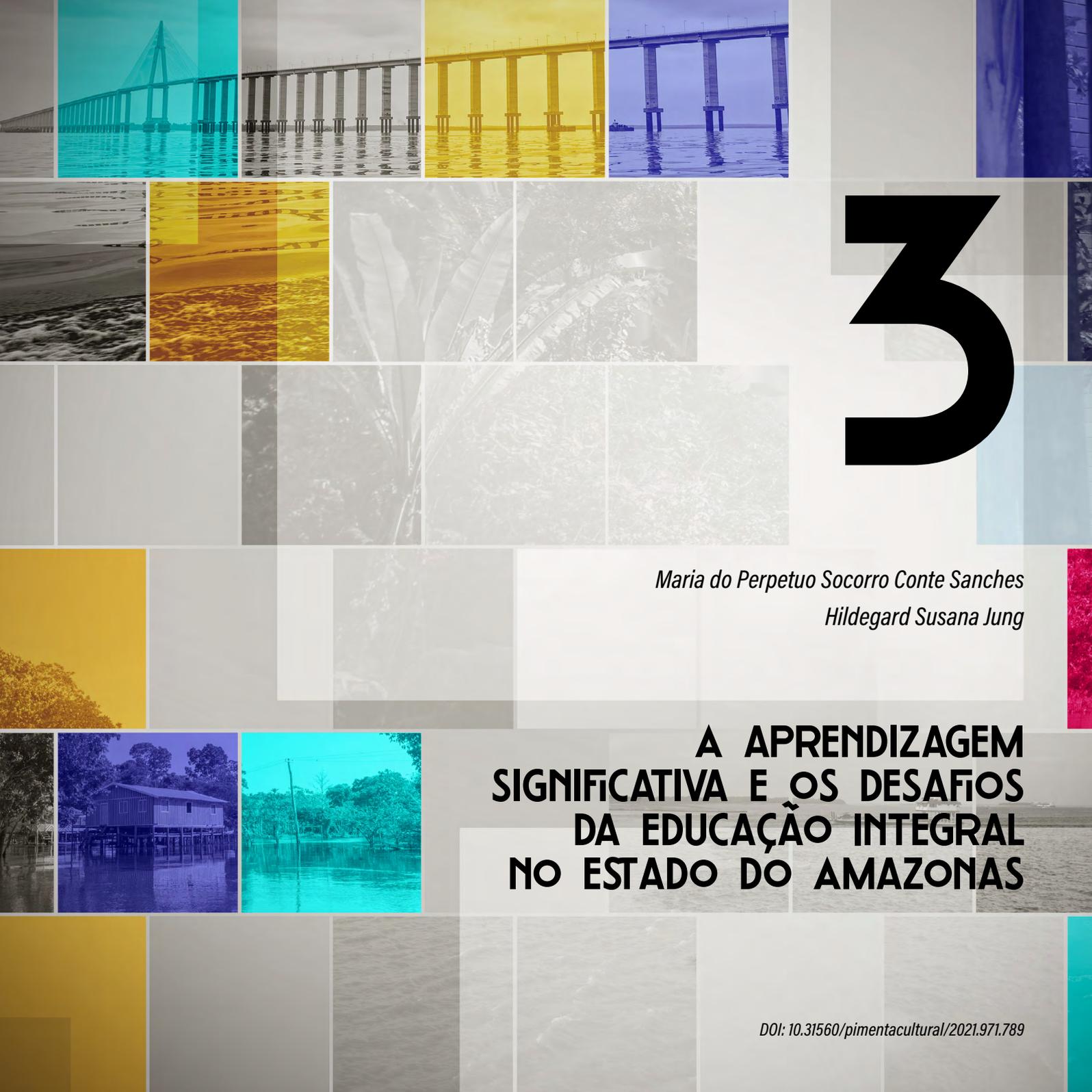
SILVA JR., J.; FARBIARZ, A. **Meu professor é um tiktok**: uso de vídeos curtos como ferramenta educativa em mídias sociais. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 23., 2020. Virtual. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 1º a 10/12/2020.

TURATO, Luzia de Fatima, SANTOS, Célia Maria Retz Godoy dos. **A polifonia do TikTok**: interação e cidadania dos jovens no contexto pandemia. FAAC- Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Departamento de Comunicação-Campus de Bauru/SP. Trabalho apresentado no GT5 – Comunicação Cidadã: Gênero, Raça, Diversidade E Redes Colaborativas No Contexto Da Pandemia da XV Conferência Brasileira de Comunicação Cidadã 2020-2021, de 22 a 24 de junho de 2021, na modalidade online – realizada ABPCOM – Associação Brasileira de Pesquisadores e Comunicadores em Comunicação Popular, Comunitária e Cidadã e UNESP – Universidade Estadual Paulista / FAAC – Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Departamento de Comunicação.

WANG, Feng.; HANNAFIN, Michael. J.. Design-based Research and Technology Enhanced Learning Environments. *In*: **Educational Technology Research and Development**, v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288950089_Design-based_research_and_technology-enhanced_learning_systems Acesso em: 20 de set. 2020. Página 35 – referência incompleta.



sumário



3

*Maria do Perpetuo Socorro Conte Sanches
Hildegard Susana Jung*

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.789

INTRODUÇÃO

A educação sempre aconteceu como um projeto das elites. A partir da Constituição Federal de 1998 (Brasil, 1988), contudo, a escolarização passa a ser um direito de todos e um dever do Estado. Desde a Carta Magna o direito à educação surge nas propostas do discurso oficial e nos documentos normativos que regem a educação brasileira. Ainda assim, uma questão básica e latente é: Como fazer uma educação que alcance todos os segmentos da sociedade? Neste sentido, alguns estudos voltam-se para investigar a relação histórica entre educação e trabalho, e, outros, para a instituição de políticas públicas no sentido de expandir o nível de escolaridade entre as populações mais pobres (JUNG; SCHEUERMANN; CANAN, 2017).

Poder-se-ia, então, perguntar sobre o real alcance de uma educação que visa à diminuição das desigualdades sociais e educacionais e, principalmente, que possa elevar os níveis de escolarização dos menos favorecidos economicamente. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), em sua meta 3, estabelece: até “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. De acordo com o Observatório de Monitoramento do PNE, 94,5% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola em 2020.

Com relação à educação integral, a meta 6 do PNE dispõe: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Quanto ao monitoramento desta meta, o Observatório do PNE mostra que, em 2020, havia 14,6% das escolas públicas brasileiras oferecendo educação em tempo integral. Para este cálculo, o Observatório considera as crianças que ficam sete horas ou mais na escola.

A escola de tempo integral, segundo Jung, Scheuermann e Canan (2017), não pode ser somente uma escola com mais horas de atenção à criança e ao jovem. Segundo as autoras, a escola de tempo integral deve oferecer, também, uma educação integral, ou seja, aquela que atende aos estudantes em suas necessidades de formação integral, o que pressupõe a formação intelectual e socioemocional. Neste sentido, percebe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) traz as dez competências gerais da Educação Básica alinhadas a uma educação integral, ou seja, não somente baseada no conhecimento, mas também no desenvolvimento e no fortalecimento emocional e social: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; responsabilidade e cidadania; empatia e cooperação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; argumentação; trabalho e projeto de vida.

Anísio Teixeira (1957, p. 11), em sua obra *Educação não é privilégio*, já preconizava a criação de uma nova perspectiva da escola pública comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria “formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, seus hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente, numa integração sociocultural importante para os segmentos da sociedade”.

Dessa forma, o presente texto tem como objetivo refletir sobre os desafios da educação integral na perspectiva da aprendizagem no Estado do Amazonas, Brasil. A metodologia é de abordagem qualitativa, com cunho bibliográfico. Com relação à arquitetura do texto, após esta breve introdução trazemos os caminhos metodológicos da pesquisa. Na sequência, abordamos os diversos atores da escola de tempo integral, para, depois, aprofundar-nos no arcabouço teórico do estudo com relação à temática. Por fim, tratamos das possibilidades e desafios para a escola de tempo integral no Estado brasileiro do Amazonas, encerrando o texto com as considerações finais e as referências bibliográficas que embasaram as discussões.

sumário

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, tendo como base as orientações de Gil (2008). Segundo o autor, a pesquisa qualitativa não utiliza cálculos matemáticos nem estatísticas em suas análises, uma vez que se trata de um processo mais subjetivo, que observa aspectos sociais, psicológicos e, inclusive, os silêncios que se fazem perceber.

Com relação à revisão bibliográfica, Gil (2008, p. 59-60) explica que as etapas previstas são: “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto”. A partir desse protocolo, o problema de pesquisa que estabelecemos foi: Quais são os desafios da educação integral na perspectiva da aprendizagem no Estado do Amazonas, Brasil? Como fontes, utilizamos periódicos científicos indexados, livros e documentação legal de acesso aberto ao público.

Dessa maneira, seguimos os passos de uma pesquisa científica qualitativa recomendados pelo autor: “podemos definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2008, p. 133). Na primeira etapa, portanto, o material foi selecionado a partir de uma primeira leitura, também chamada pelo autor de leitura flutuante. Num segundo momento – o da categorização – foi elaborado o itinerário da pesquisa, quando definimos os tópicos do artigo. Partimos, na sequência, para a interpretação, quando foi necessária uma leitura mais profunda.

Tendo presente que a abordagem do estudo é qualitativa, como aconselha Gil (2008, p. 134), é necessário que “a análise não se restrin-

ja ao que está explícito no material, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados”. Assim, concomitantemente ao trabalho de interpretação, ocorreu a escrita do relatório que resultou no presente artigo.

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E SEUS DIVERSOS ATORES

O espaço escolar demanda um importante processo na organização da escola de tempo integral, isto porque com a ampliação de tempo de permanência na escola há uma enorme necessidade de adequar esse espaço para a diversificação de atividades na efetivação da proposta. Para Moll (2012, p. 139), “as mudanças estruturais dos espaços escolares, com ampliações, reformas, adaptações e construções deverá constituir-se em uma agenda permanente nas próximas décadas”.

De acordo com Jung, Scheuermann e Canan (2017), os atores da escola de tempo integral podem ser inúmeros, uma vez que a própria comunidade pode e deve fazer parte das atividades educativas. Dessa forma, temos os estudantes, o corpo docente e administrativo, a equipe gestora e os pais ou responsáveis, mas também as associações comunitárias, ONGs e, inclusive, outros espaços públicos e privados que poderão fazer parte de projetos educativos.

Sobre a prática de gestão na escola, Libâneo (2013, p. 238), afirma que “[...] ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógico-curricular, se constituem em meios, instrumentalidades, da ação educativa e docente”. Em outras palavras, podemos compreender que todas as ações podem e devem reverberar na aprendizagem dos estudantes. Parafraçando Colares e Siqueira (2017), é muito importante que a organização e a gestão da escola sejam um ponto de referência no que diz respeito à estrutura de funcionamento,

das formas de coordenação e da gestão de trabalho, visando a atingir os objetivos educacionais. Outro ponto importante são os meios e as instrumentalidades da ação educativa docente, o que configura que todos os membros da equipe escolar devem estar envolvidos nas práticas de gestão, mas a responsabilidade deve ser da direção e da coordenação pedagógica da escola.

Nos documentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) consta que a escola é um espaço especialmente apropriado para a vivência de valores característicos da humanidade do homem, o conhecimento e a disseminação dos direitos inalienáveis do ser humano. São inúmeros os desafios dentro da cultura organizacional da escola que atua em tempo integral, isto porque, tal como indicado na legislação e nos documentos de orientação do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007b) e no Novo Mais Educação (BRASIL, 2016), a escola necessita de uma inovação dentro do sistema escolar, com experiências e práticas educacionais, bem como instituir programas de formação continuada e de qualificação para todos os envolvidos nesse processo educacional.

Para a escola de tempo integral é necessário redesenhar o educador com a formação continuada, tornando-o um indivíduo comprometido com o estudante da escola pública, pois esse estudante nada mais é do que o povo na escola. Deve-se, portanto, estabelecer um diálogo de saberes com os alunos por meio da convivência interpessoal, garantida pela sincera busca da comunicação e da negociação das relações na construção dos significados e no respeito mútuo (MACHADO, 2016).

Dessa forma, para que aconteça um bom funcionamento da escola de tempo integral, faz-se necessária a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), tendo presente que a escola de tempo integral deve ter como objetivo constituir-se em um diferencial no processo de construir uma sociedade mais justa e com qualidade social, levantando a bandeira de uma educação para todos.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A PALAVRA DOS AUTORES

As experiências de educação integral no Brasil vêm sendo estabelecidas a partir das ideias educacionais de Anísio Teixeira, influenciado pelo pesquisador norte-americano John Dewey. Nas décadas de 20 a 30 do século 20, o Brasil atravessava momentos importantes de mudança no modelo social, político, cultural e educacional. São décadas em que os intelectuais se organizavam para romper com as velhas ideias. Principalmente no campo educacional, floresceram ideais de mudança na educação com nomes importantes, como o de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, entre outros. Foram suas ideias que possibilitaram a introdução de novos conceitos educacionais (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 46).

A partir daí, e dessa concepção, nasceu o termo educação integral, que teve origem e se expandiu no Brasil. As bases sobre as quais Teixeira formulou sua concepção de educação integral são: o entendimento de que a educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem, então, ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática – concepção crucial do pensamento de Dewey e Anísio (CAVALIERE, 2010).

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) já havia a defesa de uma educação integral. Os 26 intelectuais que assinaram esse manifesto defendiam uma reconstrução da educação e o desenvolvimento por meio da educação e por intermédio de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade (GHIRALDELLI JR., 2000).

A educação integral, apesar de não ser um termo usual nos escritos de Anísio Teixeira, perpassa toda a sua obra e a filosofia

sumário

deste educador. A educação deve preparar integralmente o sujeito no sentido de lhe oferecer as condições completas para a vida (TEIXEIRA, 1961). De acordo com Tenório e Regina (p. 3), uma educação que seja, de fato, de qualidade, capaz de preparar o sujeito para a inserção plena na sociedade.

No pensamento de Teixeira (1961), a escola deveria ser um ambiente bonito, moderno e acolhedor. Segundo pontua o autor, a escola precisa ser:

[...] parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não se poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente [...]. (TEIXEIRA, 1961, p. 24).

Cavaliere (2010), ao tratar sobre a educação integral, relembra que essa concepção é assumida, desde a década de 30 do século 20, por inúmeros projetos políticos e muitas outras concepções filosóficas e ideológicas. Uma delas é sobre como educar as crianças com o objetivo de adaptá-las aos interesses do estado integral. Nessa mesma perspectiva, educação integral é muito mais do que ficar na escola em período integral. Para Gatti (2006, p. 23), “a integralidade das pessoas abarca intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espaçal.”

Moll (2012), ao discorrer sobre a educação integral, defende a ampliação da jornada escolar por intermédio da escola de tempo inteiro, com o desenvolvimento de uma nova dinâmica pedagógica que aborde o que é fundamental para a vida em sociedade. A autora considera que

[...] educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e

sumário

de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada diária, compõe um conjunto de possibilidades que a médio prazo pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária (p. 130).

Gadotti (2009), por sua vez, explica que há duas dimensões inseparáveis nas experiências de educação integral: a quantitativa, com mais tempo na escola e em seu entorno, e a qualitativa, que visa à formação integral do ser humano. É nessa compreensão que o autor demonstra que existe a escola integral, integradora e integrada na cidade, como já referido.

A ampliação da jornada escolar no sistema educacional brasileiro, portanto, vem se efetivando como política pública ao longo dos anos. Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, representando, na prática, a ideia de uma escola que oferecesse educação integral, e as escolas-parque em Brasília, que, segundo Jung, Scheuermann e Canan (2017), chegaram a tornar-se modelo recomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo sido visitadas por educadores de vários países.

Paro *et al* (2013) evidenciam o fato de que a ideia de formação integral, no Brasil, antecede a própria escola pública, e tem origem nos internatos particulares criados para atender os filhos das pessoas abastadas que neles procuravam preservar seu *status quo*. Atualmente temos a concepção de formação integral e de educação integral baseadas no desenvolvimento concomitante de vários aspectos do ser humano, conforme demonstra Guará (2006), na perspectiva de

Compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano (p. 16).

sumário

Nesse sentido, a proposta da Educação Integral não é tão simples, como se percebe pelas colocações dos autores, e implica uma organização que inclui um sistema legal e jurídico consistente e exequível, além da questão conceitual, uma vez que não existe um consenso quanto ao entendimento do termo acerca das dimensões de elementos fundamentais para a definição de Educação Integral. A escola tem um enorme potencial para inserir o projeto de uma educação que contemple crianças, adolescentes e jovens em uma rede de espaços educacionais e sociais para superar as carências do povo na busca por uma aprendizagem significativa.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS: NOVOS CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), de acordo com o autor, é aquela em que várias ideias se encadeiam simbolicamente e interagem de acordo com a relação que se estabelece entre elas. A estrutura cognitiva do indivíduo é extremamente organizada e, por isso, há a incorporação de novas aprendizagens. Elas não vão se relacionando com qualquer ideia prévia, mas com um conhecimento específico, relevante e já existente na estrutura cognitiva do aprendiz.

Para Ausubel (2003), a aprendizagem significativa tem lugar quando as novas ideias vão se relacionando de forma não arbitrária e substantiva com as ideias já existentes (ARAGÃO, 1976, p. 27).

Dessa forma, a teoria de Ausubel (2003) se dá quando o conjunto de conhecimentos que o indivíduo já possui se relaciona com o novo conhecimento e recebe o nome de subsunção, como se fossem linhas que ligassem os conhecimentos a novos elos, ramificando todos

eles em prol do conhecimento. Fórmulas, ideias, proposições, modelos, todos passam a ter significado para quem está no processo de aprendizagem. É preciso ter lógica para poder aprender, e também ter um significado para o aprendiz, e esta aprendizagem acontece quando o aluno passa a ser capaz de explicar, com suas próprias palavras, o que aprendeu. É a interação entre novos conhecimentos e os que já existiam na estrutura cognitiva do sujeito.

O aprendiz não mais aprende somente para fazer uma avaliação ou um trabalho. Nessa aprendizagem, utilizada em muitas escolas brasileiras – a mecanicista –, o aluno não aprende significativamente, mas aprende e esquece, porque é um conhecimento adquirido de forma rápida, sem significado, que não deixa resíduo dessa aprendizagem, quando não há fixação do conhecimento na estrutura cognitiva do aprendiz; não existe, nesse tipo de aprendizagem mecânica, a interação do conhecimento. A linha do conhecimento rompe-se, se perde, e é facilmente esquecida (MOREIRA, 2011, p. 39).

Para que aconteça uma aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), é necessário que o material da aprendizagem tenha um potencial significativo, além de o aprendiz ter de apresentar predisposição para aprender significativamente, com um material lógico, permitindo que fixe o novo conhecimento aos seus subsunçores (MOREIRA, 2010, p. 11).

Assim, a mudança no ato de ensinar pode ser possível. É preciso criar novas formas de aprendizagem e laços entre professor e aluno; novos caminhos para o ensino, deixando de lado a educação mecânica dos conceitos decorados, sem nenhuma aplicabilidade concreta. A consolidação do conhecimento só acontecerá, de acordo com Moreira (2011), quando os exercícios e as resoluções de problemas obtiverem aplicabilidade para introduzir novos conhecimentos.

Ausubel (2003), com sua aprendizagem significativa, baseada no modelo construtivista, apresenta um novo conceito de aprendiza-

gem, o qual Moreira (2011) explica ser uma aprendizagem que ocorre quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aluno já sabe. É o material potencialmente significativo dialogando de modo apropriado e relevante com o conhecimento prévio do estudante.

O aluno é o sujeito da educação, e esta só ganha contornos significativos quando os envolvidos participam como sujeitos da ação da aprendizagem. Refletir sobre a importância que o aluno exerce enquanto sujeito da educação demanda um olhar mais humanizado para o aprendiz, valorizando, também, um pensar crítico e criativo. Dessa forma, vai construindo os caminhos necessários para desenvolver suas potencialidades no ensino/aprendizagem (SANTOS, 2010, p. 302 apud LARROSA, 1999, p. 57).

Nesse sentido, a educação não é mais um espaço perdido pelo modelo técnico-científico, mas facilitador da aprendizagem significativa dos conteúdos pelos alunos, tornando-o sujeito da educação, ressignificando as dificuldades encontradas e facilitando a aprendizagem ao manipular a estrutura cognitiva do aluno, de modo a favorecer um aprendizado significativo (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 39-40).

Dessa maneira, ao considerar como finalidades da educação escolar a formação pessoal, a integração social e a estimulação, a escola vê-se frente a frente com a necessidade de romper com o tradicional, e Dewey (1859-1952) acreditava no processo integral do aluno, uma educação que atingisse o homem em todas as suas dimensões, e acreditava no poder libertador da educação, como citado por Marques (1999, p. 143): “um sistema público de qualidade” e a educação como forma de combate às desigualdades sociais.

Para tal, as políticas públicas na área de educação fazem-se necessárias. Para Gadotti (2009, p. 30), “[...] a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as



sumário

políticas sociais”. Libâneo (2013) pontua que o tempo integral é uma artimanha política que objetiva sobrepor a função social de responsabilidade do Estado. Para o autor, o tempo integral visa muito mais a diminuir a pobreza e a marginalidade do que contribuir efetivamente para uma educação integral de qualidade.

Por fim, conclui-se que uma educação que, de fato, proporcione boa formação aos estudantes, pode ser orientada para o desenvolvimento significativo de cada pessoa, combatendo uma educação mecanicista, e um dos maiores trabalhos do professor será o de auxiliar o aluno a assimilar a estrutura da disciplina e a reorganizar sua própria estrutura cognitiva mediante a aquisição de novos significados (MORREIRA; MASINI, 1982, p. 41).

A Educação Integral e o que caracteriza as escolas de tempo integral são as mudanças dos contextos históricos, bem como o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as quatro horas diárias proporcionam na educação regular. Além disso, a educação integral pode manter o aluno na escola, considerando a nova reconfiguração mundial, além de visar e realizar a função formadora da escola, que é de explicar, justificar e transformar a realidade, pois, hoje, nas cidades, é comum o aglomerado de favelas, da violência, das drogas, que continuam enraizadas na população mais pobre. É aí, então, que entra a escola, oferecendo ao educando maior autonomia intelectual e uma ampliação de conhecimentos e de acesso a informações numa perspectiva integradora do educando com o meio (GADOTTI, 2009).

Dessa forma, a fim de assegurar uma educação de qualidade e mais atrativa para crianças, adolescentes e jovens, oferecendo novos procedimentos que promovam uma aprendizagem significativa, utilizando as múltiplas inteligências e habilidades que todos têm, sendo a Educação Fundamental de 1º ao 5º anos, uma base importante do segmento educativo do ser humano, nessa fase escolar faz-se neces-

sário criar condições especiais para que as crianças desenvolvam suas potencialidades como cidadãs capazes de realizar, no futuro, suas escolhas com conhecimento e autonomia. Para tanto, torna-se importante que a educação do Ensino Fundamental seja estimuladora e desenvolva plenamente as crianças, propiciando as mais diversas experiências, estimulando suas potencialidades e capacidades, enfatizando a importância do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa desde a fase inicial. Ao abordar a teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1995) demonstra que todos têm potencialidades e habilidades diversas que levam a um ponto comum: a aprendizagem.

Gardner (1995) demonstra que inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários. Para este autor, todos os indivíduos normais são capazes de atuar em sete áreas intelectuais diferentes e independentes, como: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. O autor defende que, mesmo com certa independência, as áreas não funcionam isoladamente, inferindo que há uma combinação das inteligências no ser humano.

Percebe-se que os indivíduos são dotados de diferentes singularidades e, considerando a importância da estimulação das potencialidades a partir da Educação Fundamental ou iniciando desde o Ensino Infantil, a ampliação do potencial de cada um favoreceria a inteligência global das crianças. Ao apresentar esses estudos, Gardner (1995) buscou novas formas de compreender uma aprendizagem significativa e que contribua para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, Carvalho (2012) mostra que cuidar e educar é ajudar a crescer, valorizando e estimulando as potencialidades das crianças.

Neste sentido, Gardner (1995) compreendia que as crianças, em diferentes idades ou estágios, possuem necessidades distintas, respondem a diversas formas de informação cultural e assimilam con-

sumário

teúdos com diferentes estruturas motivacionais e cognitivas; por isso, “os tipos de regimes educacionais planejados por nós precisam levar em conta esses fatores desenvolvimentais” (GARDNER, 1995, p. 58).

A construção das aprendizagens significativas requer a compreensão dos conhecimentos prévios das crianças em cada fase de desenvolvimento. Nesse caso, os professores devem assumir o papel de mediadores do processo de ensino e aprendizagem ao explorar as capacidades das crianças com novos desafios cognitivos.

No Estado do Amazonas as primeiras experiências com a ampliação da jornada escolar deram-se na educação profissional, nos chamados de Centros de Excelência, na década de 90 do século 20. Ferreira (2012, p. 48) mostra que “esses centros tinham como objetivo o aumento de desempenho e de rendimento escolar no Ensino Médio”. Esse projeto, que tinha uma meta de atender sete escolas, de acordo com Rodrigues (2017), atendeu apenas três.

Ainda de acordo com Ferreira (2012, p. 48), esses Centros, localizados em Manaus, eram diferentes das demais escolas: “na questão de suporte tecnológico e pedagógico que os Centros de Excelência Profissionais (CEPs) recebiam eram melhores que as demais escolas da rede pública estadual de ensino”. Os professores recebiam por 40 horas, com dedicação exclusiva e salário diferenciado.

Após o Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), o Ensino Médio e o Ensino Técnico foram desvinculados e aconteceu um esvaziamento nas escolas técnicas, deixando de ser atrativas para alunos e professores. As ações para uma nova investida na Educação em Tempo Integral só aconteceram em 2002, quando duas escolas foram escolhidas e adaptadas. De acordo com um relatório publicado em 2014 pela UFMG, essa retomada foi em duas escolas do Ensino Médio e com grande vulnerabilidade social.

Essas escolas, que foram adaptadas para Tempo Integral – Escola Estadual Petrônio Portela e Escola Estadual Marcantonio Vilaça –, no entanto, iniciaram suas atividades sem as regulações oficiais necessárias para a política de tempo integral (FERREIRA, 2012). Somente a partir de 2004 o Projeto de Escolas de Tempo Integral tornou-se parte das políticas públicas estaduais do Amazonas, quando iniciou o projeto de expansão do Ensino Fundamental.

Partindo, portanto, do princípio de que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem, a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Amazonas objetiva, como mostra a proposta curricular das Escolas de Tempo Integral, “não só a extensão escolar, mas o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do adolescente e do jovem nas escolas públicas estaduais, mas também a melhoria da aprendizagem” (AMAZONAS, 2011, p. 10).

A normatização da Escola em Tempo Integral do Estado do Amazonas está expressa na Proposta Pedagógica de 2011, e se fundamenta no avanço e na qualidade do ensino, buscando erradicar a evasão escolar e alcançar altos índices de aprovação. As expectativas do governo estadual em relação às escolas de Tempo Integral são as de que os alunos possam ter “uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar” (AMAZONAS, 2011, p. 11), mas, principalmente, num lugar no qual os alunos possam desenvolver valores relacionados à cidadania, moralidade, ética, áreas sociais, esportivas e culturais, na busca por uma “integração com a comunidade escolar em todos os aspectos sociais, políticos, humanos e pedagógicos” (AMAZONAS, 2011, p. 11).

De acordo com Gatti (apud GUARÁ, 2006, p. 16), “um processo educativo que se pretende integral seria em todos os aspectos, a educação visaria uma formação e também, o desenvolvimento humano e global, não apenas de acúmulo de informações”. Nessa perspectiva, em uma proposta de educação integral é necessário entender que

sumário

esse velho/novo paradigma de educação mobiliza inúmeros atores sociais no desenvolvimento e na construção de projetos pedagógicos comprometidos com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. “Ao estabelecer princípios e metas para alcançar uma educação de qualidade, é necessário considerar as singularidades de cada uma das dimensões coletivas” (TITTON, 2008, p. 30).

No Amazonas a Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral propõe uma abordagem baseada na concepção de Vygotsky, “em que o ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma nômade isolada: ele tem necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado de si, ele não é um ser completo” (IVIC, 2010, p. 16). Ainda sobre a Proposta Pedagógica (AMAZONAS, 2011), as Escolas de Tempo Integral não visam apenas à ampliação do tempo escolar, mas apontam para a escola de qualidade e dinâmica; “têm como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do Amazonas, elevando para 100% o índice de aprovação e erradicando a evasão escolar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a Base Nacional Curricular, a Educação Integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p. 14).

É nessa perspectiva que o processo educativo pode ser humanizador na medida em que permite que os seres humanos possam desenvolver sua capacidade ontológica. Por isso, entende-se que a

educação passa a ser constitutiva do homem e a prática social determina a forma e a dimensão natural desse acontecimento.

A educação tem uma função social que se centra na humanização do homem e em seu desenvolvimento, e todas as relações estabelecidas, portanto, fazem parte de educadores e educandos. Essas considerações são importantes para que se entenda a importância desse novo e, ao mesmo tempo, velho paradigma de educação, que é a escola de tempo integral, um projeto pedagógico em que se possa considerar as múltiplas dimensões da formação do homem e os muitos contextos em que a educação acontece, como na escola, família, cidade, comunidade, ou seja, buscar todas as aprendizagens que possam ser significativas e importantes para o crescimento social e intelectual.

Precisamos mudar a ideia de que os alunos vão à escola apenas para aprender conceitos, pois é lá que o jovem começa a construção de um projeto para sua vida. A proposta pedagógica das instituições escolares estaduais de tempo integral no Amazonas é de que a formação não seja limitada apenas à instrução escolar, mas que valorize as culturas na qual a escola está inserida. Dessa maneira, o aluno recebe um ensino diversificado, uma escola de qualidade que o prepare para a vida (AMAZONAS, 2011), consoante as ideias de Ausubel (2003) de uma aprendizagem significativa, a qual parte dos conhecimentos prévios dos estudantes, valorizando-os.

Na Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas, apesar de esta ter passado por alterações, o desenho político continua inalterado, com aulas desenvolvidas por meio de projetos e oficinas curriculares. Pensar em educação integral e a permanência do aluno na escola de tempo integral pode ser muito importante para a melhoria de sua qualidade de vida social, institucional e individual. Além disso, os processos pedagógicos favorecem a construção de valores sociais, de conhecimentos, de habilidades, de competências e de atitudes vol-



sumário

tadas para a conquista participativa, inclusiva e multidisciplinar, integrando um novo contexto de formação integral dos estudantes com o objetivo de garantir a qualidade de vida, de educação e aprendizagem, fortalecendo as redes públicas de educação.

Dessa forma, podemos concluir que a educação em tempo integral no contexto do Estado do Amazonas contribui para uma aprendizagem significativa, na medida em que valoriza o conhecimento local sem desconsiderar o geral, o universal. Além disso, oportuniza o empoderamento da diversidade amazônica e suas especificidades e promove o respeito por todas as formas culturais do povo nativo da região, construindo fundamentos que visem à emancipação e à transformação social de todos. Consideramos que a discussão não se encerra ao término deste texto. Assim, sugerimos que mais reflexões acadêmico-científicas sejam promovidas na área da educação integral, especialmente na Região Norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Manaus: Seduc, 2011.

ARAGÃO, R. M. R. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel**: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. 1976. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, SP, 1976.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção do conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BORGES, L. F. F. O currículo na escola de tempo integral. In: ENCONTRO REGIONAL SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL, 2., 2012. **Palestra** [...]. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, 26 a 28 set. 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, p. 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

BRASIL. **Decreto 2.208/97 de 17 de abril de 1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 10 maio de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 26 abr. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Básica (SEB); Diretoria de Currículos e Educação Integral (Dicei), 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação Básica: cadernos de orientações pedagógicas – versão I**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docma/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-deorientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.Htm. Acesso em: 22 maio 2021.

CARDOSO, I. M. R. **Programa Escola Integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2016.

CARVALHO, L. D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur-136686.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

sumário

CAVALIERE, A. M. V. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2010.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização** – questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLARES, M. L. I. S.; SIQUEIRA, A. O. S. Desafios da Gestão da Escola 73. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 24, n. 3, set./dez. 2017.

DUDH. Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948. **Declaração 1948**. Paris: Palais de Chaillot. Disponível em: <https://www.declaracao1948.com.br/>

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas escolas de tempo integral**. Manaus: Ufam, 2012.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. Comentário. In: GUARÁ, Isa Maria. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora: Atlas, 2008.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, Nova série, v. 1, n. 2, 2006.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

JUNG, H. S.; SCHEUERMANN, A. E.; CANAN, S. R. Educação de tempo integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa e Anísio Teixeira aos dias atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 422-439, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8911>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LARROSA, J. Experiência e produção de saberes profissionais. **Mesa-redonda promovida pela Faculdade de Educação/Gepec**, Unicamp, 1999.

sumário

LIBÂNEO, C. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. **IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do PIBID**, p. 1-17, 2013.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

MACHADO, R. Organização curricular e as diferenças na escola na perspectiva da educação integral. *In*: **Congresso de educação básica**, p. 1019, 2016.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

MOLL, J. (org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; Secad, 2012.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E.S. **Aprendizagem Significativa**: a Teoria de David Ausubel. São Paulo: Edit. Moraes, 1982.

PARO, V. H. *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 11-20, 2013.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 24-25, p. 73-81, 2017.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

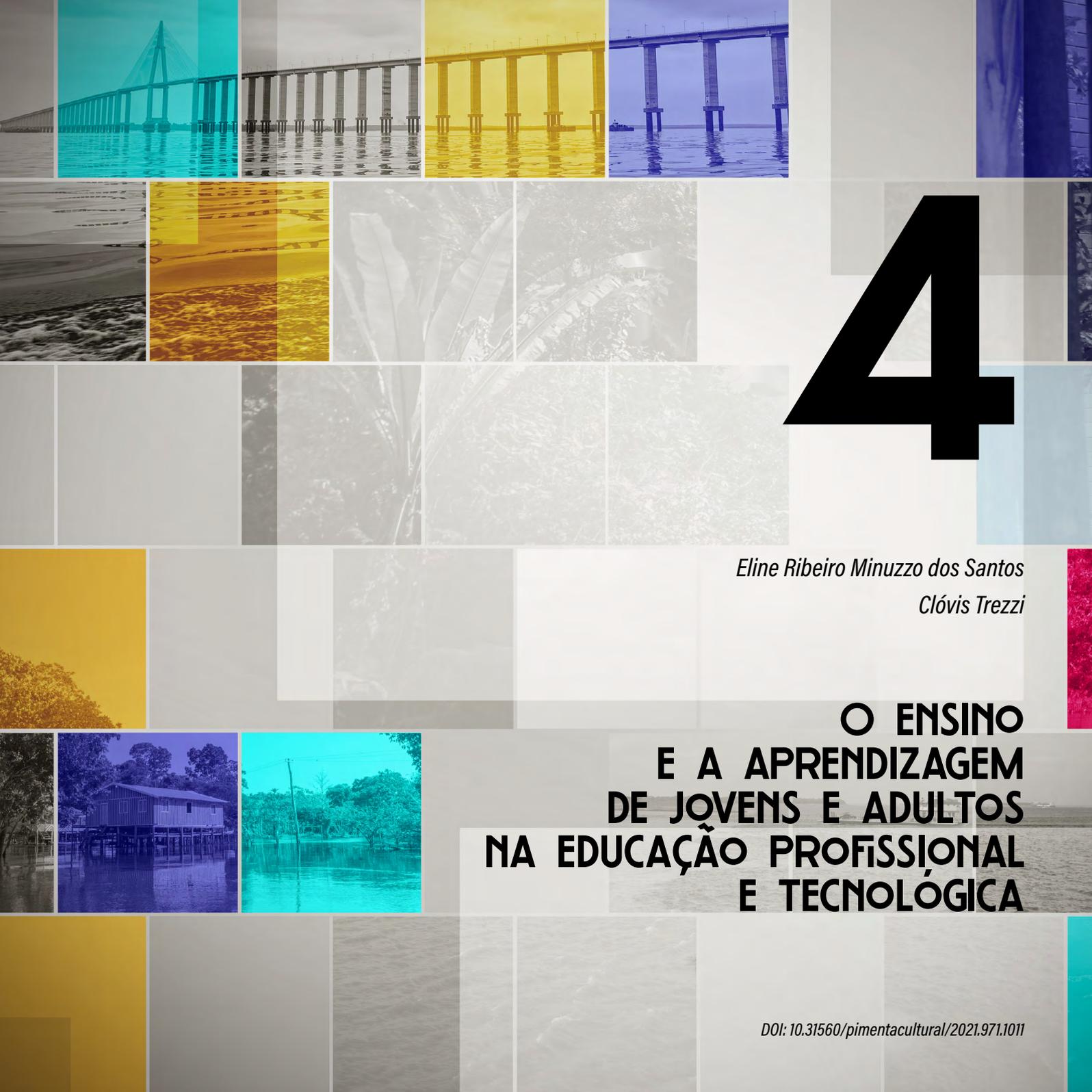
TEIXEIRA, A. A Escola Pública, Universal e Gratuita: O movimento de emancipação popular pela educação. **Revista do Serviço Público**, v. 75, n. 02, p. 166-187, 1957.

TEIXEIRA, A. Pronunciamento de educadores sobre a UNB. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.36, n.83, p.192-212. 1961.

TITTON, M. B. P. Professores da educação integral: que atores e que formação entram nesse jogo. Salto para o futuro. **Educação Integral**, MEC, a. XVIII, p. 20-24, boletim 13, ago. 2008.



sumário



4

Eline Ribeiro Minuzzo dos Santos
Clóvis Trezzi

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.1011

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, surgiu durante o governo do presidente Nilo Peçanha com o objetivo de profissionalizar as camadas sociais marginalizadas. Foi regulamentada pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Em 1927 o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis, que previa, obrigatoriamente, a oferta do ensino profissional no país.

Com a Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, ocorreu a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Por meio do Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo, assim, a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

Em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser autarquias denominadas de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. Somente em 20 de dezembro de 1961, porém, o ensino profissional passou a ser considerado equivalente ao ensino acadêmico, mediante a Lei 4.024 (BRASIL, 1961), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5.692/71) (BRASIL, 1971) colocou como obrigatório no currículo do segundo grau o técnico profissional, com o novo paradigma de formar, em caráter de urgência, técnicos para o mercado de trabalho. Para Ciavatta (2014), todavia, a Lei 5.692/71 foi um retrocesso para a população e apenas uma ilusão de que todos somos iguais, pois as classes dominantes não aceitaram que seus filhos tivessem formação técnica, tornando a formação profissionalizante opcional.



sumário

Em 30 de junho de 1978 a Lei 6.545 (BRASIL, 1978) transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), e em 8 de dezembro de 1994, por meio da Lei 8.948 (Brasil, 1994) instituiu-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que, de forma gradativa, foi transformando as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrícolas Federais em Cefets.

No ano de 2004 o Decreto 5.154 (BRASIL, 2004) permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio. Em 2005 iniciou-se a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com a previsão da criação de 400 unidades de ensino. A segunda fase do Plano de Expansão da RFEPCT iniciou-se em 2007. Neste mesmo ano foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. A terceira fase do Plano de Expansão RFEPCT começou em 2011, posto que a somatória das unidades, nas três fases de expansão, foi maior do que a prevista, inicialmente, em 2005, totalizando mais de 500 novas unidades.

O Decreto 5.773/2006 (BRASIL, 2006) tratou sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de Graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Neste ano foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no âmbito do governo federal, por meio do Decreto 5.840/2006.

A criação dos Institutos Federais (IF) foi consolidada pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Percebe-se que os IFs passaram por diversas transformações ao longo dos anos, tendo como uma das suas prioridades a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de Jovens e Adultos.



sumário

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: JOVENS E ADULTOS

No Brasil, a EPT iniciou-se por meio de um processo de construção social visando a qualificar e educar o cidadão com bases científicas e ético-políticas, por meio da compreensão da tecnologia como uma produção do ser social que estabelece relações histórico-sociais e culturais de poder (Setec/MEC, 2004).

As Políticas Públicas de EPT são consideradas estratégias para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, porém, para que isso ocorra, Feres (2018, p. 4) ressalta que “[...] ela deve estar diretamente vinculada ao projeto de sociedade em curso [...]”, caso contrário, “[...] a educação passa a ter papel secundário, podendo tornar-se estagnada e uma barreira a mais para o desenvolvimento social e econômico do país.”.

Em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 passou a pensar a EPT a partir de “uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade” (Setec/MEC, 2008-2010, p. 5).

A articulação da EPT com a Educação Básica se deu por meio do Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que, conforme o relator do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho de Educação Básica (CEB) 39/2004, afirma que

A “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 2004).

sumário

Ela poderá ser ofertada não só na forma integrada, mas também nas formas subsequentes e concomitantes, conforme o quarto artigo, parágrafo primeiro:

Art. 4º [...]

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Entende-se por formação técnica de nível médio, na forma integrada e concomitante, a participação do Proeja, pois, conforme a Resolução atualizada do CNE/Conselho Pleno (CP) nº 1, de 5 de janeiro de 2021, (Brasil, 2021) o décimo oitavo artigo afirma que “A oferta de cursos técnicos para os que não concluíram o Ensino Médio na idade considerada adequada pode se dar de forma articulada com a EJA.”

O Proeja foi criado pelo Decreto 5.478/2005 (BRASIL, 2005) e, primeiramente, foi denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, ofertado, inicialmente, somente pela RFEPC, mas, com o Decreto 5.840/2006 (Brasil, 2006), passou a ser denominado Proeja.

Vale ressaltar que o Parecer CNE/CEB 11/2000 já sinalizava “[...] para a função reparadora da EJA como resgate do direito negado ao acesso à educação escolar” (Setec/MEC, 2004, p. 56).

Para melhor compreender os processos de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos, buscou-se investigar os autores Felicetti (2011), Alheit e Dausien (2006) e Barros (2018) no contexto da Proeja na EPT, tomando como base as pesquisas de Lev Semionovitch Vigotski estudadas por Rego (1996).

ENSINO E APRENDIZAGEM: PROEJA NA EPT

Diante da importância, que até aqui apontamos, da educação profissional e tecnológica de jovens e adultos, apresentamos algumas inquietações. O papel do professor é promover a aprendizagem por parte dos alunos, mas deve-se questionar: O que é aprender? Como ocorre o processo da aprendizagem? O que motiva a aprendizagem?

O principal foco das discussões sobre ensino e aprendizagem é o desenvolvimento infantil, porém é necessário trazer tais debates para o contexto dos jovens e adultos. Existem algumas abordagens essenciais para a aprendizagem no âmbito da EPT, principalmente no contexto da formação de trabalhadores, assim como as especificidades pedagógicas.

A Resolução do CNE/CP Nº 1/2021 (MEC, 2021), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, afirma, em seu artigo terceiro, inciso sétimo, que um dos princípios da EPT é:

Art. 3º [...] VII – indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conheci-

sumário

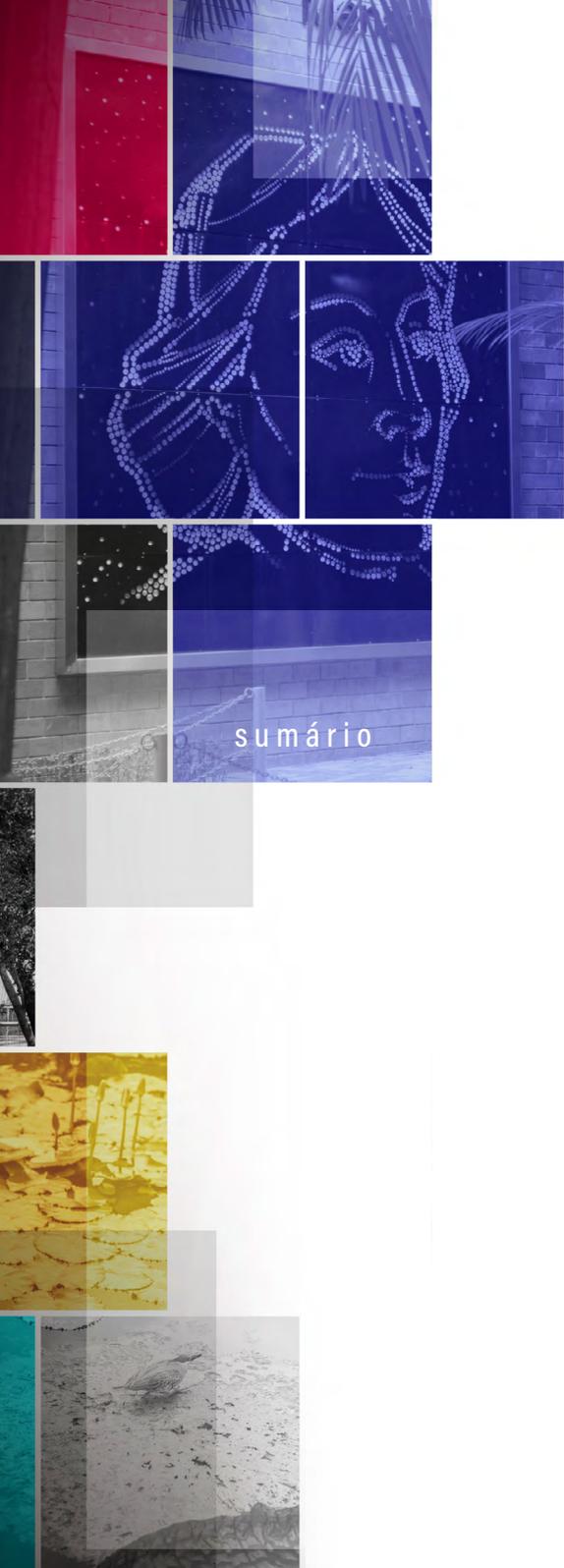
mento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes.

A aprendizagem pode ser entendida como a formação de um processo inacabado, aberto a novas experiências. Então, tanto para os jovens quanto para os adultos o processo da formação profissional pode ser considerado um desenvolvimento emancipatório, identitário ou com a capacidade de assumir um papel proativo ante as necessidades da sociedade.

Felicetti (2011, p. 76) afirma que aprendizagem “[...] é um processo ativo e constante que permite a evolução/transformação dos indivíduos de acordo com suas inspirações, anseios e necessidades, é a ampliação do ser e fazer de cada um”. Isso envolve diversos fatores, como “[...] socioeconômicos, família, atitudes, habilidades, área de estudo, motivação, preparação, hábitos de estudo, responsabilidade e principalmente comprometimento da pessoa envolvida no processo”.

A aprendizagem é contínua, posto que “[...] o conceito de aprendizagem ao longo da vida tomou uma dimensão estratégica e funcional. É a ele que se recorre para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas.” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177). Mesmo no contexto dos jovens e adultos, portanto, ainda pode existir o desenvolvimento, por exemplo, as capacidades de análise e de síntese que podem se desenvolver a partir de um novo conjunto de experiências vividas, pois,

A expressão “aprendizagem e formação ao longo da vida” indica, em primeiro lugar, uma medida de tempo, uma expressão quantitativa ou uma duração que é a do tempo de uma vida humana. Em uma primeira abordagem, isso pode parecer trivial, porém a dimensão do tempo (“aprender requer tempo”) e a ordem na qual se encadeiam os fenômenos (“uma coisa depois da outra”, “o que não se aprende em pequeno, não se aprende jamais”) desempenham sempre um papel importante nos processos de aprendizagem e de formação. De resto, a impressão



sumário

de trivialidade desaparece quando se trata de definir a maneira pela qual esse aspecto da temporalidade é conceitualizado.

A temporalidade dos processos de aprendizagem não deve ser, necessariamente, pensada na perspectiva do curso integral da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179).

Na Educação de Jovens e Adultos a aprendizagem se dá por meio da andragogia, pois, na pedagogia, “parte-se do pressuposto de que a experiência da criança é de pouca utilidade – o que é valorizado é a experiência do professor, a quem cabe transmitir os seus conhecimentos através de um leque de métodos didáticos”; já na andragogia “parte-se do pressuposto de que a experiência do educando adulto pode ser um rico recurso para promover a aprendizagem, através de um conjunto de métodos ativos e experienciais”, isto é, “a experiência, reconhecida apenas ao adulto, funciona como um indicador para os procedimentos de diferenciação didática.” (BARROS, 2018, p. 4-5).

O desenvolvimento está ligado aos processos de aprendizagem de longo prazo, aos “estágios” de desenvolvimento; já a aprendizagem seria um processo a curto prazo, em atividades e funções mais específicas.

Vale ressaltar que as formas de aprendizagens são diferentes para cada aluno, pois o estilo de aprendizagem “[...] descreve as melhores condições de ensino para que um aluno possa melhor aprender. Oportuniza, então, diferentes abordagens educativas a fim de atender às diferenças individuais de aprendizagem.” (FELICETTI, 2011, p. 82).

A psicologia estuda o comportamento humano na aprendizagem há anos, destacando-se, nessa área, Lev Semionovitch Vigotski, com a teoria sociointeracionista.

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da



sumário

experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de *sócio-inte-racionista* (REGO, 1996, p. 93).

A teoria de Vigotski, segundo Rego (1996), baseia-se na aprendizagem a partir das observações dos sujeitos, das suas interações e das situações e particularidades que acontecem. No ensino dos jovens e adultos os espaços de aprendizagem também ocorrem a partir das relações trocadas entre os alunos/professor e, principalmente, por meio das suas vivências, seus trabalhos e suas experimentações.

O comportamento humano, citado por Rego (1996) e pautado em Vigotski, é visto como um processo vivo, no qual é necessário ter em conta os meios, a história de vida e as aprendizagens prévias, para que, assim, possam ser considerados mediadores de novos processos de aprendizagem.

No contexto histórico-cultural leva-se em conta tanto os meios e as histórias de vida quanto as aprendizagens prévias, tornando-as mediadoras de novos processos de aprendizagens, pois o desenvolvimento do ser humano está relacionado com o aprendizado que ele realiza em determinado grupo cultural a partir da interação com outros sujeitos; logo,

Baseando-se no pressuposto de que não há essência humana *a priori* imutável, investiga a construção do sujeito na interação com o mundo, sua relação com os demais indivíduos, a gênese das estruturas de seu pensamento, a construção do conhecimento. Conseguindo, finalmente, explicitar como a cultura toma-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, forma o funcionamento psicológico do homem (REGO, 1996, p. 100).



sumário

No contexto histórico-social destaca-se que a aprendizagem ocorre do campo social para o individual, ou seja, a aprendizagem pode ser considerada um fenômeno social; logo, é necessário verificar os instrumentos que surgem da vida social dos sujeitos. Para Vigotski,

[...] a compreensão do ser humano dependia do estudo do processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico. Foi a partir dessa premissa que tentou explicar a transformação dos processos psicológicos elementares, relacionados aos fatores biológicos do desenvolvimento, em processos superiores, resultantes da inserção do homem num determinado contexto sócio-histórico (apud REGO, 1996, p. 100).

O ensino e a aprendizagem, portanto, necessitam ser vistos como processos indissociáveis, levando em consideração tanto o contexto histórico-cultural quanto o contexto histórico-social em que cada pessoa esteve e está inserida.



sumário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a teoria de Vigotski tem grande influência na EPT de jovens e adultos, pois seu principal foco é a interação social, ou seja, a aquisição do conhecimento por intermédio da relação do sujeito para com o meio.

A EPT de jovens e adultos necessita do conhecimento prévio da realidade em que os sujeitos estão inseridos, pois estes adquirem e acumulam histórias de superação tanto de cunho pessoal quanto profissional.

Os jovens e adultos são motivados a aprender conforme vivenciam suas necessidades e interesses, pois, para eles, a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem, portanto não se deve ignorá-las.

A atenção principal no ensino e aprendizagem de jovens e adultos deve ser no processo que está sendo construído e não no conteúdo que está sendo trabalhado.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268270862.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018. Seção Artigos. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrZbBwjF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.html>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005 – Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006 – Revogado pelo Decreto 9235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-gradua-

sumário

ção no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 04 nov. 2021

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília: DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer39_04.pdf. Acesso em: 6 jul. 2021.

ClAVATTA, M. A historicidade das reformas da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGUE/Ufes**, Vitória, a. 11, n. 39, v. 19, p. 50-64, jan./jun.2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/10246/7032>. Acesso em: 19 jul. 2021.

FELICETTI, V. L. **Comprometimento do estudante**: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior. 2011. Tese (Doutorado) – PUCRS, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

FERES, M. **Desafios e possibilidades para o desenvolvimento estratégico da educação profissional técnica no Brasil e sua articulação com o Ensino Médio** [versão expandida]. Brasília: DF, jun. 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/ept-estudo-marcelo-feres.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MEC. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**. Brasília, 5 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 7 jul. 2021.



sumário



REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. Capítulo II e III. ISBN 85.328.1345-4. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4635802/mod_folder/content/0/REGO%2C%20T.%20C.%20Vygotsky%20-%20Uma%20perspectiva%20Hist%C3%B3rico-Cultural%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 6 jul. 2021.

SETEC/MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2008-2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 5 jul. de 2021.

SETEC/MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Setec; MEC, abr. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.



5

*Ana Paula Salvador Ramos
Fabrício Pontin*

AS TDICS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.1213

INTRODUÇÃO

Como coloca Castells (1999, p. 40), um novo sistema de comunicação, que fala cada vez mais uma língua universal digital, tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura quanto personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. Esta mudança nos paradigmas de produção e integração cultural, possibilitada pelos avanços tecnológicos, foi o estopim de uma verdadeira revolução industrial e cultural na sociedade, e o paradigma da sociedade informacional, criado e desenvolvido por Castells (1999), é o maior expoente teórico-analítico de tal revolução.

A revolução tecnológica que vivemos “refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação” (CASTELLS, 1999, p. 68), e deixou um rastro de inovações sem precedentes. Tais inovações provocam mudanças tão profundas na sociedade que Castells (1999) sugere o surgimento de um novo paradigma para a sociedade atual, denominado *paradigma da tecnologia da informação*. O autor explica:

A primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima: são tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores.

O segundo aspecto refere-se à penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias. Como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico.

A terceira característica refere-se à *lógica de redes* em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação. A morfologia da rede parece estar bem adaptada à crescente complexidade de interação e aos modelos imprevisíveis do desenvolvimento derivado do poder criativo



dessa interação. Essa configuração topológica, a rede, agora pode ser implementada materialmente em todos os tipos de processos e organizações graças a recentes tecnologias da informação. Sem elas, tal implementação seria bastante complicada. E essa lógica de redes, contudo, é necessária para estruturar o não estruturado, porém preservando a flexibilidade, pois o não estruturado é a força motriz da inovação na atividade humana.

[...]

Em quarto lugar, referente ao sistema de redes, mas sendo um aspecto claramente distinto, o paradigma da tecnologia da informação é baseado na *flexibilidade*. Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes. O que distingue a configuração do novo paradigma tecnológico é a sua capacidade de reconfiguração, um aspecto decisivo em uma sociedade caracterizada por constante mudança e fluidez organizacional. Tornou-se possível inverter as regras sem destruir a organização, porque a base material da organização pode ser reprogramada e reaparelhada.

[...]

[...], uma quinta característica dessa revolução tecnológica é a crescente *convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado*, no qual trajetórias tecnológicas antigas ficam literalmente impossíveis de se distinguir em separado. Assim, a microeletrônica, as telecomunicações, a optoeletrônica e os computadores são todos integrados nos sistemas de informação. Ainda existe, e existirá por algum tempo, uma distinção comercial entre fabricantes de *chips* e desenvolvedores de *software*, por exemplo. Mas até mesmo essa diferenciação fica indefinida com a crescente integração de empresas em alianças estratégicas e projetos de cooperação, bem como pela incorporação de *software* também nos componentes dos *chips*. Além disso, em termos de sistemas tecnológicos, um elemento não pode ser imaginado sem o outro: os computadores são em grande parte determinados pela capacidade dos *chips*, e tanto o projeto quanto o processamento paralelo dos microcomputadores dependem da arquitetura do computador. As telecomu-

nicções agora são apenas uma forma de processamento da informação; as tecnologias de transmissão e conexão estão, simultaneamente, cada vez mais diversificadas e integradas na mesma rede operada por computadores (p. 108-109).

Para Castells (1999), essa tecnologia informacional constrói, pela sua penetrabilidade e flexibilidade, o pilar de uma sociedade em rede, uma *sociedade informacional*, na qual o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico (p. 65). Vivemos imersos em um mundo digital em que temos de lidar com as novas tecnologias em diversos aspectos da nossa sociedade, nos sistemas bancários e de saúde, nos meios de comunicação, lazer, entretenimento, compras, entre outros. Os nativos digitais, cuja primeira geração é nascida na década de 90 do século 20, já cresceram nesta nova sociedade e têm a língua digital como sua primeira língua. Já os imigrantes digitais não nasceram nesta realidade, mas aprenderam a usar a língua, mesmo com sotaque (PRENSKY, 2001). Independentemente da idade, é preciso aprender a língua digital para conseguir se adaptar ao novo contexto para evitar ficar à margem dele.

Não obstante estas demandas, a escola continuava, muitas vezes, presa a um modelo tradicional de ensino centrado ainda no professor e sem fazer uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, distanciando-se de sua realidade, fazendo com que a escola não fosse atraente para eles.

Com as mudanças causadas pela pandemia da Covid-19, porém, fomos lançados a mais uma nova realidade e foi preciso que a escola se reinventasse para que o ensino não parasse nesse período. Para isso, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) foram de extrema importância durante o momento de aulas remotas e híbridas. Este foi um momento difícil para muitos professores,



sumário

principalmente para os imigrantes digitais, pois tiveram de aprender abruptamente a fazer uso dessas novas tecnologias para fins pedagógicos sem ter a formação necessária para isso.

Ainda, é preciso ir ao encontro das novas demandas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define um conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos da Educação Básica, que versa sobre o uso das novas tecnologias e a apropriação das linguagens da cultura digital.

O presente estudo objetiva mostrar como as TDICs podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem desta língua ao desenvolver a autonomia do aluno, ao explorar a internet como um espaço de interação e aprendizagem significativa da língua, além de contribuir com a formação cidadã deste indivíduo.

A presente pesquisa irá focar no trabalho de Vygotsky (REGO, 2011) e Ausubel (MOREIRA; MASINI, 2006) para dar suporte no que se refere às teorias de ensino-aprendizagem, assim como Castells (1999), Paiva (2001a,b, 2010, 2015) e Leffa (2016) no uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi desenvolvida, quanto à abordagem, por meio de pesquisa qualitativa. Minayo (2002, p. 21) afirma que esta pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Quanto aos objetivos, fez-se uso da pesquisa exploratória. Para Gil (2019, p. 26), este tipo de pesquisa “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Para a organização deste estudo o referencial teórico foi dividido em duas partes. A primeira trata sobre a internet como espaço de interação e aprendizagem significativa da língua inglesa. Já a segunda discute o uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem deste idioma.

A INTERNET COMO UM ESPAÇO DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LÍNGUA INGLESA

As TDICs são parte das mídias digitais que geralmente fazem uso da internet para fins de comunicação e distribuição de informações. Esta rede global de computadores trouxe muitas mudanças significativas para nossa sociedade, em especial com relação às interações humanas. Paiva (2001a, p. 129) afirma que, “Depois da Internet, muda-se a relação entre os homens e seu ambiente e cria-se o que Lévy (1999) intitula de cibercultura, uma experiência de comunicação coletiva.” Lévy (1999) propõe a seguinte definição a esta cultura do ciberespaço ou cibercultura:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (p. 17).

sumário

O ciberespaço é um ambiente muito propício à aprendizagem da língua inglesa, uma vez que esta língua é considerada a oficial da internet por ter um número considerável de usuários falantes de inglês, além de ser o idioma com maior quantidade de conteúdo nesta rede.

Quanto à língua dos conteúdos da internet, a W3Techs' Statistics apontou, em sua última pesquisa realizada em junho de 2021, que 61.8% do conteúdo na internet é em inglês, além de apontar um crescimento na última década. Na rede é possível ter acesso a diversos materiais autênticos no idioma, tais como *blogs*, rádios *on-line*, vídeos, músicas, jornais e revistas eletrônicas, *posts* em redes sociais, *e-mails*, entre outros.

Por essa razão, a internet pode proporcionar um ambiente favorável ao contato com a língua do mundo real, a mesma usada em contextos reais, possibilitando aprendizagem significativa aos alunos por permitir que eles associem o uso da língua-alvo com sua própria língua, indo ao encontro do que propõe a teoria cognitiva de aprendizagem de Ausubel. Sobre esta teoria, Moreira e Masini (2006, p. 7) afirmam que,

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. [...] A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende.

Ainda, a internet mostra-se como um ambiente favorável para a interação entre falantes da língua inglesa, pois, conforme pesquisa realizada pela Internet World Stats em 2020, 25.9% dos usuários da internet são falantes deste idioma. Esta comunicação do aprendiz com pessoas falantes da língua inglesa é muito importante para o seu processo de ensino-aprendizagem do idioma.

Corroborando esta ideia, Rego (2011, p. 64) afirma que, para Vygotsky, “a função primordial da fala é o contato social, a comunicação;

isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação.” Isto fundamenta-se no pensamento de Vygotsky em relação à linguagem. Conforme o teórico, “A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade.” (REGO, 2011, p. 54).

Tais ideias são reflexo da teoria sociointeracionista de Vygotsky. Para o teórico, o homem constitui-se a partir da apropriação de suas experiências históricas e culturais, construídas por meio de suas interações sociais (REGO, 2011). A importância dessas interações vai refletir também no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo neste contexto da língua inglesa.

O reflexo do interacionismo no ensino de línguas revelava que, ao contrário do que pensavam os defensores do behaviorismo, os aprendizes não necessitavam de input, mas da interação com outras pessoas e da possibilidade de negociar significados, para efetivamente se comunicarem, pois acreditavam na originalidade e na flexibilidade da produção oral dos aprendizes (MOREIRA apud LIMA, 2016, p. 79).

Krashen (1987) afirma que o professor de línguas precisa criar situações de comunicação autênticas para que o ensino da língua estrangeira seja eficiente. Essas situações não precisam ser necessariamente dentro da sala de aula, mas enfatizam a necessidade de intercâmbio entre pessoas de culturas distintas.

A internet possibilita essa troca cultural, o que é extremamente relevante no ensino-aprendizagem de uma língua, uma vez que ela faz parte da cultura de um povo. Com isso, é possível o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural, tão importante para evitar falhas na comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Conforme Kim (1991 apud Ali; KAZEMIAN; MAHAR, 2015), os principais desafios da comunicação intercultural são as diferenças culturais, o desconhecimento e a incompatibilidade entre os indivíduos.

sumário

Além disso, a internet também proporciona a comunicação autêntica com falantes nativos ou não nativos, possibilitando o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, que são a fala, a escrita, a compreensão auditiva e a leitura. Este intercâmbio pode ser feito de diversas maneiras, podendo ocorrer de forma síncrona, por meio de *chats*, webconferências, transmissões digitais ao vivo, ou assíncrona, como em *blogs*, fóruns, *e-mails*, *posts* em redes sociais, entre outros.

O uso da internet em sala de aula não significa o enfraquecimento da interação professor-alunos e alunos-alunos; pelo contrário, estas interações devem permanecer próximas e harmoniosas. O que se agrega são novos personagens a esse processo de ensino-aprendizagem. Paiva (2001b, p. 292) ressalta que “a interação virtual rompe as paredes da sala de aula e permite que novos atores passem a fazer parte do ambiente educacional, propiciando a cada aprendiz, inclusive ao professor, uma experiência ao mesmo tempo coletiva e única.”

Ainda, o uso da internet não deve excluir outros recursos menos avançados, e, sim, o oposto. Moran (1999, p. 26) expõe que “A palavra-chave é integrar. Integrar a Internet com as outras tecnologias na educação – vídeo, televisão, jornal, computador. Integrar o mais avançado com as técnicas convencionais, integrar o humano e o tecnológico, dentro de uma visão pedagógica nova, crítica, aberta.”

O USO DAS TDICS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O uso de tecnologias na aprendizagem de línguas estrangeiras não é recente; teve início ainda com os renascentistas e está em constante evolução. O emprego de tais artefatos reflete o paradigma de ensino-aprendizagem de línguas presentes neste processo.

Paiva (2015) assevera que a primeira tecnologia utilizada no ensino de línguas foi o livro, que eram gramáticas usadas na abordagem da gramática e tradução, por esta dar ênfase à língua escrita. De acordo com Leffa (2016), esta é a abordagem com mais tempo de uso na história do ensino de línguas. Surgiu ainda na época do renascimento e continua sendo utilizada até os dias de hoje, mesmo que de modo esporádico e com diversas adaptações.

Na abordagem audiolingual a ênfase está em ouvir e falar, por isso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) já são presentes nesta abordagem, tais como rádios, TVs, videocassetes, além do computador. Leffa (2016) explana que nesta abordagem a aprendizagem consiste em ouvir e repetir estruturas da língua de maneira automática, sem explicações de regras, e não dá oportunidade para os aprendizes gerarem frases novas, fundamentando-se no behaviorismo. Surgiu ainda durante a Segunda Guerra a partir da necessidade do exército americano de falantes fluentes em diversas línguas. No Brasil foi popular nas décadas de 70 e 80 do século 20, mas ainda é aplicada na atualidade.

A abordagem comunicativa surgiu na década de 70, mas ganhou força no Brasil somente a partir da década de 90, baseando-se nas Teorias Sociointeracionistas. Leffa (2016) afirma que nesta abordagem a língua não é analisada como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos, fazendo uso de materiais autênticos e situações comunicativas de uso real da língua, integrando, igualmente, as quatro habilidades linguísticas, além de ter a aprendizagem centrada no aluno. Por isso, os cursos devem ser planejados a partir de seus interesses e necessidades. Além das tecnologias já mencionadas, agregam-se ao ensino-aprendizagem as novas tecnologias digitais, como *notebooks*, lousa digital, datashow, *tablets*, celulares, entre outros, que possam proporcionar o que a abordagem comunicativa almeja. Ainda, sobre esta abordagem, Leffa (2016) acrescenta:

sumário

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo (p. 37).

Estas três abordagens de ensino-aprendizagem de línguas são as que mais têm resistido ao tempo no contexto nacional. Outras surgiram e desapareceram antes mesmo de chegar ao Brasil. Nenhuma abordagem, contudo, é perfeita; todas apresentam problemáticas em menor ou maior grau. Larsen-Freeman (2000) ressalta que todas fracassam ao explicar o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras em sua integralidade.

Isso posto, atualmente o paradigma emergente no ensino-aprendizagem de línguas é o pós-método. De acordo com Leffa (2016), o termo foi criado por Kumaravadivelu em 1994, e foca na autonomia do professor, que deve guiar suas ações e não ser guiado por teóricos, pois é ele quem mais bem conhece a sua realidade, a qual precisa ser vista e analisada por sua reflexão e pesquisa.

As TDICs fazem parte de nossas vidas, principalmente os celulares, devido à sua praticidade e acessibilidade. Estes são ainda mais presentes no cotidiano de nossos alunos, posto que muitos são nativos digitais. Então, ao agregá-los à sala de aula estaremos nos aproximando da realidade dos alunos e seguindo o que Freire (1996) propõe. O teórico afirma que ensinar exige bom senso e apreensão da realidade, além de respeito aos saberes dos educandos e à sua autonomia. Ao se distanciar desta proposta, o professor também distanciará sua sala de aula da realidade do aluno e o resultado pode ser negativo ao proces-



sumário

so de ensino-aprendizagem, trazendo desinteresse, indisciplina, ou, até mesmo, evasão escolar.

O computador e seus periféricos, incluindo o telefone digital, em conexão com a Internet funcionam, hoje, como máquina de escrever, gráfica, editora, caderno, livro, arquivo, gravador, filmadora, câmera fotográfica, câmera de vídeo, telégrafo, telefone, vídeo-conferência, correio, retroprojetor, cinema, rádio, televisão, jornal, tocador de música, videogame, biblioteca, diário pessoal, agenda e até mesmo escola e sala de aula. Isso não significa que as velhas mídias tenham morrido, mas que evoluíram e se reconfiguraram com as tecnologias digitais e estão, cada vez mais, presentes no computador e, de forma especial, no celular, devido à mobilidade e à portabilidade desse equipamento (PAIVA, 2010, p. 595).

Há um número significativo de plataformas, *sites* e aplicativos para o ensino-aprendizagem da língua inglesa que podem ser utilizados com essas tecnologias. Alguns são específicos para isso, outros podem ser adaptados para esse uso. Eles estão em constante mudança, daí a importância da formação contínua do professor para conseguir acompanhar essas transformações. Em 2020 foi lançada a série de livros “Mão na massa” (Braga; Silva, 2020a,b). Nos dois volumes da série é possível conhecer diversos aplicativos, plataformas, *softwares* e *sites* que podem ser usados nas aulas de línguas estrangeiras. As obras são disponibilizadas para *download* gratuito no *site* da sua Editora, e contam sobre 50 opções de ferramentas tecnológicas para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

O simples emprego desses recursos, todavia, não significa novas práticas pedagógicas, pois o professor pode estar fazendo uso deles e ainda estar preso a práticas de abordagens tradicionais, como a audiolingual ou, até mesmo, a gramática e tradução.

A necessidade, portanto, não é a de usar o meio para continuar fazendo o mesmo. É preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma dinâ-

sumário

mica e desafiadora [...] devemos compreender e nos apropriar das especificidades das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas (KENSKI, 2013, p. 97).

Ainda no contexto da Educação Básica, o ensino da língua inglesa é assegurado ao aluno a partir do sexto ano do Ensino Fundamental pela Lei N° 13.415 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2018). Atualmente, este nível de ensino está passando por mudanças devido às novas demandas da BNCC, documento que propõe como uma das competências específicas da língua inglesa “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa de forma ética, crítica e responsável.” (BRASIL, 2018, p. 246). Com essas novas diretrizes, espera-se que a escola possa se adequar a essas demandas e oferecer a estrutura adequada para cumprir com o que a BNCC demanda.

Ademais, a pandemia causada pela Covid-19 trouxe mudanças significativas em diversos aspectos da nossa sociedade, principalmente na educação. Mesmo com o fim da pandemia e com o retorno presencial das aulas, a escola não voltará ao que era, por isso é preciso aprender novos modelos de ensino-aprendizagem para se adaptar a este novo cenário.

Por fim, o uso das TDICs no ensino-aprendizagem da língua inglesa pode contribuir com a formação cidadã dos alunos da Educação Básica, uma vez que possibilita a inserção desses indivíduos ao mundo digital e à principal língua de comunicação nesse universo. De acordo com Moran (2007, p. 9), “Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais.” Leffa e Botelho (2009) versam sobre a importância de fazer uso dos recursos digitais no ensino de línguas para diminuir tanto a exclusão digital quanto a linguística. “Se for verdade que cada vez que se introduz uma nova tecnologia

sumário

cria-se uma nova legião de excluídos, também é verdade que as novas tecnologias se criam novas possibilidades de inclusão." (LEFFA; BOTELHO, 2009, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos apresentados, as TDICs têm muito a contribuir à aprendizagem da língua inglesa, principalmente ao fazer uso da internet, uma vez que este espaço é propício à interação entre falantes da língua, além de ser uma fonte rica de materiais autênticos, o que pode proporcionar uma aprendizagem significativa da língua.

Posto isso, as tecnologias digitais devem estar presentes nas aulas dessa língua, seja presencialmente ou em aulas remotas, integrando-as por meio de práticas pedagógicas inovadoras que refletem o paradigma de ensino-aprendizagem presente neste processo. Assim, além de otimizar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e desenvolver a autonomia dos alunos, ainda poderá contribuir com a formação cidadã desses indivíduos ao proporcionar sua inclusão digital e linguística.

Com isso, nos adaptamos às mudanças da sociedade que foram ainda mais evidentes com a pandemia da Covid-19. Desta forma, será possível aproximar a sala de aula à realidade dos alunos e também atender às novas exigências da BNCC. Para que isso ocorra, porém, é preciso a formação contínua do professor, posto que essas tecnologias estão em constante evolução. A escola deve oferecer a infraestrutura necessária para que o professor possa fazer uso de práticas pedagógicas inovadoras por intermédio das TDICs.

sumário

REFERÊNCIAS

ALI, S.; KAZEMIAN, B.; MAHAR, I. H. The importance of culture in second and foreign language learning. *In: Dinamika Ilmu: Journal of Education*, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121920.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 1º jul. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Brasil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 04 de Abril de 2021

BRAGA, J.; SILVA, L. O. (superv.). **Mão na massa**: ferramentas digitais para aprender e ensinar I. São Paulo: Parábola, 2020a.

BRAGA, J.; SILVA, L. O. (superv.). **Mão na massa**: ferramentas digitais para aprender e ensinar II. São Paulo: Parábola, 2020b.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Volume 1 – A sociedade em rede.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Prentice-Hall Internacional, 1987.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papirus, 2013.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 3rd ed. **Oxford**: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: Editora da Universidade de Pelotas, 2016.

LEFFA, V. J.; BOTELHO, G. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. *In: LIMA, Diógenes, C. de L. (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: Parábola Editora, 2009. p. 113-123.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, J. C. L. **Uma análise do ensino de língua inglesa por meio do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2016. Tese (Douto-

sumário

rado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Internet no ensino. **Comunicação & Educação**, n. 14, p. 17-26, 1999.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS, 3., 2001. Belo Horizonte, 2001a. p. 129-145.

PAIVA, V. L. M. O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. O. (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras; UFMG, 2001b. p. 319-358.

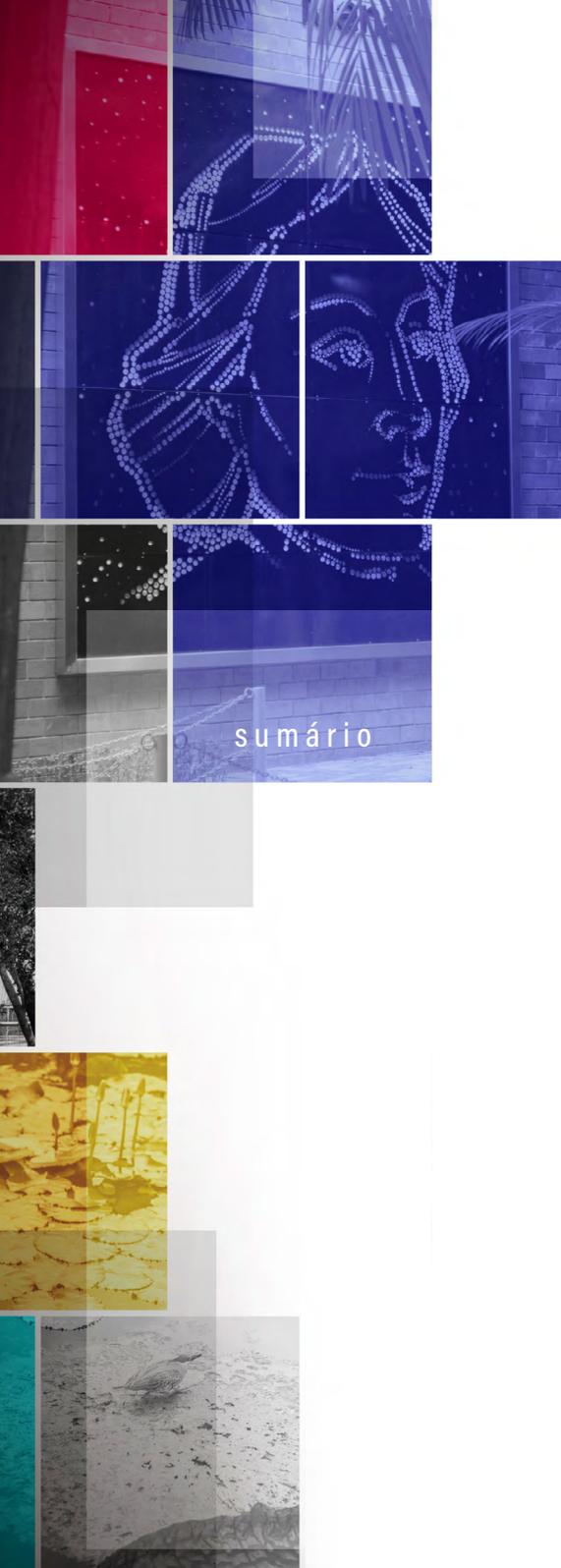
PAIVA, V. L. M. O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. C. P. S. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 595-613. Vol. 5.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (org.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 44). Disponível em: www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralín**, v. 18, n. 1, p.1-26, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



sumário



6

*Valéria de Menezes Aragão
Cledes Antônio Casagrande*

AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: os desafios na aprendizagem infantil

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.1415

INTRODUÇÃO

Ainda que o mundo já tenha vivenciado contextos de pandemia, a guerra contra a Covid-19 supera cenários catastróficos, como os da Peste Negra no século 14, da Gripe Espanhola no século 20 e da Gripe Suína já no século 21. Isso decorre, principalmente, do fato de a pandemia de coronavírus se dar em um contexto de sociedade globalizada, na qual, em decorrência da alta densidade demográfica, aglomerações urbanas são favorecidas – assertiva que contribui para a alta contaminação de pessoas pelo vírus Sars-COV2.

Diante desse cenário, percebe-se que várias são as consequências nos contextos sociais, econômicos, políticos e, sobretudo, no que se refere ao contexto educacional. Uma vez que as estratégias de controle estão voltadas para medidas restritivas e isolamento social, o setor educacional sofre, inevitavelmente, uma profunda crise.

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que as escolas tiveram de ultrapassar os limites das paredes e muros. O limitado espaço da sala de aula expande-se a ponto de melhor se adaptar à nova realidade dos alunos – quartos, escritórios, espaços equipados, ou não, passaram a ser o novo cenário da sala de aula. As aulas remotas tornaram-se a estratégia possível para a continuidade das atividades escolares – ainda que pouco seguras quanto ao recurso. Os professores readaptaram suas estratégias para que fosse, assim, possível estabelecer o contato com os alunos.

Nota-se, todavia, que as diversas realidades sociais têm diferentes resultados inerentes desse novo contexto. Segundo dados da Fundação Carlos Chagas, as escolas do mundo todo tiveram de se readaptar ao cenário de pandemia de coronavírus. Professores, funcionários e colaboradores em geral viram-se diante de uma excepcionalidade desafiadora e tiveram de adotar estratégias para garantir o direito

à educação. No Brasil, segundo dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino o que corresponde cerca de 39 milhões de pessoas (FCC, 2020). Isso implica novas demandas mercadológicas e educacionais, posto que, conforme Silva (2001),

É preciso despertar os interesses dos professores para uma nova comunicação com os alunos em sala de aula presencial e virtual. É preciso enfrentar o fato de que tanto a mídia de massa quanto a sala de aula estão diante do esgotamento do mesmo modelo comunicacional que separa emissão e recepção (p. 3).

Nesse ínterim, o professor tem papel de extrema importância na validação do que se pode chamar de mediador da prática pedagógica, uma vez que, por meio de atividades criativas, pode usar a seu favor aquilo que, muitas vezes, o atrapalha. É importante, pois, entender que é a postura do professor ante a tecnologia como um todo que irá fazer dela um benefício, como ressalta Zabala (1998),

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (p. 29).

Surge aqui uma realidade que desafia professores e estudantes: Como favorecer o aprendizado, por meio das tecnologias, para crianças e adolescentes? Essa é uma questão que merece atenção, uma vez que, para Pádua (2009), “o desenvolvimento da inteligência é a condição para que os seres humanos construam conhecimento sobre o meio”. Assim, é preciso analisar os erros e acertos advindos da educação em tempos de pandemia para que seja possível encontrar as melhores estratégias para a construção de conhecimentos.

AS AULAS REMOTAS E OS DESAFIOS DE ACESSO À TECNOLOGIA

Segundo Nóvoa (2009), as novas tecnologias têm revolucionado o dia a dia das escolas e da sociedade, ou seja, não há mais como pensar o ensino sem incorporar as ferramentas digitais no currículo dos professores – posto que manuseá-las terá papel extremamente relevante à qualidade do ensino e consequente formação dos alunos –, uma vez que a dispersão nas aulas só será evitada caso haja estratégias de manuseio e aproveitamento.

Nessa perspectiva, o ensino a distância surge como uma modalidade que possibilita a democratização do conhecimento, considerando que, mesmo em ambientes diferentes, alunos podem dispor dos mesmos subsídios teóricos a partir de uma aula *on-line* ou remota. Assim, de acordo com Schlemmer (2005, p. 31 apud BACKES; MANTOVANI, 2017, p. 4),

A EAD [Educação a Distância] consiste, então, em um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, assim como a operacionalização dos princípios e fins da educação, de modo que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo.

À vista disso, compreende-se que, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, a educação vem se modificando, configurando o que se pode chamar de “nova educação”, termo que bem define os desafios a serem superados não somente por professores e alunos, mas também por toda a sociedade, enquanto parcela essencial no processo de ensino e aprendizagem.

sumário

Essa realidade atual implica, na prática docente, vários questionamentos. Afinal, o que representa a figura do professor na sociedade globalizada hodierna? Qual seu papel na construção de uma comunidade mais humana? Para Tardif (2014), “o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Não obstante, observa-se que, longe de ser o detentor absoluto do saber, o professor do século 21 é, acima de tudo, um ser que está em processo de aprendizado. Isso ocorre porque a inovação tecnológica fez rachar as antigas práticas descritas em manuais que não sustentam a atual realidade; logo, ser professor é aceitar que não saber usar a tecnologia a seu favor é conviver com o fadado fracasso profissional.

Quanto a isso, Nóvoa (2009) complementa que é importante o professor reconhecer o valor social que exerce, sem negligenciar a necessidade de renovação de práticas, pois

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (p. 13).

Isso traz à tona algumas dificuldades comuns na rotina escolar. O que se observa, hoje, é a imensa lacuna que existe entre o que sabem professores e o que sabem os alunos acerca da tecnologia. Por menor recurso financeiro que disponha, boa parte dos alunos faz uso de aparelhos eletrônicos, como celulares e computadores. Além disso, a internet é peça fundamental nas relações sociais estabelecidas – os alunos sabem usar aplicativos de conversas, enviar *e-mails*, mas não sabem fazer consultas simples no dicionário, por exemplo. Diante desse cenário, urge que, para acompanhar o acelerado desenvolvimento da tecnologia, o professor precisa buscar intimidade com esses recursos a fim de que não se torne refém do próprio sistema, uma vez que a tendência moderna é ampliar o uso das tecnologias como estratégia de ensino.



O outro ponto da questão está relacionado às demandas específicas de crianças em idade escolar. As estratégias metodológicas para esse grupo etário não podem ser as mesmas utilizadas para jovens e/ou adultos, posto que as crianças apresentam uma série de especificidades que colocam em xeque práticas padronizadas para aulas remotas. De acordo com Moran (2004, p. 1), o aprendizado se dá de “formas diferentes e em ritmos diferentes e temos ferramentas mais adequadas para monitorar esses avanços”, ou seja, não será possível alcançar êxito no ensino de crianças se estratégias adaptadas a esse grupo não forem adotadas.

Dessa maneira, o uso das tecnologias digitais, instrumentos viabilizadores das aulas remotas, impulsiona um novo modelo de educação, uma vez que motiva os educadores na busca de novas estratégias de ensino, sobretudo no que se refere ao ensino de crianças e adolescentes.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES ANTE A TECNOLOGIA: A APRENDIZAGEM SOB A LUZ DE PIAGET

É notória a falta de interesse dos alunos em aprender conceitos abstratos e materializados nas disciplinas ensinadas nas escolas. Muitos alunos frequentam as aulas, mas não conseguem associar os conteúdos apreendidos com a realidade que os circunda – premissa que clarifica a necessidade de buscar estratégias metodológicas que possibilitem dar significação aos conteúdos ensinados pelos professores.

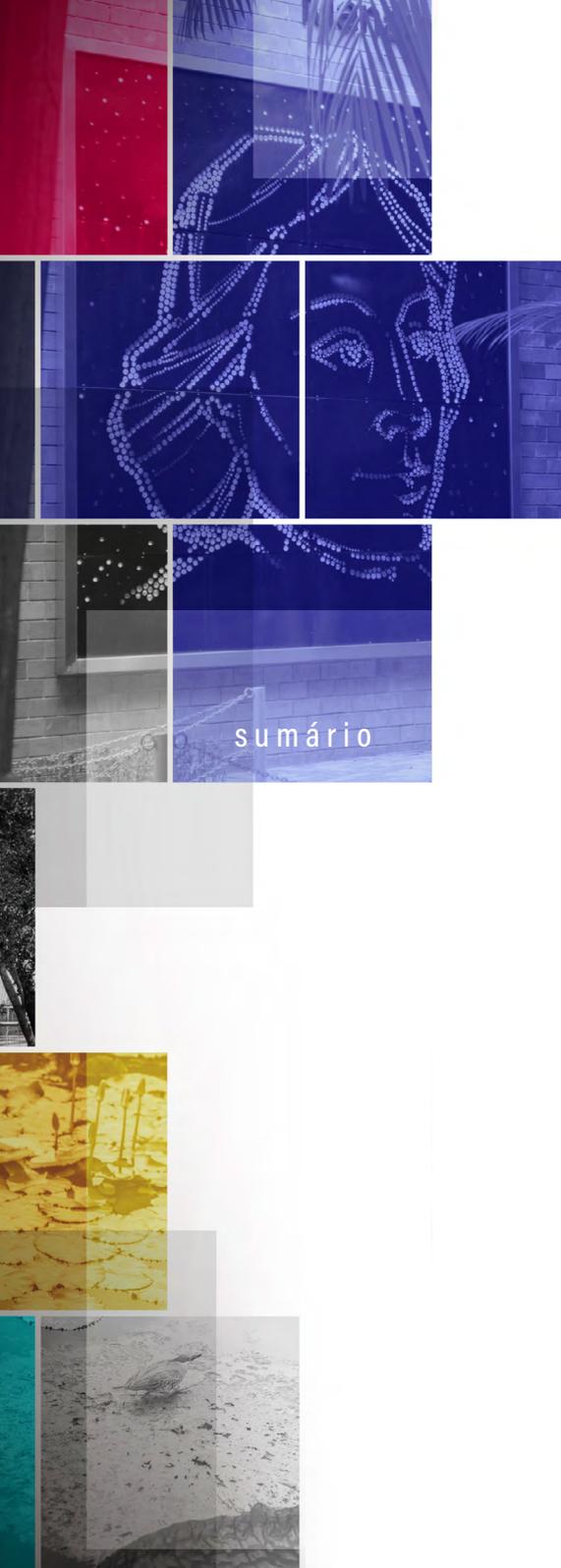
É “necessário mostrar a importância que tais matérias podem ter na formação humana e no alargamento do horizonte e dos conhecimentos” (PAIS, LACERDA, OLIVEIRA, 2017). Sob essa pers-

pectiva, é válido considerar que, caso isso não seja uma realidade, a escola cada vez mais se distanciará da sua função social: a formação de cidadãos capazes de melhorar a realidade em que vivem.

Quanto a essa questão, Piaget (1978) considera que os processos de conhecimento poderiam depender dos mecanismos de equilíbrio orgânico. Em outras palavras, associando à realidade globalizada, pode-se inferir que o conhecimento não é construído a partir de modelos padronizados, e nem somente pela influência do meio ao qual está inserido o indivíduo, mas na interação entre aquele que aprende e aquilo que é ensinado.

A realidade de muitas escolas, infelizmente, vai de encontro aos pressupostos piagetianos, uma vez que as estratégias pedagógicas adotadas durante a pandemia não foram sensíveis às condições básicas necessárias ao aprendizado das crianças e adolescentes. Há, aqui, dois vieses a serem analisados: o primeiro diz respeito às crianças e adolescentes que nem sequer tiveram acesso a aulas remotas, ficando excluídas do acesso ao conhecimento; o segundo relaciona-se àquelas que, mesmo tendo esse acesso, não tiveram suas particularidades respeitadas, sendo submetidas a exaustivas horas em frente a telas de celulares e computadores.

Em vista do primeiro pressuposto, vale considerar que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (SANTOS, 2020, p. 15). Muitos foram os que, desde o início da pandemia, não puderam usufruir do direito básico de acesso ao conhecimento, seja ele na escola ou por estratégias metodológicas desenvolvidas pela escola. Nesse contexto, esse hiato dificulta o desenvolvimento de funções cognitivas elementares, posto que, para Piaget (1978), cada fase do desenvolvimento deve ser considerada como formada por estruturas diferentes em quantidade e qualidade,



isto é, ao não terem acesso à escola, muitas crianças e adolescentes perderam oportunidades para desenvolver talentos e habilidades específicas a determinada etapa do aprendizado. Dessa forma, inúmeros são os prejuízos sofridos, sobretudo pela desigualdade persistente na sociedade brasileira.

Outro ponto a ser analisado diz respeito aos estudantes que, tendo a possibilidade de acesso às aulas remotas, não obtiveram êxito nesse processo. Isso decorre de estratégias metodológicas tradicionais que foram disfarçadas pelas tecnologias digitais. Muitas crianças foram expostas a horas em frente a telas de computadores, condicionadas a estratégias que não se adequam ao modelo de educação tecnológica – na verdade, trata-se mais de uma transmissão *on-line* de aulas tradicionais do que uma educação pautada em metodologias ativas, por exemplo. Considerando os estágios de desenvolvimento do conhecimento de Piaget, entre dois e sete anos a criança possui uma inteligência representativa e intuitiva, ou seja, se instigada, sente-se curiosa para entender os porquês dos fenômenos que as cerca – fruto da aquisição da linguagem mais elaborada. Sem estratégias eficientes, essas necessidades são negligenciadas e muitas oportunidades de aprendizado perdidas. Ao atingirem o próximo estágio, denominado operatório-concreto – crianças entre 7 e 12 anos –, a formação lógica dos conceitos deve ser possível, mas, se não forem desenvolvidas as habilidades do estágio anterior, isso também será comprometido. Segundo Piaget ([1947]),

Deve-se julgar cada estrutura como sendo uma forma particular de equilíbrio mais ou menos estável no seu campo restrito, e instável quanto a seus próprios limites. Mas essas estruturas, escalonadas por setores, devem ser consideradas como sucedendo-se em conformidade com uma lei de evolução tal, que cada uma assegure o equilíbrio, mais amplo e mais estável, aos processos já no seio precedente (p. 28).

Um novo cenário, portanto, exige uma nova postura de todos os atores envolvidos na construção do conhecimento. Para isso, é impres-

sumário

cindível a adaptação de estratégias que possibilitem a troca de conhecimentos e favoreçam o acesso democrático à educação. Embora a educação seja um direito garantido por lei, o que se vê, principalmente nesse contexto pandêmico, é um abismo cada vez maior entre aqueles que têm e os que não podem ter acesso às premissas da lei.

METODOLOGIA

A pesquisa em tela tem abordagem qualitativa, a qual é definida por Gil (2008) como aquela que não utiliza dados estatísticos na sua análise, ou seja, trata-se de uma observação desde um ponto de vista mais subjetivo. Com relação à tipologia, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, uma vez que recorreu a artigos científicos e livros sobre a temática.

A análise dos desafios na aprendizagem infantil durante as aulas remotas em tempos de pandemia tem natureza qualitativa, a partir da análise de teóricos da literatura e pesquisa em educação. Para isso, a revisão bibliográfica serve de subsídio para a análise dos fenômenos e das dificuldades enfrentadas pelos alunos e pelos professores nos novos contextos da sala de aula. Por se tratar de uma dinâmica rapidamente renovável – considerando que a todo momento novos instrumentos e novas tecnologias estão surgindo –, muito ainda pode ser descoberto e analisado para alcançar o êxito da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor já é, por origem, uma atividade desafiadora. Desde sempre sabe-se da relevância social exercida por essa classe – mudam-se os contextos, mas aquele que facilita o conhecimento sempre

será alguém com poder de transformação social. Nesses tempos de incertezas, os desafios para continuar tal missão foram maximizados; tudo ganhou proporções que, muitas vezes, fugiram do controle.

Diante disso, o olhar cauteloso, a empatia e o amor pela profissão passaram a ser o diferencial nesse contexto. Preocupar-se com os alunos, com as especificidades de cada criança e adolescente é tarefa que ultrapassa os aparatos teóricos: é a chave para a real troca de conhecimentos.

As crianças e os adolescentes, na maioria das vezes, necessitam apenas disso, isto é, da sensibilidade do professor em perceber suas falhas e, com amor, ajudar a superá-las. Como a tecnologia por ser o instrumento facilitador em tempos de isolamento? Cabe ao professor ir além das telas, além das máquinas. O professor é aquele que, mesmo em tempos sombrios, proporcionará às crianças e adolescentes a oportunidade de se tornar um sujeito ativo e essencial na sociedade.

REFERÊNCIAS

BACKES, L.; MANTOVANI, A. M. **A formação do educador no contexto do hibridismo tecnológico digital:** o processo de autonomia. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=15322&dd99=view&d-d98=b>. Acesso em: 7 ago. 2020.

FCC. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Fundação Carlos Chagas, informe nº 1, 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf Acesso em: 12 de ago. de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004. Quadrimestral.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAIS, J. M.; LACERDA, M. P. C.; OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educ. Rev.** [online]. n. 64, p. 301-313, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50119>

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência.** Tradução Egléa de Alencar. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, [1947], 1961.

PIAGET, J. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética** – Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim Técnico do Senac**, 27, n. 2, p. 42-49, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/567>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

sumário



7

Clodoaldo Fernandes de Freitas
Vera Lucia Felicetti

INTERAÇÕES SOCIAIS NA FAMÍLIA: aspectos relevantes relacionados ao aprendizado do indivíduo

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.1617

INTRODUÇÃO

A concepção de que uma sociedade democrática deveria ser construída a partir da garantia de escolarização gratuita para todos, foi predominante no meio científico até a primeira metade do século 20 (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Os autores argumentam que, neste contexto, os “[...] indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares [...]” (p. 16). Nesta perspectiva, era facultado aos indivíduos, a partir do sucesso escolar, a possibilidade de ascensão social. Pesquisas educacionais de grande porte, entretanto, realizadas pelos governos inglês, francês e estadunidense, estabeleceram um outro entendimento: constataram que a diversificação da origem social do indivíduo se constituía em fonte geradora de desigualdades na escolarização (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Sendo assim, tornou-se inviável o pensamento de consolidação de uma sociedade mais justa fundamentada somente no sistema educacional e estabelecida a partir de princípios meritocráticos. É neste sentido que o conhecimento dos aspectos que envolvem a origem social do indivíduo se torna essencial, sobretudo no que diz respeito ao grupo social constituído pela família.

De acordo com Felicetti (2011), a confirmação do amplo direito à educação depara-se, principalmente, com a problemática da desigualdade social existente em nosso país, que pode ser evidenciada a partir da dificuldade dos jovens, pertencentes a camadas mais populares, terem sucesso durante o processo de escolarização. Estes, na maioria das vezes, não têm acesso a condições preparatórias qualificadas que possibilitem o prosseguimento dos estudos em níveis superiores. A efetivação de ações que priorizem a equidade de acesso aos jovens em “desvantagens iniciais”, é de essencial importância para a inserção desse jovem em uma posição menos desigual no âmbito da sociedade.

sumário

de. Segundo Felicetti e Morosini (2009), essas condições iniciais desfavoráveis “[...] existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica [...]” (p. 12). Assim sendo, apesar de o direito à educação ser previsto na legislação brasileira corrente, precisamos vislumbrar políticas públicas que possam garantir uma situação de igualdade. Para Felicetti e Santos (2019), portanto, essas condições iniciais desfavoráveis “[...] não podem ser aspectos inibidores na participação, dedicação e comprometimento do estudante para com a sua aprendizagem no percurso acadêmico [...]” (p. 218). Nesse sentido, faz-se necessária a definição de mecanismos que possibilitem a anulação dessas desvantagens iniciais presentes nas realidades de alguns jovens. Por conseguinte,

[...] há a necessidade fundamental de se oportunizar condições para o melhor desenvolvimento de competências e habilidades atinentes a esse grau educacional de modo que o comprometimento do estudante e as condições a ele dadas sejam fatores contributivos à permanência e ao sucesso até a integralização do curso e consequentemente a conclusão da Educação Superior (FELICETTI; SANTOS, 2019, p. 219).

Conforme Singly (1996), os ideais meritocráticos têm, como uma de suas funções, impedir a observação correta da realidade social, assim como, das desigualdades culturais. Logo, em uma sociedade com características meritocráticas a comprovação do mérito está dissociada de aspectos herdados originalmente relacionados ao contexto familiar. Para a autora, em uma sociedade onde se valoriza a escola, a ideologia meritocrática, se ajusta ao contexto de valorização do trabalho escolar, porém, em outras sociedades pode se estabelecer uma perspectiva que negligencia a função da escola na formação dos indivíduos.

Diante das condições impostas no âmbito da sociedade, oriundas de fatores econômicos, sociais e culturais, os quais estabelecem um cenário desigual na realidade de muitos jovens, principalmente em

sumário

relação ao processo de escolarização, este estudo terá como foco alguns elementos associados ao contexto familiar.

A CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS ASPECTOS FAMILIARES AO PROCESSO FORMATIVO

Uma considerável parte das aprendizagens vivenciadas pelos indivíduos ocorrem no âmbito das interações sociais, sendo estas, em um valor significativo, determinantes para direcionar e dar significado para o que é aprendido (Pozo, 2008). Isto posto,

[...] por mais eficazes que fossem nossos processos associativos e por maior que fosse nossa potência computacional, nossa capacidade de aprendizagem seria muito limitada se não estivesse amplificada pela cultura e, de modo mais imediato, pela exposição a contextos sociais que dirigem e encaminham nossa aprendizagem (POZO, 2008, p. 192).

Em um sentido mais abrangente, o autor afirma que as aprendizagens são sociais ou determinadas em mediações culturais, visto que, são oriundas de contextos como “[...] as relações familiares, a escola ou os ambientes de trabalho e profissionais” (POZO, 2008, p. 192).

Para Bonamino *et al.* (2010), o sociólogo francês Pierre Bourdieu ratifica em seus estudos, não somente, a relação da origem social dos educandos com às desigualdades escolares, mas também, estabelece que estas realizam a reprodução das disposições determinadas pelo sistema dominante. Neste sentido, os aspectos sociais aparecem como elementos importantes para a compreensão das discrepâncias dos resultados escolares, logo, se torna relevante o conhecimento das relações oriundas do ambiente familiar que contribuem com o processo de escolarização do educando, visto que

sumário

[...] o principal núcleo social de cada indivíduo é a família. Logo, para garantir o sucesso educacional e pessoal faz-se necessário um envolvimento positivo da família do aprendiz, promovendo e estimulando o uso de estratégias que potencializarão a aprendizagem, e conseqüentemente a formação integral do indivíduo (CORREIA *et al.*, 2012, p. 10).

As desigualdades escolares não se originam somente na falta de capital econômico, mas também, na mobilização dos capitais social e cultural pelos indivíduos ou grupos familiares que os possuem (BONAMINO *et al.* 2010). De acordo com os autores, estes indivíduos buscam de um modo geral, serem conduzidos através da interação dos três capitais a um patamar socioeconômico mais elevado. Sendo assim,

[...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Neste contexto, Singly (1996) afirma que a posse do capital econômico não constitui garantias de transferência do capital cultural para os “herdeiros”, uma vez que este capital não se transfere por meio de bens econômicos ou materiais, mas, sim, pelos esforços dos “herdeiros”. Desta forma, ser um “herdeiro” não estabelece garantias de sucesso escolar, posto que este capital deve ser acumulado pelos indivíduos (SINGLY, 1996). Para a autora, nem sempre a ascensão social dos indivíduos está condicionada a uma considerável posse de capital herdado da família. Logo, “os jovens nas aulas preparatórias, mesmo que os pais tenham feito um percurso comparável ao da geração anterior, não podem ter sucesso sem um forte investimento pessoal e familiar” (SINGLY, 1996, p. 156). Quanto aos “herdeiros” “[...] as causas ou as razões que determinam esses destinos excepcionais [...]” (SINGLY, 1996, p. 42), os quais fogem à ordem natural, para a autora poderiam ser evidenciados nas especificidades do ambiente familiar.

sumário

Observa-se, também, que outros fatores sociais podem contribuir para a mobilidade ascendente desses indivíduos (LAHIRE, 1997).

Com relação ao “sucesso” obtido por crianças no processo de escolarização, Lahire (1997) observa a existência de inúmeras situações que podem possibilitar a realização desse objetivo, como o superinvestimento escolar, famílias que priorizam a escolaridade dos filhos em detrimento do seu conforto e pais que não medem esforços para que os filhos “[...] saiam da condição sociofamiliar em que vivem” (LAHIRE, 1997 p. 29). É, entretanto, a partir do “[...] capital cultural adquirido ou conquistado que podemos explicar o ‘sucesso’ escolar dos filhos” (LAHIRE, 1997 p. 30).

Para Bourdieu (2007), a transferência do capital cultural no âmbito familiar, em muitas situações, ocorre de forma dissimulada, dificultando a sua percepção, porém se constitui em um investimento educacional determinante no âmbito social. Para o autor, até as “aptidões” apresentadas pelo indivíduo são produzidas ao se investir tempo na aquisição de capital cultural. Neste sentido, “[...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social” (BOURDIEU, 2007, p. 74).

De acordo com Bourdieu (2007), o acúmulo de capital cultural ocorre por meio de investimento do sujeito sobre si mesmo, a partir de um esforço de inculcação e assimilação, ou seja, esse capital torna-se uma propriedade adquirida que integra o pessoal, que para o autor se configura em uma forma de *habitus*. Sendo assim, “aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo” (BOURDIEU, 2007, p. 75).

Desta forma, Piaget (apud DE PÁDUA, 2009) afirma que a construção do conhecimento sobre o meio está condicionada ao desenvolvimento da inteligência. Neste sentido, “enquanto função a inteligência deve ser

sumário

vista como adaptação, ou seja, os processos de inteligência têm como finalidade a sobrevivência do sujeito no meio em que está inserido, modificando-o se necessário for ou se modificando para melhor se adaptar a esse meio” (DE PÁDUA, 2009, p. 23). Para o autor, a inteligência constitui-se estruturalmente por uma organização de processos, e se desenvolve a partir da reorganização, possibilitando uma maior assimilação.

Segundo Piaget (apud DE PÁDUA, 2009), a aprendizagem do indivíduo não ocorre somente pelo processo de maturação, como apresentada nos animais, mas por fatores externos e internos. Estes se devem “[...] em parte, a fatores sociais; em parte, a fatores cognitivos, que Piaget resumiu sob o nome de equilíbrio [...]” (DE PÁDUA, 2009, p. 67).

Nesse sentido, o autor assevera que os processos cognitivos tendem a uma estabilidade, isto é, um equilíbrio interno, o qual é estabelecido por assimilação e acomodação. De acordo com Bourdieu (2007), o capital cultural é adquirido mediante processos de assimilação. Desta forma, e se

[...] para a fisiologia assimilar o alimento é retirar partes deste alimento para transformar em energia, aqui a assimilação assume um caráter semelhante, ou seja, nos processos cognitivos – na relação sujeito/objeto, quando uma pessoa entra em contato com o objeto de conhecimento ela retira desse objeto algumas informações e as retém, e são essas informações, e não todas, e nem outras que são retidas porque existe uma organização mental a partir de estruturas já existentes (DE PÁDUA, 2009, p. 24).

O autor supracitado ressalta, portanto, que a assimilação cognitiva se evidencia a partir de um processo de integração de diversos elementos do objeto às estruturas mentais, e isto não implica modificações fisiológicas do mesmo (De Pádua, 2009). É nessa perspectiva de relação sujeito/objeto que a assimilação se constitui em um processo em que “[...] ver o mundo não é simplesmente olhar o mundo, mas é interpretá-lo, assimilá-lo, tornar seu, alguns elementos do mundo, por-

sumário

tanto isso implica necessariamente em assimilar algumas informações e deixar outras de lado [...]” (DE PÁDUA, 2009, p. 24).

É nesse sentido que o estado incorporado do capital cultural se apresenta como

[...] a forma mais marcante na definição do futuro escolar da prole, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola (BONAMINO *et al.*, 2010, p. 492).

É importante destacar que o capital cultural, no seu estado objetivado, pode ser adquirido a partir do capital econômico, ou seja, por intermédio da compra de livros, de obras de arte etc. (BONAMINO *et al.*, 2010). Para os autores, entretanto, a apropriação simbólica desses bens é somente efetivada quando o indivíduo possui o capital cultural incorporado, necessário para a decifração dos códigos relacionados a esses recursos materiais.

Diante de algumas situações relacionadas ao cotidiano escolar, Lahire (1997) observa que algumas famílias possuidoras de certos recursos, principalmente o capital escolar, encontram grandes dificuldades relacionadas ao desempenho escolar de seus filhos. O autor afirma, porém, que em outras famílias, cuja expectativa de “sucesso” seria objetivamente mais difícil, as crianças conseguem bons resultados ao longo do processo de escolarização. Desta forma, Lahire (1997) argumenta que

[...] a personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais,



sumário

cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família (p. 17).

Para Lahire (1997), nem sempre as ações realizadas pelo grupo familiar são reproduzidas diretamente pela criança. Sendo assim, estas desenvolvem um comportamento particularizado a partir das interações ocorridas no âmbito da família. Segundo o autor, as ações das crianças “[...] são reações que ‘se apoiam’ relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela (LAHIRE, 1997 p. 17). Nesse sentido, constata-se a relevância das interações sociais para o desenvolvimento dos processos relacionados às aprendizagens da criança.

Na perspectiva do psicólogo estadunidense Coleman, os processos relacionais que ocorrem internamente na família constituem um importante aspecto na mobilização do capital social (BONAMINO *et al.*, 2010). Para os autores, Coleman enfatiza que, dentro das redes familiares, a construção do capital social é relevante “[...] para o desenvolvimento individual de seus membros, especialmente para o desempenho escolar e cognitivo dos filhos” (p. 491).

Na concepção de Vygotsky, a constituição do indivíduo fundamenta-se nas interações sociais, as quais são efetivadas, pela ação humana, por meio da apropriação de experiências ocorridas ao longo do tempo referentes a processos históricos e culturais (REGO, 1995). Neste sentido, a autora afirma que o homem e o social estão imbricados em processos relacionais de transformação mútua contidos em um certo contexto cultural, ou seja, ambos estão transformando e sendo transformados devido à interação social. Desse modo, “[...] na abordagem vygotskiana, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se in-

sumário

sere” (REGO, 1995, p. 93). Para a autora, quando o indivíduo interage com as dimensões cultural e interpessoal se estabelece a formação de características dele. Assim, o processo de interação realiza-se mediante a internalização das formas culturais, por isso, na “[...] relação dialética com o mundo o sujeito se constitui e se liberta” (REGO, 1995, p. 94).

De acordo com Vygotsky, as especificidades identificadas nos conteúdos e nas formas de pensamento desenvolvidos no ambiente escolar, estabelecem uma diferenciação importante da escola, e, conseqüentemente, da maneira com que o indivíduo se apropria da experiência cultural. Neste sentido,

[...] ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama de científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas da realidade [...] (REGO, 1995, p. 104).

Diante da importância das interações sociais no contexto escolar, para a constituição do indivíduo a autora salienta que é preocupante a constatação de alguns aspectos como a exclusão, o fracasso e o abandono da escola, uma vez que dificultam a “[...] construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos” (Rego, 1995, p. 105). A autora afirma, no entanto, que somente o acesso à escola não garante a formação dos elementos necessários para a aquisição do saber. Esta instituição depende de realidades sociais, econômicas e políticas que possibilitam a formação de múltiplas relações complexas no contexto escolar (REGO, 1995).

sumário

De acordo com Davis e Oliveira (1994), afetividade e cognição são constituídas por mecanismos indissociáveis, pois se estabelecem a partir de processos interacionais entre os indivíduos. Desse modo, “[...] permitem ao indivíduo construir noções sobre os objetos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores. Assim, contribuem para a construção do próprio sujeito, sua identidade e visão de mundo” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 84). Para os autores, o afeto também pode funcionar como um instrumento limitador das escolhas praticadas pelo indivíduo, e “[...] dessa forma, amor, ódio, tristeza, alegria ou medo levam o indivíduo a procurar – ou a evitar – certas pessoas ou experiências” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 84).

À vista disso, uma construção educacional estabelecida por meio do apoio familiar se dá a partir de fatores afetivos definidos neste contexto. Sendo assim, para Correia *et al.* (2012) as relações afetivas entre pais e filhos ainda constituem um dos aspectos essenciais para a formação de indivíduos mais equilibrados na sua vida adulta. Além disso, a educação familiar pode proporcionar ao educando a possibilidade de utilização de “[...] estratégias de aprendizagem afetivas como: se automonitorar, controlar a ansiedade, manter sua autoestima frente aos desafios escolares etc., estratégias fundamentais para o êxito no processo de ensino-aprendizagem” (CORREIA *et al.*, 2012, p. 18). Logo, as ações de ensino e incentivo das famílias estão correlacionadas às estratégias de aprendizagem afetivas, podendo se constituir em um elemento de contribuição ao processo formativo do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a existência de uma significativa demanda por títulos universitários se estabelece em decorrência das vantagens que estes proporcionam nas relações com o trabalho e, com efeito, no âmbito

sumário

social (SCHWARTZMAN, 2019). Por conseguinte, torna-se explícita a importância das relações sociais no contexto familiar para que os jovens, em seu processo de escolarização, consigam a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ou acessar a Educação Superior.

De acordo com este contexto, a origem social do indivíduo configura-se como um dos elementos determinantes na efetivação das desigualdades no âmbito escolar. Nesta perspectiva, um sistema que se alicerça nos princípios meritocráticos não contribui para a minimização dessas diferenças sociais. Isto é, apenas reproduz um sistema injusto, deixando de considerar as diversas condições iniciais presentes na realidade social de muitos jovens, os quais pertencem às camadas sociais com reduzidos capitais econômico, social e cultural. O indivíduo é construído socialmente e o sistema educacional reproduz essa construção de acordo com o pensamento definido pela classe dominante, proporcionando condições que podem manter, e até ampliar, as desigualdades escolares (BOURDIEU, 2007). Destarte, torna-se essencial uma interação mais qualificada entre a família e a escola, levando em consideração o estabelecimento de práticas que considerem a diversidade social encontrada no ambiente educacional.

O capital cultural, que é um mecanismo fundamental para a conquista do êxito escolar, é adquirido mediante esforço (BOURDIEU, 2007). Desta forma, o apoio familiar torna-se um elemento central que possibilita, a partir da aquisição desse capital, o sucesso durante o processo de escolarização.

Sendo assim, verifica-se, neste trabalho, que aspectos relacionados com as interações sociais e culturais ocorridas no contexto familiar são relevantes para a compreensão de algumas disposições referentes ao desempenho escolar do indivíduo.



sumário

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007, 9ª Ed. p. 65-69.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, 9ª Ed. p. 71-79.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CORREIA, E. C. S. *et al.* A educação familiar e sua relação com a utilização das estratégias de aprendizagem afetivas dos educandos. *Acta Científica. Ciências Humanas*, v. 21, n. 2, p. 9-20, 2012.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. *Psicologia na educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

DE PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACE-VV**, n. 2, p. 22-35, 1º semestre de 2009.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão. **Ensaio**, Fundação Cesgranrio, Impresso, v. 17, p. 9-24, 2009.

FELICETTI, V. L. **Comprometimento do estudante**: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior. Tese (Doutorado) – PUCRS, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011..

FELICETTI, V. L.; SANTOS, B. S. Estudante da educação superior em contextos emergentes. *In*: FRANCO, Sérgio Roberto Kieling, FRANCO, Maria Estela Dal Pai, LEITE, Denize Balarine Cavalheiro (org.). **Educação superior e reconhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 211-225.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Editora Ética, 1997.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

sumário

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, C. T. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon. **A educação superior brasileira como bem público**. Campinas, 2019.

SINGLY, F. de. L'appropriation de l'héritage culturel. **Lien social et politiques**, n. 35, p. 153-165, 1996.



sumário



8

Marcos Fagner Almeida Marques

A PRÁTICA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: as aulas de História para os anos finais do Ensino Fundamental

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.1819

INTRODUÇÃO

Este texto trata da Práxis Didática na Construção do Conhecimento: as aulas de História para os anos finais do Ensino Fundamental, tendo como teoria de base a Teoria de David Ausubel, que versa sobre a Aprendizagem Significativa ou Teoria Cognitivista.

Compartilhando da mesma opinião de Piaget, Ausubel acreditava no valor do aprendizado por meio da descoberta, mas voltou a dar ênfase aos tipos de documentos, que serão o foco principal de suas pesquisas. Nesse sentido, o maior legado de Ausubel (Figura 1) é a tecnologia e a reflexão sobre as aulas tradicionais, bem como o tipo ideal de enfoque, cuidado e trabalho que os professores devem ter, nessa situação, para proporcionar os melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos.

Figura 1 – David Ausubel.

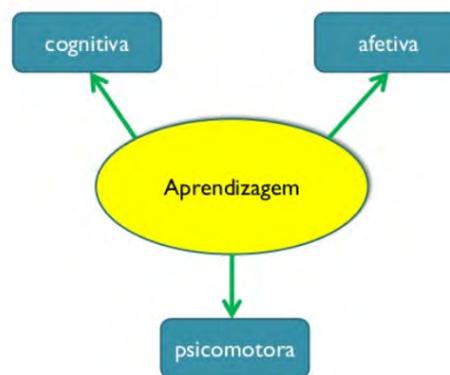


Fonte: Maia (2013, p.3).

A teoria de David Ausubel (1963) é baseada em uma perspectiva cognitiva (Figura 2). De acordo com essa visão, aprender é a organização e integração da matéria na estrutura cognitiva do indivíduo. A estrutura cognitiva é uma estrutura hierárquica dos conceitos.

Figura 2 – Tipos gerais de Aprendizagem.

Tipos gerais de Aprendizagem

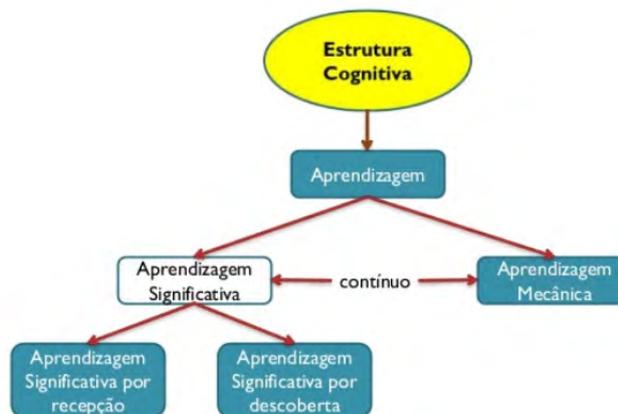


Fonte: Maia (2013, p. 6).

Segundo Moreira (2012a), a aprendizagem significativa é definida pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e essa interação é não literal e não arbitrária. Assim sendo, os novos conhecimentos assumem significado para o sujeito, e os conhecimentos prévios assumem novos significados ou superior estabilidade cognitiva.

Para Ausubel (2003), o conhecimento prévio é o produto representativo de um processo psicológico cognitivo que abrange a interação entre ideias logicamente representativas – ideias anteriores importantes da estrutura cognitiva do aprendiz; trata-se do processo mental do indivíduo/social para aprender de forma significativa (Figura 3). Para Vergnaud (1993), é por meio de situações e de problemas a solucionar que um conceito assume sentido para os sujeitos.

Figura 3 – Estrutura Cognitiva



Fonte: Maia (2013, p.7).

O processo de aprendizagem não ocorre somente em algumas circunstâncias, mas em várias, para que os alunos, com suas concepções prévias, sejam capazes de dominar novas situações e assim conferir nova significação de conceitos. Por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem requer ser refletido com base no contexto do aluno, para prover significado para sua vida e não somente para ser memorizado e descartado.

TEÓRICOS NORTEADORES: QUADRO CONCEITUAL

A análise conceitual mostra diferentes métodos de aprendizagem significativa de conceitos baseados no domínio do conhecimento no qual o comportamento é usado – conceitos de behaviorismo, sociedade, cognitivismo e humanismo social. A definição de aprendizagem significativa, que se concentra no conceito de behaviorismo, é apoiada

sumário

pela explicação verbal do professor, que transmite ideias (como estímulos) aos alunos a fim de traduzi-los em arquivadores de conhecimento, solicitando a eles que as usem em atividades intelectuais sob seu incentivo, para acrescentar, guardar e replicar as informações das ideias, como proposto por Agra *et al.* (2019).

Segundo Festas (2015) e Peres *et al.* (2014), neste campo da organização do ensino os alunos têm funções cognitivas passivas e são considerados bibliotecas de informações úteis para a vida no futuro. Além da utilização de técnicas, pelo professor, que valorizem novas informações e discursos corretos, ele também deve reforçá-las direta e imediatamente a fim de mudar e estabilizar o comportamento do aluno. A função do professor está relacionada ao seu conhecimento científico. Ele desempenha um papel central, mas se sobrepõe ao papel do aluno. Não se trata de aprendizagem ativa, mas de conhecimento acumulado sobre o que deve ser capaz de repetir com fidelidade.

Do ponto de vista do behaviorismo de aprendizagem, a passividade, a criticidade e a reprodutibilidade da informação do aluno dificultam o desenvolvimento da criatividade. Embora o ritmo individual seja respeitado, a curiosidade e a motivação inerentes não são enfatizadas para promover o desenvolvimento da aprendizagem.

O aluno pode tornar-se indiferente porque seu crescimento cognitivo e comportamental na aprendizagem depende do professor; por isso, ele não precisa ensinar o aluno a pensar. O ensino concentra-se em saber como fazer ou obter e manter uma resposta (FESTAS, 2015; PERES *et al.*, 2014; GUISTA, 2013).

Vale ressaltar que Ausubel (1963) definiu o conceito de aprendizagem significativa como o processo de aquisição de novos conhecimentos, do qual extraiu os resultados desse processo (GUISTA, 2013; JOB, 2011; SOUSA *et al.*, 2015; PANTOJA *et al.*, 2014).

sumário



Para Ausubel (1963), o significado é um produto fenomenológico do processo de aprendizagem no qual o significado potencial inerente dos símbolos torna-se um conteúdo cognitivo, diferente para um determinado indivíduo, de acordo com Moreira e Masini (2008).

Com base nas visões atuais expressas, existem diferenças entre os conceitos de aprendizagem significativa na área da enfermagem, pois cada artigo aborda apenas uma parte do conceito de aprendizagem significativa proposto pela teoria de Ausubel (1963).

A imperfeição desse conceito, portanto, merece atenção, pois fortalece o uso superficial e ambíguo do conceito de aprendizagem significativa, limitando, assim, a compreensão teórica e aplicada da aprendizagem significativa no campo da pesquisa (MOREIRA, 2012b; AUSUBEL, 1963).

Assim sendo, em alguns casos existe o risco de que a aprendizagem seja importante em comparação com os métodos de aprendizagem. Esta situação é inaceitável porque é considerada uma aprendizagem significativa e requer o uso de teoria ou filosofia básica. A contextualização auxilia na compreensão do ambiente social, em que o conceito é comumente utilizado e ajuda na melhoria da aprendizagem (TOFTHAGEN; FAGESRSTRØM, 2020).

As primeiras premissas dos conceitos importantes de aprendizagem são os conhecimentos prévios ou subcampos ou conceitos de ancoragem, que se definem como conhecimentos específicos e relevantes apresentados pelos alunos na sua estrutura cognitiva, cuja função é dar um novo significado ao conhecimento apresentado ou descoberto.

Ausubel (1963) afirma que é importante notar que o significado do conhecimento recém-aprendido é atribuído à existência de subunidades na estrutura cognitiva dos alunos. Nesse sentido, vale ressaltar que Ausubel (1963) referiu-se à estrutura cognitiva como o conteúdo todo e organizado do pensamento principal.

Por outro lado, o processo de organização do pensamento age como uma forma de ensino, mais abstrata, versátil e inclusiva do que os materiais de aprendizagem; tem por objetivo ajudar os sujeitos a perceber a relação entre os novos conhecimentos, assim como as subunidades existentes em sua estrutura cognitiva, pois assumem a função de “ponte cognitiva” e, portanto, contribuem para a aprendizagem. O material deve, no entanto, mostrar a relação entre a estrutura cognitiva e o conhecimento prévio do sujeito, e a relação está dentro da faixa de capacidades da inteligência humana (MOREIRA, 2012a; MOREIRA e MASINI 2008; MOREIRA, 2014). Nessa direção, faz sentido distinguir o significado lógico do psicológico.

Uma das principais contribuições da teoria de Ausubel (1963) para a educação é que o ser humano constrói ativa e significativamente sua compreensão da realidade e sua interação com o meio ambiente e outras disciplinas, necessárias ao seu desenvolvimento intelectual e emocional. Nesse caso, a relação do sujeito com o meio externo e seus objetos é uma atividade cognitiva, pois ele atribui um sentido próprio e pessoal ao que deseja saber. Na visão de Piaget (2007), portanto, a aprendizagem é um processo complexo que requer uma elaboração interna de forma positiva e única, não um comportamento; integração mecânica passiva, de acordo com Nunes e Silveira (2009).

Piaget (2007) também acredita que o desenvolvimento da inteligência infantil não é estático, mas, sim, contínuo e dinâmico; ocorre à medida que acontece a construção do conhecimento, e a construção do conhecimento ocorre gradativamente, posto que o pensamento pessoal é a organização do pensamento e está sempre mudando.

Ausubel (2003) revela que a aprendizagem significativa é um processo que envolve a interação de novas informações com a estrutura de conhecimento específica existente na organização cognitiva pessoal; portanto, quando novas informações são baseadas em conceitos ou proposições relacionadas, será relevante.

sumário

Justo (2001) inspirou-se nos princípios da fenomenologia e da filosofia existencial, e enfatizou o humanismo de Roger e que o ser humano é uma existência única, aberto a novas experiências, e precisa ser profundo e presente no aqui e agora da existência concreta.

O autor também está convencido de que essa pessoa é um todo e é o centro de seu processo de formação e/ou educação. Em geral, os elementos físicos, emocionais e espirituais de uma pessoa estão envolvidos.

Atrair alunos para a sala de aula não é uma tarefa fácil, muitas vezes buscamos a participação de todos, mas nem sempre alcançamos 100% dos alunos. Quando falamos em participação, não estamos tratando apenas de atenção à sala de aula, mas de participação cognitiva, ou seja, participação ativa por meio de ideias, opiniões e reflexões.

Buscando contribuir com os professores nesta tarefa, de forma a cumprir o propósito de qualificar e valorizar a sua prática em sala de aula, é importante resolver alguns dos desafios descritos e quais as estratégias que podem ser utilizadas para incentivar os alunos a participarem na sala de aula.

Levando em consideração a participação ativa dos alunos, Lemov (2018) introduziu, em seu livro *Aula Nota 10 – 2.0: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula*, algumas técnicas que auxiliam na resolução de problemas relacionados à gestão da sala de aula e outros problemas.



sumário

DESAFIOS DO ENSINO CONTEMPORÂNEO

Em *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e compreender*, Meirieu (2005) enfatizou a integração dos pensamentos educacionais. Em sua opinião, isso não deveria ser definitivo, mas ser permitido reconhecer seu significado e lógica e compreender as peculiaridades de instituições escolares e projetos de ensino. Nele, Meirieu (2005) ressaltou a importância do momento de ensino, quando o professor encontrou a resistência dos alunos ao seu projeto de ensino e expôs a tensão ali provocada. Ele não iria sucumbir; pelo contrário, resistia aos alunos e usava essa tensão para inovar no ensino.

A epistemologia genética acredita que o conhecimento se baseia na interação com o mundo, portanto se opõe à forma de empirismo. O empirismo atribui toda origem do conhecimento à experiência e à inatividade (transcendentalismo), que acredita que as categorias do conhecimento são biologicamente formadas antes de quaisquer condições biológicas. A teoria psicogenética de Piaget crê que entre o empirismo (ambientalismo) e a inatividade (maturidade), explicações baseadas na interação e autorregulação ainda existem.

Vigotsky (2000) mostra claramente que a aprendizagem começa desde o nascimento, ou seja, a aprendizagem inicia dentro da família, pois este é, principalmente, o primeiro centro de mídia. Essa condição é de grande importância para a construção de uma base indispensável para a continuação da escola e da aprendizagem fora do *campus* e para estabelecer uma conexão entre o sistema social formado por ambos.

Seja na sociedade ou na escola, o processo de socialização da nova geração não é tão simples, nem pode ser caracterizado de forma linear ou mecânica. A tendência conservadora lógica que existe em cada comunidade social de reproduzir os comportamentos, valores, conceitos, sistemas, relíquias culturais e relacionamentos

sumário

que são úteis para a sobrevivência dos seres humanos, está inevitavelmente relacionada com a tendência de tentar mudar o comportamento humano (também lógico).

Ao refletir sobre o que é o ensino e como ele ocorre, Mizukami (1986) acredita que, nas concepções tradicionais, o professor é o principal protagonista do ensino. Isso ocorre porque os professores são os responsáveis finais pela difusão do conhecimento. Na concepção do autor, existe uma relação em que os alunos desempenham o papel de receptores e são os locais onde o conteúdo é armazenado. Esta será, também, a muito criticada ideia de Paulo Freire: a pedagogia bancária. Para Freire (1987) saber é uma doação de uma pessoa que se considera inteligente para uma pessoa que pensa não saber nada; uma doação baseada em uma das manifestações instrumentais da ideologia opressora – a absolutização da ignorância –, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância.

Assim sendo, Freire opõe-se claramente a essa tendência. Por outro lado, é preciso enfatizar que a definição de ensino está intimamente ligada à relação de diálogo entre professores e alunos e ao papel que cada um desempenha. Os sujeitos envolvidos nesta relação de (re)produção de conhecimento, nomeadamente professores, alunos, métodos de implementação/transformação/produção do conhecimento e da aprendizagem, são de extrema importância neste processo. Nesse sentido, para Felicetti (2011), a aprendizagem humana envolve uma série de conhecimentos culturalmente acumulados, sua natureza e organização, e o processo individual de cada aluno contribui para o desenvolvimento desse conhecimento.

O estilo de aprendizagem pessoal é moldado pela estrutura de conhecimento de cada pessoa. Para compreender melhor a aprendizagem, é necessário entender melhor a natureza do conhecimento humano e as formas e os processos de criação e recriação do conhecimento (FELICETTI, 2011). Dessa maneira, o estilo de aprendizagem

sumário

será afetado por diversos fatores, como física, meio ambiente, emoção, cultura, economia, história, que podem afetar o processo de aprendizagem que nos rodeia. É importante acrescentar que nem sempre a aprendizagem é necessária ao ensinar algo. Todos os seres humanos possuem a capacidade de aprender, mas nem sempre é possível.

Para Gardner (2011), qualquer cérebro humano contém potenciais de linguagem, símbolos, imagem e percepção lógica, beleza e disposição, incluindo todo conhecimento possível. Cada um aprende a estabelecer comunhão com o objeto indispensável de todas as fantasias previsíveis; o mundo em que vivemos, pronto para germinar e prosperar. Pelas palavras de Gardner (2011) depreende-se que o ser humano tem a possibilidade de aprender, mas, para que isso aconteça, é importante que haja estímulos, desejo, força de vontade e outros atrativos. Em contraste, é interessante que muitos teóricos tenham estudado a aprendizagem, mas todos com uma perspectiva diferente.

A PRÁXIS EDUCACIONAL

Buscar competência profissional é a característica de qualquer profissional de destaque. Zabala (1998) elaborou um modelo que pode fornecer subsídios para a análise da prática profissional. Opcionalmente, utiliza-se um modelo explicativo, o que vai de encontro ao fato de o professor ser um aplicador da fórmula herdada da tradição, baseada no pensamento prático e na capacidade reflexiva do docente. É recomendável, portanto, que os profissionais realizem avaliação contínua do trabalho.

Como guia do modelo, utiliza-se uma perspectiva procedimental, em que as etapas de planejamento, aplicação e avaliação devem garantir que as variáveis do método que caracterizam a unidade de intervenção docente tenham um significado global. Além disso, as restrições do ambiente educacional, como pressões sociais e a trajetória de carreira dos professores, também são relevantes.

O potencial do cérebro humano é incrível. Buzan e Buzan (1993) que estudam este potencial, ajudam as pessoas a aprender como aproveitar ao máximo seu poder cerebral em seu livro *Guia da Mente* que trata sobre o assunto. Eles fornecem novos métodos interessantes que podem ser usados e melhoram a memória, a concentração e a criatividade no planejamento e no pensamento estruturado em todos os níveis para ajudar na capacidade de aprender, lembrar e registrar informações.

O mapeamento mental e o pensamento radiológico são métodos inovadores desenvolvidos pelos autores supracitados ao longo dos anos para adquirir inteligência. Eles fornecem um manual de operação completo para todos que desejam aproveitar ao máximo o potencial de seu cérebro.

Atualmente, empresas multinacionais, universidades importantes, atletas campeões e artistas famosos estão usando esse processo com grande sucesso. Buzan e Buzan (1993) fornecem uma série de exercícios estimulantes, bem como fotos coloridas ricas e mapas mentais originais para ilustrar a técnica, e mostrou exatamente como:

- refletir e expandir os padrões de percepção e associação do cérebro, aprendendo, pensando e criando;
- dominar rapidamente os métodos corretos de tomar notas, organizar discursos, escrever tarefas e reportar;
- pensar produtivamente com os outros, lembrar-se de grandes quantidades de dados, liberar suas ideias para crescer e expandir em profundidade e dimensão.

Em relação à definição de aprendizagem significativa, o foco está na teoria da aprendizagem social, que descreve a perspectiva da aprendizagem, incluindo a consideração das características pessoais, padrões de comportamento e ambiente dos alunos, de acordo com Guista (2013), Bastable (2010) e Job (2011).

Por sua vez, isso também está relacionado à aprendizagem realizada em um ambiente social, e mostra que uma parte importante da aprendizagem do aluno vem da interação entre os alunos e o ambiente e os resultados da modelagem em sua aprendizagem por meio da observação ativa. O papel do professor ou o comportamento do sujeito, portanto, podem facilmente levar à aprendizagem baseada no aluno.

Tendo em vista esse cenário, a aprendizagem diz respeito a uma atividade de processamento de informação, possibilitando que condutas e eventos ambientais sejam alterados para representações simbólicas, as quais funcionam como orientações de ação, conforme ensinam Festas (2015), Guista (2013) e Job (2011).

Se, numa perspectiva behaviorista, o comportamento deve ser reforçado levando em conta a sua aquisição e manutenção, na aprendizagem por modelagem, mesmo quando reforçada, a aprendizagem implica experiência prévia de observação. Incentivos, entretanto, podem condicionar o aluno, estabelecendo quais condutas devem ser observadas.

A genuína ênfase do aprendiz como alavancador do seu próprio conhecimento emerge com as teorias cognitivo-construtivistas da aprendizagem, que promovem um caráter determinante às concepções prévias dos alunos. Neste cenário, a definição de aprendizagem significativa, na concepção cognitiva, define uma preocupação com o *aprender a pensar* e o *aprender a aprender*, e não com a obtenção de comportamento observável; não obstante, deve-se responsabilizar o aluno pelo seu processo pessoal de aprendizagem e auxiliá-lo a ser cognitiva e afetivamente persistente, segundo Ausubel (1963).

Assim sendo, o processo de aprendizagem cognitivista revela duas dimensões relativamente independentes: a) a forma como o conhecimento a ser aprendido é disponível ao aprendiz; e b) a forma como os aprendizes assimilam essa informação nas suas estruturas

sumário

cognitivas já existentes. Nesse aspecto, debates promovidos na sala de aula desviam a atenção do docente para uma avaliação mais efetiva.

A espontaneidade, a empatia e a importância da emoção, o direito das pessoas de fazerem as suas próprias escolhas e a criatividade, são os fundamentos dos métodos de aprendizagem humanística, que são introduzidos na definição final de aprendizagem significativa. Cabe destacar, no entanto, que, ao abordar as condições livres, suscitadas por essa perspectiva de aprendizagem, não se pode ignorar questões políticas e pedagógicas, afinal, as condições que permitem aos alunos serem livres no processo de aprendizagem humanística podem, sim, ser alcançadas. Não se descarta o cumprimento de planos de ensino e horários acadêmicos. O que pode ser espontâneo e gratuito é a motivação interna do aluno para aprender, descobrindo novos conceitos, técnicas e comportamentos acadêmicos. Esses conhecimentos, métodos e comportamentos acadêmicos contribuem para o crescimento qualitativo e quantitativo do seu saber sobre um determinado tema, de acordo com Fonseca (2008), Job (2011), Sousa *et al.* (2015) e Escario (2014).

Quando a aprendizagem é de grande significância, o novo significado será apresentado de forma hierárquica, pois, além da organização, algumas subunidades são mais versáteis e inclusivas do que outras, uma vez que os alunos apresentam relevância na estrutura cognitiva e aspectos específicos para aprender novas informações (MOREIRA, 2012b; MOREIRA; MASINI, 2008; MOREIRA, 2014).

Atualmente, a educação brasileira utiliza documentos básicos para orientar a reflexão, o planejamento e as práticas pedagógicas de todas as escolas do país. Dentre os principais documentos, estão: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Princípios Orientadores e Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e acervo de materiais de referência que orientam Estados, prefeituras, escolas e professores para a consolidação da educação de qualidade e da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), quando se busca refletir acerca da abordagem do componente curricular História na BNCC e de que forma as competências a serem desenvolvidas neste componente implicam para a (re)construção do saber histórico nos anos finais do Ensino Fundamental. Para a efetivação de tal objetivo delineamos como objetivos específicos: a) descrever, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, a estrutura curricular deste nível de ensino; b) apresentar como está estruturado, na BNCC, o componente curricular História nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e c) apontar os limites e as perspectivas de (re)construção do saber histórico nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo presente a proposição da BNCC.

Devem ser assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em conformidade com o que define o Plano Nacional de Educação (PNE) e os temas transversais em consonância com o cenário regional e local. A BNCC diz respeito a um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem elaborar ao longo das fases e modalidades da Educação Básica. A BNCC foi aprovada em 2017.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos, não simplesmente explicá-los. *Mussi et al.* (2019) argumentam que nesta abordagem o foco está no processo, não no produto. Todas as explicações do indivíduo, ações, comportamento, sentimentos e sentidos são examinados.

A pesquisa qualitativa envolve problemas sociais, vai além da mera análise estatística e promove mudanças sociais. Estudos de-

monstram que as propostas investigativas, inerentes aos métodos qualitativos, são bastante viáveis, mostrando as possibilidades de explicações subjetivas e de consideração de informações contextuais.

O objetivo metodológico foi de caráter exploratório e explicativo. A pesquisa exploratória é conduzida sobre uma questão ou problema de pesquisa, que, geralmente, é um tópico pouco ou nada estudado antes. O objetivo desse tipo de pesquisa é encontrar padrões, ideias ou hipóteses.

A técnica usada foi de caráter bibliográfico. Quanto à fonte de dados, esta foi secundária, com dados coletados e integrados que podem ser acessados. Como fonte de dados complementar tem-se as notícias gerais e as obras literárias (MARCONI e LAKATOS, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a aprendizagem significativa consiste em um processo de ensino. Nesse processo, os alunos, unidades biopsicossociais e participantes são motivados a aprender e partir de conhecimentos e experiências anteriores para compreender, refletir e atribuir o novo conceito e modificar o existente significado, organizando e integrando a estrutura cognitiva do conceito anterior e do novo conceito para torná-lo significativo, sendo necessário transferi-lo para outras situações de experiência.

Outro resultado da aprendizagem significativa está relacionado ao significado dado a determinado conhecimento pelo aluno, sendo valorizado de acordo com sua utilidade para o cotidiano, ou seja, quando o aluno aprende muito ele tem a capacidade de transferir sentido a uma nova situação, ao contrário do que acontece na aprendizagem mecânica, quando os alunos só conseguem lidar com situações rotineiras conhecidas, pois há pouca ou nenhuma informação prévia na sua estrutura cognitiva.

As conseqüências de conceitos de aprendizagem significativa podem ser observadas e referem-se a eventos ou circunstâncias decorrentes do uso. Para determinar as conseqüências, foi utilizada a seguinte questão: “Como aplicar a Teoria de David Ausubel, que trata da aprendizagem significativa, no processo ensino-aprendizagem, nas aulas de História, para os anos finais de Ensino Fundamental.”

O propósito da aprendizagem significativa, quando aplicada, é obter novos significados na estrutura cognitiva de maneira interativa, hierárquica e organizada. O sistema cognitivo de cada aluno tem um componente pessoal, que é conceituado como uma diferença entre o conhecimento anterior e o novo conhecimento.

No processo de interação entre os dois, em que as novas informações ganham significado e são integradas à estrutura cognitiva do sujeito, o conhecimento anterior torna-se mais estável, mais refinado e mais poderoso.

No processo de análise do conceito de aprendizagem significativa foi possível identificar diferentes atributos na sua definição, expondo-se, assim, os diversos conceitos do processo de ensino, revelando que o ensino de História ainda se encontra no ambiente educacional apresentando um paradigma tradicional. Na dinâmica de professores e alunos no processo de aprendizagem, porém, esse paradigma vai se modificando gradativamente e dando um novo sentido à forma de pensar, de agir e de educar.

Considerando essas constatações, além de pesquisas abrangentes sobre a análise conceitual da aprendizagem significativa ou outras unidades de análise crítica de trabalhos existentes, também é necessário o uso de teorias de aprendizagem significativa e a apresentação de seus respectivos resultados e análises conceituais para a pesquisa.



sumário

Este estudo bibliográfico limitou-se a analisar os conceitos, atributos, antecedentes e consequências da Teoria da Aprendizagem significativa baseada em David Ausubel.

REFERÊNCIAS

AGRA, G.; FORMIGA, N. S.; OLIVEIRA, P. S.; COSTA, M. M. L.; FERNANDES, M. G. M.; NÓBREGA, M. M. L. Análise do conceito de aprendizagem significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Rev. Bras. Enferm.**, 72, v. 1, jan./feb. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/GDNMjLJgvzSJKtWd9fdDs-3t/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2021.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P. **A psicologia da aprendizagem verbal significativa**. Nova York: Grune & Stratton, 1963.

BASTABLE, S. B. **O enfermeiro como educador**: princípios de ensino-aprendizagem para a prática de enfermagem. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vffc255\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1595950](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vffc255))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1595950). Acesso em: 19 maio 2021.

BUZAN, T.; BUZAN, B. **O livro do mapa mental**: como usar o pensamento radiante para maximizar o potencial inexplorado do seu cérebro. Reino Unido: Livros da BBC, 1993. Disponível em: <https://docplayer.com.br/114413733-Tony-buzan-use-sua-como-desenvolver-o-poder-do-seu-cerebro-tony-buzan-use-sua-menti-como-desenvolver-o-poder-do-seu-cerebro-e-ditora.html>. Acesso em: 23 maio 2021.

ESCARIO, S. Concepção humanista (Carl Rogers) como recurso de atuação na educação para o trânsito – aprendizagem contextualizada. **Rev. Bras. Educ.**, 15, 2(3), p. 83-95, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P:2318-7344.2014v-2n3p83/8004>. Acesso em: 25 maio 2021.

FELICETTI, V. L. Aprender a aprender para fazer e ser melhor. *In*: FELICETTI, V. L. **Comprometimento do estudante**: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação superior. 2011. Tese (Doutorado) – PUCRS, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3708?mode=full>. Acesso em: 19 maio 2021.

FESTAS, M. I. F. Aprendizagem contextualizada: fundamentos pedagógicos e práticas. **Educação e Pesquisa**, 41, n. 3, p. 713-728, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507128518>. Acesso em: 18 maio 2021.

FONSECA, D. M. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Educação e Pesquisa**, 34, n. 2, p. 361-370, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200010>. Acesso em: 13 maio 2021.

GARDNER, H. **Molduras mentais**: a teoria das inteligências múltiplas. Nova York: Basic Books, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/6461437/Howard_Gardner_e_a_Teoria_das_Multiplas_Inteligencias. Acesso em: 18 maio 2021.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/5971>. Acesso em: 17 maio 2021.

GUISTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, 29, n. 1, p. 20-36, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>. Disponível em: <http://www.piaget.org/free-books.htm>. Acesso em: 18 maio 2021.

JOB, S. C. P. D. Teorias da aprendizagem: uma revisão da literatura. **Revista de Psicologia**, 15, n. 15, p. 22-30, 2011. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/18/18>. Acesso em: 18 maio 2021.

JUSTO, H. **Cresça e faça crescer**: Carl Rogers. 7. ed. Canoas, RS: La Salle, 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v18n1/v18n1a13.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

LEMOV, D. **Aula nota 10 – 2.0**: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/fnyLQ. Acesso em: 23 maio 2021.

MAIA, H. **Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel**. 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/heliomaia14/aula-19-seminrio-teoria-da-aprendizagem-significativa-de-ausubel>. Acesso em 01/11/2021.

MARCONI, M de A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no Ensino Superior. São Paulo: Avercamp, 2010.



sumário

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepe-d/a/3tPfvYyxcZxkfz6mtPXcQr/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2021.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a Teoria de David Ausubel.** São Paulo: Centauro, 2008. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. Disponível em: https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2014. Disponível em: https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

MOREIRA, M. A. Afinal, o que é aprendizagem significativa? **Rev. Currículo**, v. 25, p. 29-56, mar. 2012a. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/alfinal.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

MOREIRA, M. A. A Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica: um referencial para organizar o ensino contemporâneo. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, 31, n. 5, p. 9-20, 2012b. Disponível em: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2012/31/archivo_5_de_volumen_31.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** Brasília: Liber Livros, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bibedu/psicologia-da-educacao-i-a/>. Acesso em: 23 maio 2021.

PANTOJA, G. C. F.; et. al. O ensino de conceitos fundamentais de mecânica quântica para alunos de Graduação em física; **Pesquisa – Rev. Eletrônica em Educação em Ciências**, 9 (1), p. 22-39, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v9n1/v9n1a02.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

PERES, C. M.; VIEIRA, M. N. C.; ALTAFIM, E. R. P.; MELLO, M. B.; SUEN, K. S. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. **Medicina**, Ribeirão Preto, 47, n. 3, p. 249-55, 2014. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/1_Abordagens-pedagogica-e-sua-relacao-com-as-teorias-de-aprendizagem.pdf. Acesso em: 13 maio 2021.

sumário



PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>. Acesso em: 17 maio 2021.

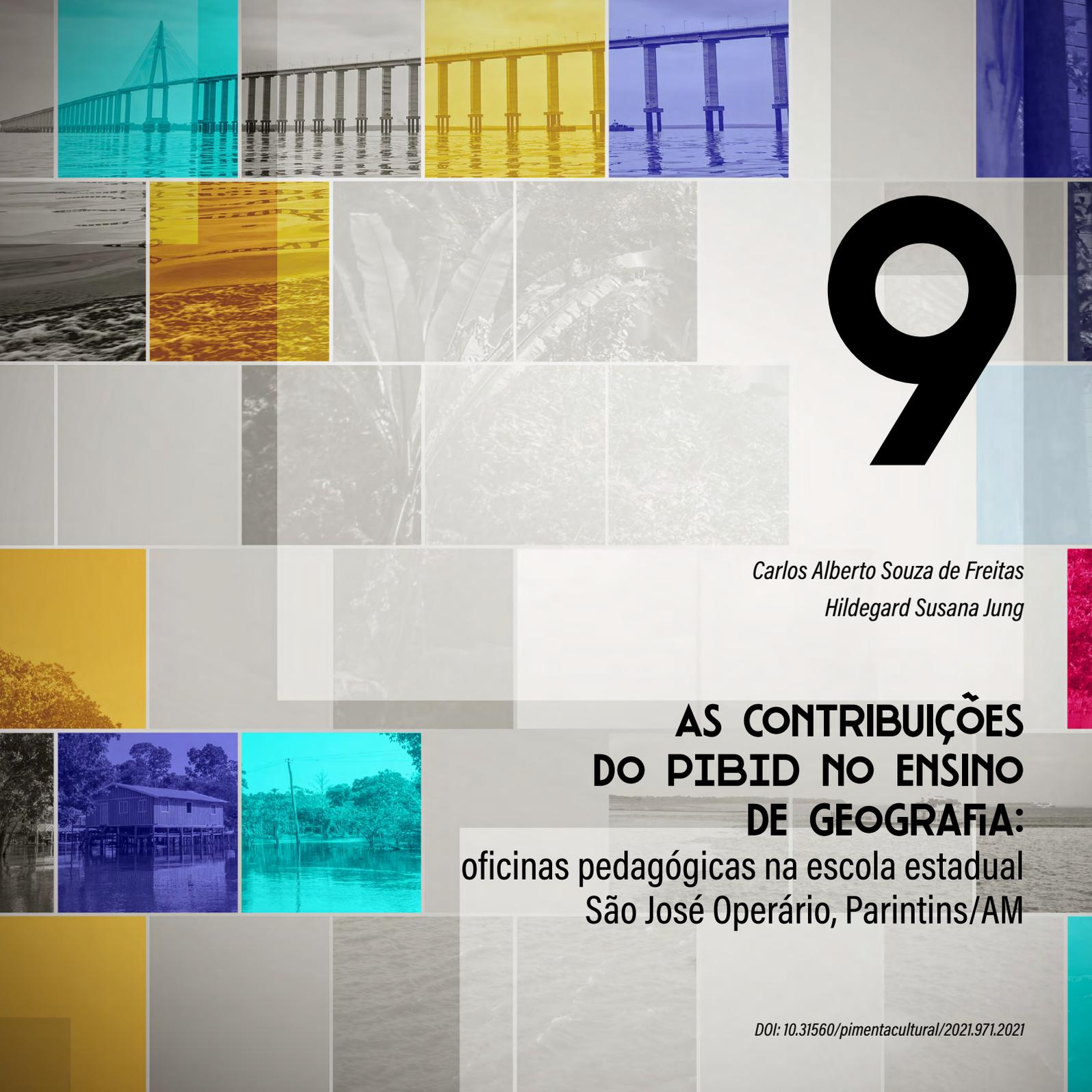
REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=MDVZvigAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 12 maio 2021.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536312774/cfi/2!4/4/@0.00:60.3>. Acesso em: 13 maio 2021.

TOFTHAGEN, R.; FAGERSTRØM, L. M. Análise do conceito evolutivo de Rodgers – um método válido para desenvolver o conhecimento na ciência da enfermagem. **Scand. J. Caring. Sci.**, 24 Suplemento 1, p. 21-31, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2010.00845.x>. Acesso em: 13 maio 2021.

VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Barcelona: Criticism, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/26521924/A_PRATICA_EDUCATIVA_COMO_ENSINAR_ZABALA. Acesso em: 12 maio 2021.



9

Carlos Alberto Souza de Freitas
Hildegard Susana Jung

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO ENSINO DE GEOGRAFIA: oficinas pedagógicas na escola estadual São José Operário, Parintins/AM

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.2021

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007 pelo Ministério da Educação brasileiro (MEC) e coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), busca estimular a docência compartilhada entre estudantes de Graduação e professoras das escolas-campo, tendo como um de seus objetivos a valorização do magistério. O Programa visa, ainda, à melhoria do processo de ensino nas escolas públicas e contribui na formação de professores, tanto na ambientação no futuro local de trabalho quanto na convivência com a comunidade escolar (BRASIL, 2007a).

Nesse contexto, o Pibid proporciona, também, conhecer as principais ferramentas do sistema educacional e os pontos positivos e negativos que envolvem o professor no ensino de geografia, como é o caso do presente estudo. Por sua vez, os bolsistas, por intermédio de suas próprias iniciativas e fundamentados no planejamento realizado por eles e pelo corpo docente da escola, poderão desenvolver ações educativas inovadoras a serem propostas pelo subprojeto do Pibid, de forma a tornar o aprendizado dos estudantes mais significativo e prazeroso.

Dito isso, o presente trabalho busca narrar a experiência de oficinas pedagógicas no ensino de geografia realizadas no contexto do Pibid na Escola Estadual São José Operário, no Amazonas. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa (GIL, 2008) e utiliza o relato de experiência (FORTUNATO, 2018) para apresentar os seus dados. O campo empírico consiste na Escola Estadual São José Operário no município de Parintins, nas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Geografia.

Contou-se com o apoio teórico de autores que contribuíram com a temática, como Nóvoa (1995), Pimenta (2005), Pontuschka, Paganelli



sumário

e Cacete (2009), Freitas, Ribeiro e Santos (2017), Pandim (2006), entre outros. Para a realização da pesquisa fez-se, também, o levantamento bibliográfico de obras disponíveis referentes ao ensino de Geografia.

Com relação à arquitetura do artigo, após esta breve introdução apresenta-se a metodologia do estudo, seguida de uma contextualização do Pibid. Na sequência, discute-se a aplicabilidade de oficinas pedagógicas no contexto escolar voltadas ao ensino de Geografia, abordando limites e possibilidades. Por fim, o relato de experiência é trazido acompanhado de uma discussão sobre os resultados obtidos à luz do referencial teórico. Fecham o texto as considerações finais a respeito da vivência, com o direcionamento para novos estudos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: O RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO METODOLOGIA CIENTÍFICA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, definida por Gil (2008, p. 133) como “menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples”. Ainda segundo este autor, este tipo de pesquisa não faz uso de estatísticas em suas análises, de forma que são levados em conta mais os aspectos subjetivos do que as métricas ou cálculos matemáticos.

A tipologia do estudo remete ao relato de experiência conforme indica Fortunato (2018), que sustenta que este tipo de trabalho pode ser considerado um método de pesquisa em educação, desde que o pesquisador se proponha a “discriminar todo o contexto e qualificar todas as ações, sequencialmente, até a conclusão da experiência. Sem isso, não há balizadores suficientes para que uma receita-experiência seja contextualmente reproduzida, fortalecendo as opiniões de que, para a educação, efetivamente não cabem prescrições” (p. 38).

De acordo com o autor, “a experiência é um dos mais importantes – muitas vezes, o único – meios de se colocar a educação em evidência para, portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la” (FORTUNATO, 2018, p. 37). Assim, tendo a experiência aqui contado com a participação direta de um dos autores, percebe-se profunda implicação com o objeto de pesquisa. Com relação à discriminação do contexto e do percurso, a Figura 1, no próximo tópico, traz o protocolo criado com e pelos estudantes em conjunto com os professores, o qual deu origem à experiência que está sendo narrada.

Com relação à análise, esta apoiou-se em Bardin (2016, p. 114) no que se refere às inferências, que são, segundo a autora, “correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente”. Dessa forma, para a consecução da análise, a partir do referencial teórico utilizado no estudo, foram analisados os fatos narrados no relato de experiência, de onde emergiram as inferências dos autores.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O governo federal incentivou a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) com a argumentação que este ajudaria na formação dos docentes atuantes na Educação Básica. Diante da necessidade de formação inicial de Licenciaturas, o MEC acionou a Secretaria de Educação Superior da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para seu estabelecimento (BRASIL, 2016).

De acordo com Hemielewski, Pacheco e Jung (2017, p. 114), “[...] políticas educacionais são as ações governamentais direcionadas à educação. Por óbvio, as políticas de formação docente consistem em estratégias do poder público no sentido de qualificar/profissionalizar os professores”. Nessa mesma perspectiva, Montandon (2012) afirma que

Duas premissas acompanham as bases para as ações decorrentes das políticas públicas para a educação. A primeira, é que elas sejam conduzidas de forma sistêmica entre União, Estados, Distrito Federal e municípios. Segundo, que ocorram de maneira articulada entre o Ministério da Educação – MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino básico, o que indica compromissos e responsabilidades compartilhadas entre todos (p. 48).

Ainda, Montandon (2012, p. 49) reconhece que “Com base nessas premissas foram lançados o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) voltados especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores.” Trata-se, portanto, de um Programa pensado para a formação docente, mas também com vistas à qualidade da Educação Básica.

Na percepção de Freitas, Ribeiro e Santos (2017, p. 18), o PIBID oportuniza “a participação de várias frentes em ações direcionadas à formação docente, uma vez ser provável sua expansão quantitativa e mesmo qualitativa em vários níveis, contextos e formatos”. Desta maneira, é necessário que a formação e a iniciação à docência de estudantes da Graduação de Licenciatura das instituições de educação superior, seja da esfera pública ou privada, tenham a possibilidade de atuar na educação básica pública.

No âmbito do Ministério da Educação, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Fundo

sumário

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são responsáveis pelo Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Dessa forma, o Pibid é um Programa Institucional Federal, uma aposta e iniciativa para aperfeiçoar e valorizar os professores que atuarão futuramente na Educação Básica. Assim, a coordenação da Capes, por meio da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 (BRASIL, 1992), e do estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b), tornou pública a seleção de propostas de projetos formulados por Instituições de Ensino Superior (IES) a serem apoiados pelo Programa. Pela normativa, seu objetivo primordial é integrar universidade e escola, e, além disso, tem como finalidades o incentivo, a formação e a valorização do magistério como apresenta a Figura 1.

Figura 1 – Objetivos do Pibid

Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o Ensino Médio
Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente
Promover a melhoria da qualidade da educação básica
Promover a articulação integrada da Educação Superior do sistema federal com a Educação Básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial
Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior
Estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública
Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino aprendizagem
Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica
Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Brasil (2016, p. 1).

Segundo Nóvoa (1995, p. 21), "A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" com "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação". A partir desse posicionamento, percebe-se a importância da união entre teoria e prática, como corrobora Pimenta (2005, p. 23): "Ao colocar o papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente".

Freitas, Ribeiro e Santos (2017) alertam em relação à necessidade de uma maior interação entre a formação acadêmica mais voltada à teoria e à praticidade pedagógica no espaço escolar. Nesse sentido, é de responsabilidade dos cursos de formação prepararem os futuros docentes para uma prática de acordo com a realidade das escolas.

É importante lembrar que, em seu lançamento em 2007, o Pibid apresentou como prioridade o atendimento às áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, pois, nestas disciplinas, existia uma carência de professores licenciados (Brasil, 2016). Ainda assim, atualmente, para este propósito, a coordenação da Capes passou a atuar junto a outros órgãos do MEC na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. À Capes cabe organizar e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Segundo levantamentos do Observatório Nacional de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), criado como uma ferramenta colaborativa em plataforma digital, que monitora os indicadores referentes as 20 metas estratégicas do Plano Nacional de Educação, apenas 48,3% dos professores do Ensino Fundamental possuem a formação na área em que atuam, decaindo para 32,8% nos anos finais do Ensino Fundamental. Os números indicam que o país ainda está longe de atingir a

sumário

meta proposta, e que o tempo de vigência que resta ao PNE (2014-2024) não seria suficiente para atingir os 100% (BRASIL, 2016).

A partir de 2009 o Programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo, também, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), indígenas, escolas do campo e quilombolas. Assim, oferece meios para que o docente aperfeiçoe suas metodologias por intermédio da inserção de bolsistas, garantindo a integração entre a prática (escola) e a teoria (universidade). Além disso, oportuniza o conhecimento de diferentes realidades. Entre 2007 e 2013 foram lançados oito editais para iniciativas e introdução do Pibid nas escolas (BRASIL, 2016).

OFICINAS PEDAGÓGICAS APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA

Como trazer práticas inovadoras ao ensino de geografia na atualidade? Para continuar nessa linha de reflexão, considera-se importante, em um primeiro momento, situar a palavra inovação no contexto educativo. Nesse sentido, Saviani (1995, p. 20) assevera que “a inovação é o que se opõe ao tradicional”. A partir desta perspectiva, o próprio autor esclarece: “Dizer que algo (um método, uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional significa dizer que ao invés de se centrar no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade” (SAVIANI, 1995, p. 22).

Trazer a inovação educativa na perspectiva citada para o ensino de geografia pode não ser tarefa fácil, uma vez que muitos são os obstáculos encontrados nessa caminhada didático-pedagógica. Podemos citar, como exemplo, a falta de estímulo dos alunos para aprender os conteúdos da disciplina. Partindo desse pressuposto, Candau (2000, p. 14) destaca que “um novo modelo de ensinar Geografia e romper com a Geografia tradicional atrelada apenas às práticas descritivas, deve

sumário

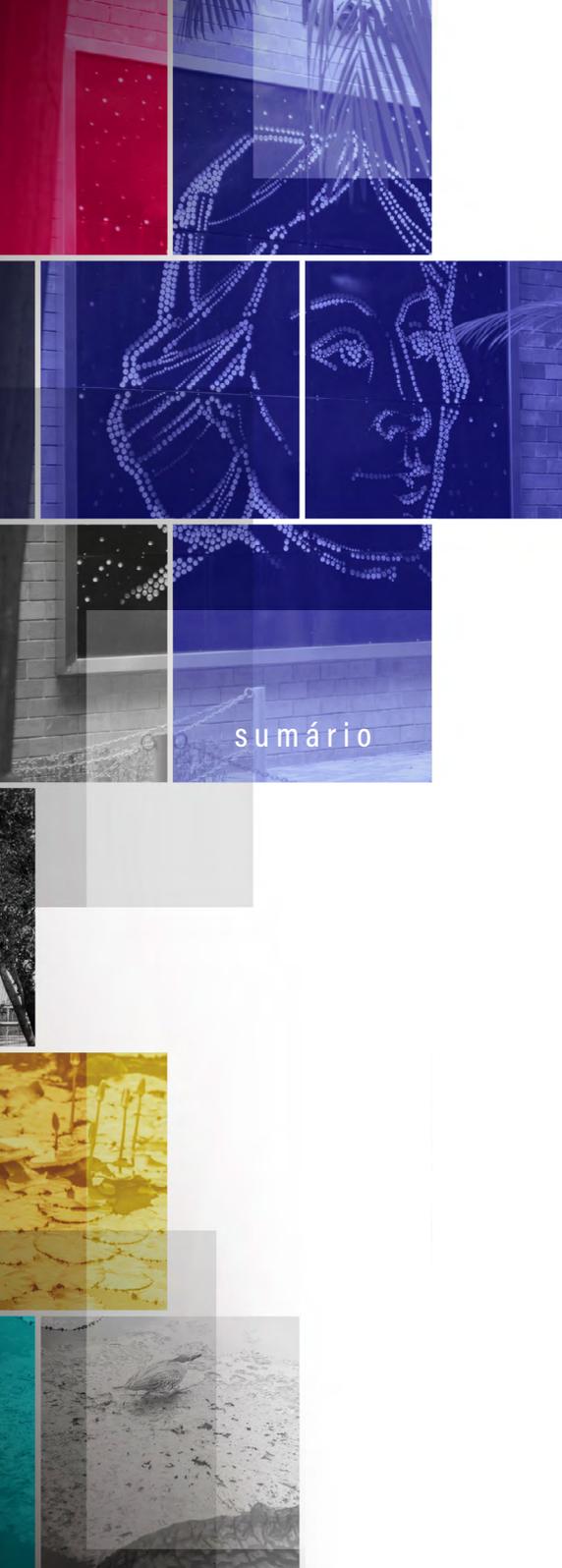
ênfatisar a ‘a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação’, e sobretudo ter a habilidade de, em um único fenômeno, ter distintas interpretações interligadas aos variados tipos de expressão”. Em outras palavras, é necessário trazer à tona os conhecimentos prévios dos estudantes e, a partir daí, construir novos conhecimentos e novos saberes.

Nesse sentido, é de fundamental importância no ensino de Geografia o planejamento e o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas. A partir disso, as reflexões pedagógicas nos remetem a uma mudança na metodologia de ensino nas escolas, embasada na perspectiva de romper com o cunho tradicional impregnado nas aulas de geografia. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 70), no entanto, refletem que

[...] na Geografia, é necessário o professor compreender o que é uma prática tradicional de ensino e uma prática renovada, tais processos acompanham a trajetória da disciplina. Para tanto é importante o educador seguir teorias de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento de atividades que permitam a construção de conhecimentos pelo aluno.

Percebe-se, portanto, um alinhamento entre o posicionamento destes autores e a compreensão que se tem de uma prática educativa inovadora, uma vez que a inovação supõe construção, autoria e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia do estudante. Há que se partir, contudo, da realidade do estudante, valorizando a sua bagagem de conhecimentos prévios como forma de escapar da prática pedagógica tradicional, a qual supunha a memorização, o conteúdo, a escuta calada, e nem sempre abarcava a compreensão entre os seus pressupostos (SAVIANI, 1995).

Esse modelo de ensino tradicional, que prevalece até os dias de hoje em muitas escolas, que se prende apenas no livro didático, em que o aluno é apenas ouvinte e que o professor segue o plano proposto pelo sistema educacional, faz com que a geografia seja vista pelos alunos apenas como uma disciplina de memorização, desinteressante. Nessa perspectiva,



sumário

Uma coisa é certa: o ensino tradicional da geografia – mnemônico e descritivo alicerçado no esquema “a Terra e o Homem” – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu (VESENTINI, 2004 apud PANDIM, 2006, p. 220).

Diante do exposto, é importante o professor fazer uma reflexão e sugerir, em seu planejamento, a introdução de metodologias que possam transpor com essa visão de uma disciplina de mera memorização. Por meio de ações inovadoras no ensino de geografia, que motivem a participação dos alunos nas aulas, será possível levá-los a ser os verdadeiros agentes no processo de construção do aprendizado.

Nesse contexto, a utilização de oficinas pedagógicas no ensino de geografia pode ser uma estratégia usada pelo professor para romper com as aulas apenas expositivas e torná-las mais dinâmicas e interessantes. Possibilita a participação concreta dos alunos no processo de aprendizagem, uma vez que os mesmos se tornam protagonistas por meio da construção de materiais. Pandim (2006, p. 11) afirma, portanto, que “As oficinas de ensino de Geografia são recursos que oferecem condições para um melhor aprendizado. Assim sendo, é uma sugestão didática para os professores e alunos que proporcionará oportunidades de realizar experiências”.

Ao ensinar geografia o professor pode fazer uso das mais diferentes linguagens para que estas possam servir de fonte complementar ao livro e, assim, desenvolver no aluno a capacidade argumentativa e participativa, importante na construção do conhecimento, pois só dessa forma evitamos a rotina presente na sala de aula do ensino tradicional. Nesse sentido, é de suma importância que o professor de geografia tenha conhecimento sobre os mais diversos recursos pedagógicos, sobretudo na elaboração e na utilização de oficinas

sumário



pedagógicas. O que é, contudo, de fato, uma oficina pedagógica? As oficinas pedagógicas são um recurso didático que oportuniza a construção do conhecimento geográfico atrelado à prática, quando os alunos participam inteiramente de todo o processo, sem perder de vista toda a base teórica trazida pelo professor durante as aulas. Para Zabala (1998, p. 90), “A oficina, como dispositivo pedagógico e de formação, proporciona uma concepção de ensino e de aprendizagem. Cada pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva [...]”

Desse modo, o uso de oficinas no ensino de geografia mostra-se necessário para uma aprendizagem significativa durante as aulas, uma vez que o aluno é participante nesse processo. O aluno de geografia, por meio das oficinas, tem a chance de vivenciar didáticas concretas e significativas que auxiliarão para um melhor entendimento do conteúdo abordado. Mediante a ação durante a oficina, os estudantes têm a oportunidade de fazer a articulação entre teoria e prática, além de estimular o diálogo, a construção conjunta, a criatividade e a interação entre os participantes. Nesse contexto, Alves (2001, p. 64) ressalta “[...] a dimensão de participação e criatividade que envolve o trabalho com as oficinas. Nesse ambiente pedagógico, o educador e o educando devem estar sempre à procura de novos elementos para reforçar, esclarecer o que se julga saber”.

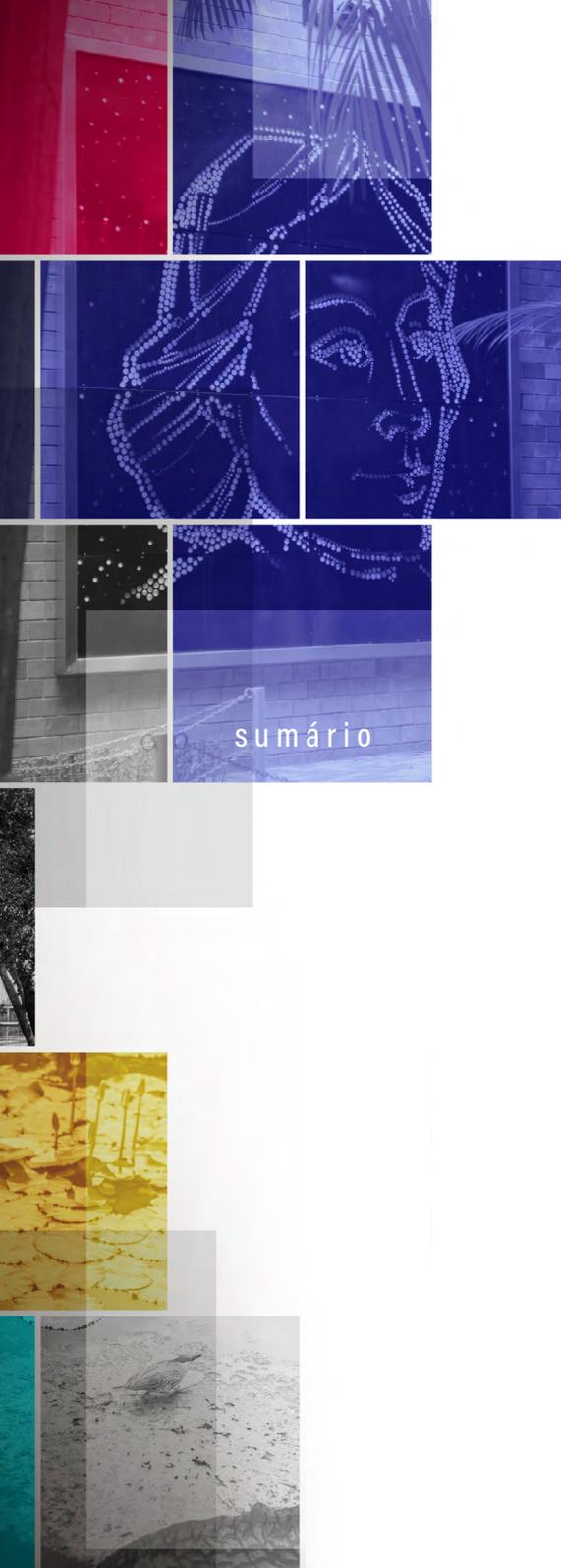
No processo de ensino e de aprendizagem de Geografia no contexto contemporâneo, portanto, não podemos deixar de exaltar e validar a importância de novas metodologias de ensino, sobretudo as oficinas, para a construção do conhecimento de forma qualitativa, uma vez que se trata de uma prática inovadora. Quando colocada em ação, ela oferece condições para uma aprendizagem significativa. Na perspectiva de Ausubel (1968), para construir um conhecimento que seja significativo é necessário que o estudante organize suas ideias, sistematizando os conhecimentos prévios – os quais servirão como ân-

coras na estrutura cognitiva para dar significado ao novo – e os conhecimentos novos. Segundo o autor, o mundo dos significados origina-se apoiado na realidade em que o estudante está inserido, pois assim dá-se sentido ao que está sendo apresentado como novo.

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA: VIVÊNCIAS DO PIBID

A realidade e a convivência com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual São José Operário, por meio do Pibid, contribuíram no processo de formação de professores no ensino de geografia da Universidade do Estado do Amazonas. Os *pibidianos* puderam participar do desenvolvimento da oficina pedagógica com o título “vegetação brasileira”, a qual ofertou a oportunidade de mobilizar conhecimentos e vivenciar o processo de ensino-aprendizagem em situações reais de sala de aula em um contexto de escola pública.

Adotando o cotidiano como ponto de partida nas aulas de geografia, optou-se por este tema – “vegetação brasileira” – que leva em conta o ambiente natural, o conhecimento prévio dos alunos, seus repertórios culturais e suas experiências. Nessa perspectiva, o trabalho dirigiu-se a estratégias metodológicas e à utilização de recursos que pudessem auxiliar a promover o meio ambiente local, particularmente a vegetação nativa. Para complementar o desenvolvimento do tema “vegetação brasileira”, elaborou-se, com a ajuda dos alunos, uma lista das espécies vegetais que fazem parte do seu cotidiano ou de suas residências, cujos nomes façam referência ou possam revelar algo sobre a vegetação que foi observada. Como se pode perceber, a ideia de partir dos vegetais conhecidos busca uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968; ZABALA, 1998).



Num primeiro momento ocorreu a apresentação do conteúdo por meio de aula expositiva e dialogada pelos pibidianos, utilizando conteúdos bibliográficos e diversas imagens dos diferentes tipos de vegetação brasileira, aguçando a criatividade dos estudantes, como sugere Alves (2001). Nesta etapa predominaram os conhecimentos prévios dos alunos, pois há que se construir novos conceitos sobre uma base estabelecida, quando estiver presente, para que a aprendizagem seja realmente significativa (AUSUBEL, 1968).

Num segundo momento os alunos identificaram as vegetações que predominam no Bairro São Francisco, na cidade de Parintins, onde se encontra a escola e as suas residências, experiência que permitiu a pesquisa e a exploração, no sentido de proporcionar uma educação inovadora e o protagonismo estudantil (SAVIANI, 1995). Buscou-se, com estas atividades, alternativas para as aulas teóricas, com estratégias que possam diminuir as dificuldades encontradas no ensino de geografia nas escolas.

No terceiro e último momento os alunos foram divididos em grupos com o objetivo de seguir um itinerário, predeterminado em conjunto, conforme o roteiro apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Itinerário da oficina pedagógica

Saída da E.E São José Operário em direção ao 1º ponto, localizado no campo de futebol São José
Entrar na Rua Padre Colombo, dobrar à direita na Rua Coronel Barreto Batista
Seguir em direção a oeste na interseção das ruas Coronel Barreto Batista e Estér Acham
Seguir em direção ao norte na interseção das ruas Estér Acham e Amaro Silva
Continuar na direção norte até o cruzamento das ruas Estér Acham e Oneldes Martins
Mostrar, em cada ponto de observação, as distinções de cada vegetação
Finaliza-se o percurso com o retorno pela Rua Oneldes Martins até a chegada na Escola Estadual São José Operário.

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

No término do itinerário percorrido o professor supervisor e os pibidianos realizaram, em sala de aula, a exposição das fotografias e considerações relativas à oficina, incentivando que os alunos elaborassem um relato por escrito do conhecimento desenvolvido e a preparação de cartazes expondo os desenhos, figuras (pesquisadas anteriormente) e representações cognitivas conforme as suas percepções da oficina de vegetação brasileira. Conforme Pandim (2006), nestes momentos de descoberta, que priorizam o protagonismo dos estudantes, é possível perceber que a motivação se mostra presente, atuando como combustível à aprendizagem significativa e gerando memórias que não serão facilmente apagadas.

Para Compiani (1991, p.5), "O campo é também um excelente 'ambiente de ensino', que pode auxiliar na aprendizagem dos alunos, visto que proporciona o contato direto com os objetos e os fenômenos concretos que estão sendo estudados". Pode-se compreender, portanto, que todos os ambientes educam, principalmente quando estes dizem respeito à vida cotidiana do estudante, relacionando os seus aspectos aos conteúdos e gerando conhecimentos.

Segundo Freitas, Ribeiro e Santos (2016, p. 02), portanto, "o contato direto com o meio é uma das características que tornam o relato de experiência um aprendizado relevante e essencial, que permite que o aluno tenha interação com os fenômenos ligados à natureza não fragmentada". A partir desse entendimento, verifica-se que a experiência oportunizou reconhecer as relações existentes, mostrando o resultado do seu aprendizado teórico em sala de aula e a participação na oficina pedagógica na prática.

sumário

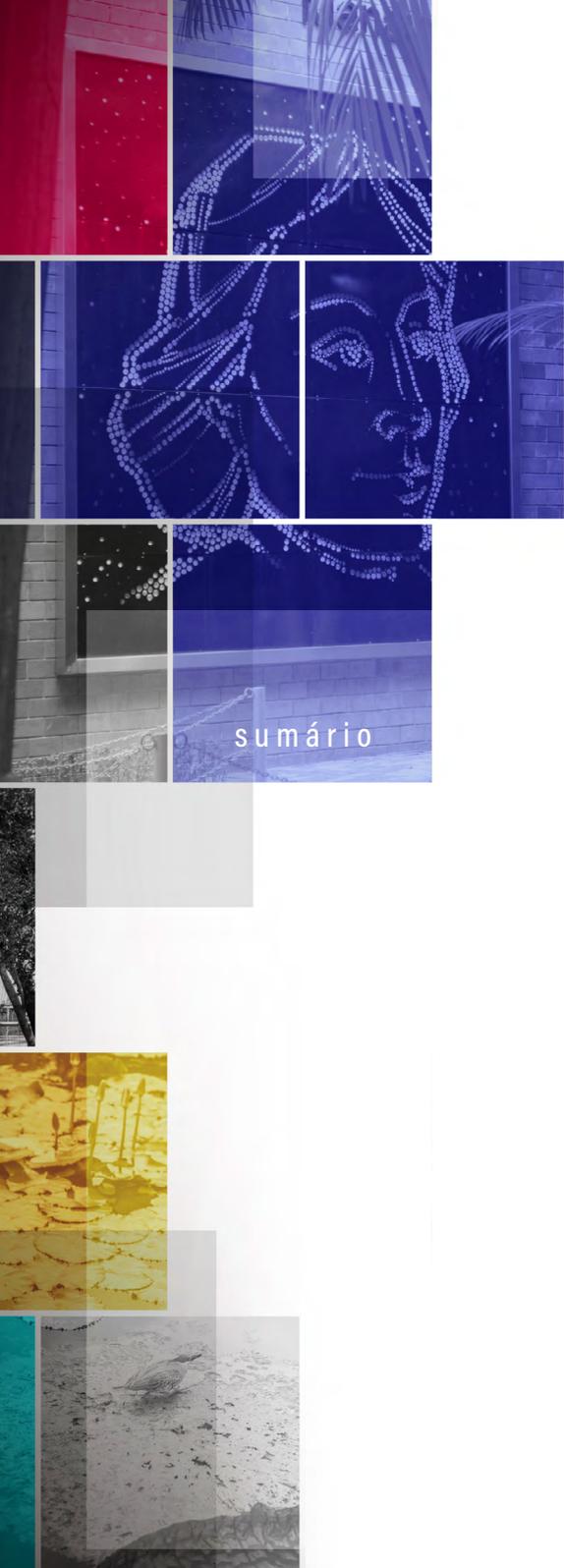
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados desta atividade, foi possível perceber que o modelo tradicional de se ensinar em sala de aula vem sendo avaliado, refletido e discutido, sobretudo em nossa época, quando o acesso à informação é muito mais simples e a tecnologia tem alterado as formas de se relacionar, de viver e de estudar. Tem-se pensado muito em como encontrar meios para despertar o interesse dos alunos, para proporcionar um ensino mais efetivo e mais dinâmico, concatenado com um trabalho pedagógico que seja realizado também em atividades externas, em conjunto com a comunidade escolar.

Na prática escolar são inúmeras as realidades e experiências com as quais nos deparamos. Cabe ressaltar algumas deficiências no aprendizado e no ensino da geografia, principalmente quando se exige reflexão sobre os acontecimentos cotidianos e do mundo. Diante dessa perspectiva, foi possível avaliar a eficácia da oficina pedagógica realizada sobre a vegetação brasileira por meio do programa Pibid, que contribuiu para um ensino mais dinâmico mediante metodologias diferenciadas, servindo para reforçar a compreensão dos estudantes sobre novos conhecimentos observados no campo e oportunizando uma aprendizagem significativa.

Com a realização deste trabalho foi possível avaliar a eficácia das oficinas pedagógicas no ensino de Geografia por meio das ações do Pibid, que colaboraram para um ensino inovador a partir de oficinas, servindo para reforçar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados em sala de aula. Desse modo, tornou-se mais interessante esta disciplina, que, antes, era vista pelos estudantes da escola como uma disciplina de memorização e desinteressante.

Desse modo, a utilização das oficinas de geografia foi fundamental para romper com as aulas apenas expositivas que não aguçavam nos



sumário

alunos interesse pela disciplina. Com a chegada do Pibid na Escola São José Operário esta realidade foi modificada, pois as atividades realizadas com os alunos acrescentaram um dinamismo às aulas, aumentando a participação dos estudantes e o seu interesse pelo ambiente escolar e pela geografia em específico, uma vez que as oficinas trabalhadas possibilitaram que os alunos relacionassem a teoria à prática. Pode-se concluir que o Pibid extrapola o escopo dos seus objetivos, uma vez que oportuniza espaços de experimentação pedagógica que contribuem à formação inicial dos pibidianos, à formação continuada dos professores das escolas-campos e à aprendizagem significativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. **Páginas Abertas**, v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York; London: Holt; Rinehart and Winston Inc., 1968.

BRASIL. **Lei nº 8.405**, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acesso em 10 out. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 7.692, de 2012. Brasília DF, 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 259**, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF, 2019.

CANAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

sumário

CAPES. Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior. **Objetivos do PIBID**. Disponível em: <http://capes.gov.br/component/content/article/55-conteudo/5300-publicacoes-antiores-pibid>

COMPIANI, M. O. **Fazer geologia com ênfase no campo na formação de professores de Ciências para o 1º Grau (5ª a 8ª séries)**. Campinas: FE; Unicamp, 1991.

FORTUNATO, A. S. N. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. *In*: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

FREITAS, C. A. S.; RIBEIRO, E. S.; SANTOS, A. S. M. **Relato de experiência da oficina sobre a vegetação brasileira com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual São José Operário – Parintins/AM**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 69., 2017. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/69ra/resumos/resumos/3125_1696add2033340cb9b031d1ebc6ed1f53.pdf

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HEMIELEWSKI, D. M.; PACHECO, L. M. D.; JUNG, H. S. Perspectivas de formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) como política pública. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 112-123, 2017.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da Abem**, v. 20, n. 28, 2012.

NÓVOA, A. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1995.

PANDIM, A. R. **Oficina pedagógica de cartografia: uma proposta metodológica para o ensino de geografia**. 2006. Trabalho (Conclusão de Curso de Graduação em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In*: GARCIA, Walter e. **Inovação educacional no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 17-32.

VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 219-248.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

sumário



10

Thiago Maciel Morais

Elaine Conte

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DO SOCIOINTERACIONISMO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.971.2223](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.971.2223)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência de Estágio Curricular em Língua Portuguesa na Escola Professor Júlio César de Moraes Passos, de Manaus/AM, durante o segundo semestre de 2016. Esta escola faz parte de uma comunidade de classe baixa localizada na periferia da cidade de Manaus, sendo uma turma do período noturno, na qual a maioria dos estudantes trabalhava durante o dia e à noite estudava. A escolha por essa escola se deu pelo fato da proximidade e familiaridade com a escola, também por já conhecer alguns profissionais que ali trabalhavam. O estudo objetiva, inicialmente, relatar nossa experiência de estágio em Língua Portuguesa realizada na Escola Professor Júlio César, em uma turma do 2º ano do período noturno do Ensino Médio. Posteriormente, a proposta interdisciplinar girou em torno de ensinar a compreensão aos estudantes sobre a Língua Portuguesa, para que reconheçam a constituição e a função dos diferentes conteúdos programáticos que serão discutidos e apresentados em sala de aula de forma prazerosa e inovadora. Para embasar a nossa pesquisa, utilizamos a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky e a construtivista de Jean Piaget, ambas justificadas na concepção de um sujeito ativo e interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos em um processo mediado pelo outro no mundo social e dialético. Assim sendo, entendemos que o conhecimento de bases *sociointeracionistas* e *construtivistas*⁵ se dá por meio da construção e da transmissão de saberes culturais e históricos a partir da condição humana (sujeito de linguagem) e da participação nas atividades comuns da vida sociocultural. Para Severino (2010, p. 122),

5 Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) defenderam a ideia de que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir de experiências coletivas e trocas entre os sujeitos e os contextos (meios), que potencializam o desenvolvimento real em situações de relacionamento vital. Essas teorias sociointeracionistas concebem o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e relacional por meio da linguagem, que vai desenvolvendo as capacidades motoras, afetivas, sensíveis e do pensamento racional desde a infância.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Na tentativa de atualizar tais experiências pedagógicas, sob a perspectiva sociointeracionista no cenário da educação brasileira, recorreremos à *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1987, p. 34), que faz a apologia da diferença ao defender que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo”. Freire (1987) traz para essa experiência pedagógica o tensionamento à formação fragmentada e depositária do ensino tradicional por meio da contextualização dialógica, que é adquirida no cotidiano da vida e que precisa estar presente na escola. Ao questionar os saberes enciclopédicos formalizados e apresentados como verdades nas escolas, o pensador abre espaço para a comunhão e a igualdade de todos os saberes. Em suas palavras, salienta que precisamos superar a hierarquização dos conhecimentos, pois “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68). No ousar saber e na atitude de abertura ao olhar do outro, é possível instaurar um diálogo interdisciplinar voltado à emancipação coletiva por intermédio das experiências pedagógicas entre a luta e o sonho do inédito viável, cuja diferenciação é potencializadora da problematização da realidade e da transformação da própria história individual e coletiva.

O processo educativo e formativo de construção dos saberes humanos realiza-se na estreita relação com as possibilidades de linguagem e interação dos sujeitos, sendo possível transformar o ensino em possibilidade dialógica (ética, estética e política) de mudança da cultura escolar. Além disso, as relações humanas com o mundo não são relações diretas, mas profundamente mediadas. O núcleo

da abordagem que projetamos aqui está no fato do que aparece como individual, como os nossos pensamentos, emoções, afetos, fantasias, vontades e a nossa memória, tendo no fundo uma base sociocultural. Nesse aspecto, precisamos criar cenas pedagógicas provocativas à interação, à sensibilidade e à expressividade humana, por meio de estratégias e ferramentas voltadas à ampliação do olhar sobre as questões do cotidiano e à criatividade investigativa. E por falar em inovação, Hernández *et al.* (2000, p. 26) afirma que “hoje em dia, já não é possível encontrar uma definição unitária do que é uma inovação em educação”. Em contrapartida, Bernard Charlot (2014, p. 50) assevera que o professor, que convive com estágios de desenvolvimento humano, aceita a mudança e se esforça para se transformar, mas, quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam os esforços para sobreviver, “esvaziando o sentido da inovação”. Charlot (2014, p. 1) comenta, ainda, que

Ser Professor (a) sempre é um desafio, sejam quais forem a sociedade e o contexto. [...] As formas como se desenrola esse desafio e se vivem essas contradições são relacionadas com o contexto social e cultural. Estamos vivendo, na sociedade contemporânea, profundas mudanças na relação com o desejo e na relação com o saber. Além disso, essa sociedade está pedindo ao Professor cada vez mais coisas, muitas vezes vagas e até contraditórias. Por exemplo, o Professor deve ser construtivista em uma escola organizada para práticas tradicionais e com alunos que querem, antes de tudo, passar de ano. O que fazer? Chorar? Ou considerar que o trabalho do Professor, na sociedade contemporânea, é, ao mesmo tempo, impossível de ser feito e mais importante do que nunca. E, talvez, mais interessante...

Para tanto, e considerando todos os pressupostos já enunciados em diálogo com o estágio supervisionado em Língua Portuguesa, sustentamos, com Castro (2002, p. 111), que

Mudar a prática (ou introduzir novas metodologias de ação) sem que se faça o mesmo com as concepções, as crenças e o conhecimento teórico dos praticantes é produzir uma prática

sumário

mecânica e técnica sem muito controle e autonomia para quem a produz ou a exerce.

A partir dos pressupostos apresentados verificamos que a inovação não se constitui apenas por se introduzir artefatos culturais, como materiais, técnicas ou metodologias em sala de aula, mas ela se dá pela via da linguagem (espaço-tempo da interação humana) e da estimulação pedagógica em processos de reconstrução de saberes com o outro. De forma semelhante, a mediação do professor é uma janela de aprendizagem para novas leituras de mundo nesse contexto de investigação, uma vez que, onde há escola, há esperança de identificar equívocos históricos ou revisar lacunas existentes em práticas de ensino. Nesse sentido, se o conhecimento nesse estudo é um produto de interação social e cultural, começaremos nossas análises pelas mudanças de concepções enquanto professores em sala de aula, que tipo de sujeito pretendemos formar e quais conteúdos estamos orientando em aula, para que nossas ações pedagógicas possam guiar a solução de problemas reais na contemporaneidade. A seguir, ampliamos a compreensão de aprendizagem a partir da visão acerca do sociointeracionismo construtivista no trabalho educativo com os estudantes e os conteúdos de forma interdisciplinar, para que a disciplina Língua Portuguesa se torne um processo de aprendizagem significativo para todos.

APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO SOCIOINTERACIONISMO CONSTRUTIVISTA

A forma de inter-relacionar elementos com a finalidade de entender o comportamento mental do ser humano, em conjunto com a contraposição aos estudos da psicologia tradicional, levou Vygotsky (1998) a elaborar uma teoria histórico-social, também conhecida

sumário

como sociointeracionista construtivista. O objetivo dessa teoria era “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1991, p. 21). Assim, consideramos importante destacar que Vygotsky (1991) trata a natureza das relações entre os usos de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Sua maior preocupação recai em descrever e especificar o desenvolvimento das formas cognitivas práticas, vinculadas à linguagem humana. Ele considera que a unidade dialética da inteligência prática e do uso de signos no adulto constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo. O estudioso, portanto, atribui à atividade simbólica uma função organizada específica, quando a fala e os signos são incorporados a qualquer ação. Segundo Vygotsky (1991), esta transforma-se e se organiza produzindo novas formas de comportamento que, mais tarde, constituirão o intelecto.

Nessa linha de raciocínio, Vygotsky (1991) considera que tudo nasce da interação com o outro. A criança, antes de controlar seu próprio comportamento, começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. De acordo com a perspectiva do autor, quanto mais complexa é a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior é a importância que a fala adquire na operação, que mira os aspectos do entendimento e do vigor pela linguagem. O autor postula que essa unidade de percepção, fala e ação provoca a internalização do campo visual. Enquanto isso, para Jean Piaget (1994), em sua perspectiva construtivista o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo; isso se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de readaptação ao objeto. A adaptação ocorre mediante a organização, posto que o organismo

sumário

discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irão constituir em alguma forma de estrutura. A adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. Segundo Piaget (2007), o conhecimento é a (re)equilibração entre a assimilação e a acomodação, isto é, entre os sujeitos e os objetos do mundo.

A teoria construtivista surgiu no século 20 com Jean Piaget, que observou crianças desde o nascimento até a adolescência. O psicólogo estudou como um recém-nascido passava do estado do não reconhecimento de sua individualidade ante o mundo que o cercava indo até a adolescência, quando se tem o início de operações e raciocínios mais complexos, advindos de conhecimentos construídos na interação com o meio em que vive. Nas palavras do autor, o conhecimento,

Não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só serão conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p. 1).

O construtivismo de Piaget veio para romper alguns paradigmas da educação, quando se pregava a ideia de um universo do conhecimento dado, seja pela bagagem hereditária (apriorismo) ou pelo meio físico e social (empirismo) e adotado em escolas em todas as partes do mundo. Ao longo dos tempos, a teoria construtivista sofreu várias críticas, mas também foi motivo de pesquisa para muitos estudiosos. Para Vasconcelos (1996), a divulgação das ideias de Piaget no Brasil teve seu início no final da década de 20 do século 20, no contexto do Movimento da Escola Nova. Até os anos 1980 a maioria dos piagetianos dedicava-se aos aspectos estruturais dos estágios de desenvolvimento da criança; a partir daí houve um aumento de interesse pela pesquisa dos aspectos funcionais, ou seja, pela concepção construtivista e interacionista do desenvolvimento.

sumário

Cabe ressaltar que o construtivismo não é uma prática nem um método, e, sim, uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado ao sujeito, mas construído mediante sua ação e interação com o meio (BECKER, 1994). Nesses termos, o sentido do construtivismo na educação diferencia-se da escola como transmissora de conhecimentos, que ensina o que já está pronto por intermédio da repetição como forma de aprendizagem. Além disso, Becker (1994, p. 89) defende que na concepção construtivista a educação é concebida como “um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído”.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA VISÃO CONSTRUTIVISTA

A partir dos estudos e dos aportes teóricos da concepção construtivista de Piaget (2007), cabe aqui destacar as principais contribuições deixadas e alcançadas por esse teórico para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. No Brasil, temos de destacar, na psicolinguística, a presença de Emília Ferreiro, que é considerada uma referência para o ensino, principalmente quando se trata da investigação dos processos de aquisição e elaboração dos esquemas de conhecimento da criança, ou seja, das formas como ela aprende, letrando-se. Em suas pesquisas, a autora estudou e trabalhou como colaboradora nas equipes de Piaget, quando se concentraram nos estudos dos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Dessa forma, tanto as pesquisas de Piaget quanto os estudos de Emília Ferreiro chegaram à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, isto é, elas constroem

sumário



os seus próprios conhecimentos a partir das estimulações e premissas do construtivismo. O principal objetivo dessa conclusão para a prática escolar é o de transformar o foco da escola, em particular a da alfabetização: do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende. Ambos defendem que o processo de conhecimento da criança deve ser gradual e correspondente aos mecanismos apresentados a ela, quando cada *insight* cognitivo depende de uma assimilação e um entendimento próprio para a reelaboração dos esquemas internos. É por utilizar esses esquemas internos, e não somente por repetir o que ouvem, que as crianças aprendem, assimilam e interpretam os textos, gestos e imagens do mundo à sua volta.

No construtivismo, a prática do (re)fazer e aprender por meio dos erros é reveladora do funcionamento da mente de um educando, pois evidencia como ele assimilou o conteúdo aprendido. Por isso, o que as crianças aprendem não coincide com o que lhes foi ensinado. Nesse sentido, assim pronunciam-se Ferreiro e Teberosky (1985, p. 30):

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim, através de grandes reestruturas globais, algumas das quais são errôneas (no que se refere ao ponto final), porém construtivas (na medida em que aceder a erros construtivos é essencial).

Partindo desses princípios, Ferreiro e Teberosky (1985) criticam a alfabetização tradicional, pois julgam o preparo das crianças para o aprendizado da língua e da escrita por meio de avaliações de percepção. Sendo assim, dá-se um peso excessivo para a escrita (saber escrever as letras) em detrimento das características visuais, contextuais e conceituais, ou seja, o entendimento da natureza e organização do pensamento. Cabe aqui salientar que a alfabetização proporciona um conjunto de prescrição sobre o uso do conhecimento, sendo um

fenômeno socialmente construído, uma ideologia de base histórica de práticas comunicativas ligadas ao contexto e não somente à capacidade de decodificar, ler e escrever (COOK-GUMPEREZ, 2008).

O construtivismo propõe que o estudante participe ativamente do processo de seu próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e ao desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação ele vai estabelecendo relações com os objetos e construindo suas experiências de mundo. A experiência não se ensina por meio de pesquisas na internet ou pelo domínio do conhecimento, por exemplo, mas pela experimentação com os outros. Nesse aspecto,

Estudamos a distinção que Benjamin estabelece entre vivência (reação a choques – talvez o que vivemos hoje) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita e ficcional tal como as informações que são facilmente encontradas); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui a experiência (KRAMER, 2000, p. 19-20).

O estudante gradativamente vai tendo a compreensão da noção de proporção, quantidade, volume e outras noções que irão surgindo a partir de sua interação com os outros na partilha de experiências do meio em que vive. Nesse sentido, vão se formando novos esquemas sobre aquela realidade que se apresenta de modo mais complexo do que podia fazer, com seus esquemas individuais e iniciais. É nesse ensaio de acertos e erros que o educando vai construindo-se, melhorando e enriquecendo a sua conduta na convivência escolar. Bruner (2001, p. 20), ao se referir a essa teoria, constata:

As teorias da mente do *tudo ou nada* ou de *uma vez por todos*. Não são interessantes do ponto de vista educacional. Mais especificamente as teorias interessantes contêm algum tipo de especificação sobre os *recursos* necessários para que uma mente



sumário

opere de maneira eficaz. Estes incluem não apenas recursos instrumentais (como *ferramentas* mentais), mas também ambientes ou condições necessárias para as operações eficazes.

É importante destacar a necessidade de ambientes e condições básicas ao desenvolvimento tanto do professor quanto do estudante, para que sejam transmitidos conceitos e noções básicas que auxiliem na organização de conhecimentos sobre a língua, bem como que estimulem as capacidades para tal. De acordo com Authier-Revuz (1990, p. 26), “o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa”. Sob esse prisma, as apropriações de estruturas sintáticas complexas exigem que possam ser realizadas reflexões sobre a própria língua. Dessa forma, o que se observa é que a teoria construtivista condena a rigidez dos procedimentos de ensino, tais como as avaliações padronizadas e a utilização de material didático alheio à realidade do educando, e defende uma educação como prática de liberdade voltada para o diálogo aberto, a reflexão processual e a autoavaliação constante. Mais do que uma linha ou tendência pedagógica, o construtivismo é uma práxis que busca apoiar e modificar as formas de (re)elaboração do conhecimento no cotidiano escolar.

O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) EM SALA DE AULA

Os trabalhos de Vygotsky (1998) para a elaboração desse conceito (ZDP) vieram da necessidade de descobrir e compreender as relações sociais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de fortalecer aprendizagens sociais. Ao analisar a teoria sociocultural de Vygotsky (1978), Lantolf (2000) defende que seu conceito mais importante é o que ensina que a mente humana é

mediada, portanto fazemos uso de ferramentas simbólicas, sendo a mais importante a linguagem, de modo que passamos a regular o nosso relacionamento conosco e com os outros que nos cercam. É por meio dessas ferramentas que organizamos, controlamos e alteramos as nossas atividades mentais.

Ao introduzir o tema da arte no contexto social, Vygotsky (2001) destaca que os elementos imaginativos se apresentam como fenômenos humano e social, que se originam da relação do sujeito com o meio físico, social e cultural. Apesar da reação artística ser registrada em cada sujeito de forma unilateral, a arte é social entre as pessoas, pois diz respeito às relações de reciprocidade entre elas e as representações que fazem do mundo e de si mesmas. Para Vygotsky (2001, p. 12), a arte ganha relevância na medida em que “tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (*técnica social do sentimento*). De acordo com o exposto, a arte conjuga diversos elementos que unem imagens a conceitos. Dentre outros, destacamos dois: o primeiro, por ser uma atividade humana de criação, imaginação e fantasia que emerge, por formas indiretas, do contexto real; o segundo elemento, por ser uma prática humana relacionada à expressão, comunicação e vazão do sentimento por intermédio de uma técnica socialmente desenvolvida.

O estudo de Vygotsky (2001) sobre a arte representa, também, grande relevância para a educação, pois conjuga aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, trazendo à reflexão a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) associada à capacidade criativa e imaginativa desde a infância, bem como a importância dessas funções mentais para o desenvolvimento global e integral ao longo da vida. O autor chamou de ZDP a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina mediante a solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento proximal, determinado por meio da solução



sumário

de problemas sob a orientação ou mediação de um adulto ou alguém com mais experiência. Os processos de aprendizagem seriam constituídos pelas interações conectivas e partilha de experiências diferentes de ver o mundo, estimulando e ampliando os horizontes de (re)conhecimento dos sujeitos. Vygotsky (1998, p. 97) afirma, portanto, que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento prospectivamente”.

A reelaboração do que nos é apresentado, do nível social para o interno, acontece dentro da ZDP, por aproximações e vínculos de linguagem inclusiva. Vygotsky (1978) é um dos referenciais mais utilizados nas práticas de educação inclusiva, pois considera o desenvolvimento cognitivo dos educandos um todo a partir da valorização das diferenças. Ao mesmo tempo, importa-se com o que já está internalizado e com o que está por vir, ou seja, o que está em processo de (re)construção de aprendizagens sociais e evolutivas. Para tanto, Lantolf e Thorne (2006) garantem que a noção de que a ZDP é amplamente utilizada, divulgada, expandida e trabalhada de várias formas. Muitos a usam como modo de justificar seus pontos de vista em trabalhos ou estudos com base nesse construto, ancorados em aprendizagens sociais e emancipação cooperativa.

A partir desses pressupostos acerca da ZDP é que nos propusemos a entender, trabalhar e validar o envolvimento cooperativo e dialógico em experiências vividas em grupos na sala de aula, pois é neste espaço interativo de reconhecimento intersubjetivo que lançamos as proposições pedagógicas para o fortalecimento de vínculos ético-estéticos ao desenvolvimento proximal e à evolução de aprendizagens em relacionamentos interdependentes e críticos. Hedegaard (1996) fez um trabalho diferenciado, tomando como inspiração a ZDP, com uma turma de terceira série (com a mudança de legislação correspondente ao terceiro ano), e acompanhou o desenvolvimento

sumário

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A perspectiva interacionista da linguagem é a teoria que rege os princípios teóricos do ensino de Língua Portuguesa, criando uma concepção de mundo ancorada nas narrativas existenciais, em descobertas e reconhecimentos de si e dos outros, referentes ao mundo e à sociedade, para modificar o trabalho com a língua. Dessa forma, abre espaço para o uso de práticas contextualizadas de linguagem articulada de acordo com a realidade do sujeito. Nessa esteira, compete à escola a tarefa de contribuir para as habilidades relacionais e socio-culturais dos estudantes, tanto orais, visuais e textuais (que compõem as leituras de mundo) quanto da escrita. Nesse processo, a produção política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é norteadora do ensino e inter-relacionada com o conceito de linguagem comum aos processos de aprendizagem no contexto de sala de aula de aula de Língua Portuguesa. Nesse sentido, os PCNs provocam reflexões que ampliam a visão textual, discursiva e linguística dos estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) datam de 2000, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006. Os PCNEMs, apoiados na LDB, organizam os níveis de desenvolvimento de ensino por áreas. O ensino de Língua Portuguesa (LP) está na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, a qual prevê um ensino interdisciplinar, posto que “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão no uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16). Seguindo esse caminho, os PCNEMs aconselham que o estudante seja orientado de forma que

[...] entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade: para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto

sumário

espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área (BRASIL, 2000, p. 21).

A parametrização do Ensino Médio (EM) vem por meio de competências e habilidades, ajustadas às competências básicas que procuram situar o estudante como um sujeito produtor e ativo no mundo do trabalho, ou seja, um sujeito capaz de resolver problemas na complexidade do agir com os outros em situações de desenvolvimento formativo para a vida coletiva. Ao começar a escolaridade básica qualquer criança já vem com uma bagagem histórica e cultural adquirida ao longo do caminho da vida, desde a concepção. Esse domínio da língua que já vem sendo usado de forma coloquial e por dialetos nos grupos de sociabilização nos quais convivem. Esse conhecimento intrínseco às aprendizagens da criança ajudará quando ela estiver em sala de aula. Apesar de a Língua Portuguesa ter suas regras, um falante nativo tem a capacidade de se comunicar e entender as estruturas de sua língua. Esse reconhecimento que as crianças trazem consigo de sua convivência será, no futuro, um caminho viável à construção colaborativa dos processos de aprendizagem da Língua Portuguesa na escola.

É dever da escola ensinar aos estudantes a língua padrão, como aponta Geraldi (2006 p. 33): “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Sabemos, contudo, que o ensino de Língua Portuguesa tem suas falhas e limites intrínsecos, pois, além de não ser ensinado de forma correta no cotidiano da vida, principalmente com as atrofias inscritas no mundo digital, desvaloriza, seguidamente, o conhecimento

sumário

prévio dos estudantes. É de suma importância levar em conta as diversidades sociolinguísticas do educando para garantir o respeito às diferenças e à inclusão da variedade linguística de dialetos culturais que trazemos como bagagens formativas e que não devem ser substituídas ou aniquiladas pela língua institucionalizada. Na visão de Borges (2002, p. 16), “a gramática é fundamental como instrumentador da língua culta, mas não se deve deixar de valorizar as vivências e experiências linguísticas do aluno e sua gramática cultural”. A multiplicidade linguística de cada estudante deve ser considerada pelo professor sem que lhe seja negada a chance de aprender as variantes linguísticas trazidas por ele, assim como sabemos a importância da Língua Portuguesa, uma vez que aprender uma língua vai muito além do que memorizar normas. Na verdade, são as normas linguísticas que nos ensinam a escrever e nos comunicarmos melhor, pois a língua é um dos recursos culturais mais extraordinários para contextualizar o meio social.

Para tanto, as bases da interação mútua entre o professor e os estudantes favorecem os processos de ensino e as compreensões críticas em uma sociedade de leitores. No entendimento de Antunes (2003, p. 15), “o ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos, de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente”. Assim sendo, as aulas de Língua Portuguesa ajudarão no desenvolvimento sociocultural do educando, pois, de acordo com os PCNs (BRASIL, 2006, p. 67), “cabe à escola incentivar aos alunos uma atitude vigilante e crítica diante dos diversos contextos como forma de exercitar a cidadania”. Em vista disso, o ensino de Língua Portuguesa terá de ser trabalhado dentro da realidade do estudante, valorizando sua bagagem cultural de conhecimento. Dessa forma, ele se desenvolverá e participará das discussões em sala de aula, proporcionando aprendizagens sociais de reconhecimento e ampliação do universo vocabular e contextual. Agora que já conhecemos um pouco sobre a teoria de Piaget e a teoria de Vygotsky, podemos nos ater aos en-

sumário

caminhamentos sociointeracionistas no campo da prática empírica, que propicia ferramentas de intencionalidade pedagógica para interagir com o outro e se colocar em relação ao mundo. Nesse sentido, erguer-se, então, a expressão do trabalho cooperativo ainda pouco desenvolvido nos ambientes escolares para mobilizar as sensibilidades com os outros em suas diferenças, dando condições de possibilidade a novas aprendizagens evolutivas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A partir dos construtos teóricos aqui apresentados, definimos uma pesquisa acerca do fenômeno abordado para garantir a exequibilidade em um tempo relativamente curto, que é o de um estágio supervisionado, e passaremos agora para o nosso processo pedagógico inspirado no *sociointeracionismo* e na *abordagem construtivista*. Os relatos das aulas serão explicitados no passo a passo como estas foram trabalhadas com os estudantes de forma pragmática, e, posteriormente, os resultados obtidos. Diante das observações em sala de aula, que foram devidamente registradas no Diário de Investigação do Professor (DIP), apresentamos as proposições em oficinas, cujo conteúdo está marcado no currículo de Língua Portuguesa. Dito isso, iremos trabalhar uma escola literária no Ensino Médio: o Modernismo. Foram desenvolvidas dez aulas, sendo elas geminadas de dois tempos, ou seja, duas aulas de literatura por dia trabalhadas no bimestre. O método aqui adotado será o de aulas expositivas e dialogadas, posto que os estudantes serão estimulados a ler vários gêneros textuais, especialmente contos e poesias, de autores que representam essa escola literária. Além disso, serão provocados a conversar e discutir os textos e (re)conhecimentos marcados pelas influências socioculturais para, em seguida, realizar a produção textual, uma vez que é de grande importância os estudantes estabelecerem aproximações e o contato com os diferentes gêneros textuais. Conforme Duarte (2008, p. 4),



sumário



Cabe, então, ao professor propor atividades com gêneros textuais, pois, por meio do trabalho com diferentes textos os educandos podem exercer uma ação linguística sobre a realidade, ampliando, com isso, a sua capacidade individual, assim como o conhecimento da própria língua. Assim as atividades de leitura, escuta, escrita e fala devem ter como objetivo desenvolver no educando as habilidades de compreensão e reflexão sobre os discursos que circulam socialmente, assim como conscientizar para a importância de produzir e defender as suas ideias em textos com enunciados reais.

Como já destacamos anteriormente, a metodologia foi realizada no 3º bimestre de 2016, quando fizemos nosso Estágio Supervisionado no 2º ano noturno na escola. As aulas foram ministradas no formato de oficinas, em painel integrado e distribuídas em grupos de cinco estudantes. Dentro desses grupos foi eleito um aluno para ser o mediador. Esse estudante mediador circulou e articulou mais ações comunicativas no seu grupo, a fim de compartilhar informações e experiências pertinentes ao trabalho que estava sendo construído e em processo de elaboração. Dessa forma, estaremos dando ao estudante a oportunidade de inserir-se no contexto de mediação e construção de palavras e de (re)conhecimento no processo de construção de experiências coletivas, conforme proposto pela abordagem de aula sociointeracionista e construtivista.

Cabe destacar que a turma era mista em termos de idade, desenvolvimento cognitivo e de escrita, ou seja, a turma era composta por alguns alunos avançados e outros menos avançados, posto que, por meio da interação social, defendida por Vygotsky (1991), estes sujeitos podem cooperar, trocar experiências e desempenhar o papel de interlocutores de situações de aprendizagem sob a orientação de um professor. Na disciplina da área do conhecimento de Didática e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, inicialmente foi possível conhecer um pouco mais sobre a história da educação e da realidade escolar, de como a disciplina Língua Portuguesa vem sendo *ensinada*

nas escolas públicas e quais as sugestões para melhorar os processos educativos dessa língua, a partir da revisão de literatura que balizou a nossa investigação no cotidiano da prática. Assim, percebemos, com relação à história da educação, que há uma busca incessante pelas mudanças de estilos didáticos e pela inserção de inovações nas práticas pedagógicas, visando que as novas práticas escolares se desenvolvam em comum acordo com as mudanças sociais e tecnológicas que ocorrem dia após dia. A educação como prática social é um reflexo do que valorizamos da tradição cultural, muitas vezes orientada por modismos e discursos padronizados, mas, também, observamos o abandono das metodologias de sala de aula, que poderiam servir de inspiração a novas didáticas. De acordo com Manacorda (2006, p. 69), “a sociedade muda e a escola é, ao mesmo tempo, consequência da mudança ocorrida e instrumento de mudança futura”.

Para socializar os saberes gerados por este estudo, apresentaremos a sequência didática com os conteúdos que foram desenvolvidos e potencializados de acordo com a teoria histórico-cultural, para que os estudantes conseguissem atingir o desenvolvimento pleno mediante a produção de efeitos de sentido entre os interlocutores dessas relações aprendentes, que vão sendo construídas no saber coletivo e na experiência comum do cotidiano escolar. A partir do Modernismo Brasileiro, apresentamos e desenvolvemos os seguintes conteúdos: Biografia dos autores, Contexto histórico-social e Fases do Modernismo. O objetivo dessa proposta foi de promover atividades de leitura e escrita (de obras e autores, conceitos e características textuais e estéticas do conto e da poesia) que desenvolvessem o senso crítico, a participação, a interpretação e a criação cooperativa por meio de gêneros literários (contos e poesias). O trabalho elaborado também é resultado das atividades avaliativas e das tensões entre imagens do pensamento e conceitos para o desenvolvimento de uma nova proposição de sentido, seguindo o que ensina Vygotsky (1998, p. 66): “o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação

de conceitos". Soma-se a isso a proposta de Piglia (2004, p. 89), que menciona as relações aproximativas e vigorosas do conto e da poesia aos processos de desenvolvimento, uma vez que "um conto sempre conta duas histórias". Na verdade, a rebeldia da narrativa poética está na relação existencial do sujeito com a própria realidade. Esta linguagem mediadora é viva e se confronta com os pressupostos do que é humano – manifestado na força criadora da imaginação, de palavras, sentidos, metáforas e imagens do pensamento por sonhos e versos. A seguir elencamos as oficinas desenvolvidas.

Oficina nº 1: A primeira oficina foi de acolhimento e apresentamos uma proposta ousada, mas com uma certa inexperiência e falta de engajamento com a turma. Nesse primeiro encontro compartilhamos um conto de Mário de Andrade (1956), "O Besouro e a Rosa"⁶, escrito em 1923. Nessa oficina os estudantes fizeram uma leitura individual e silenciosa. Após feita essa primeira leitura, abrimos um fórum de debates, organizado em pequenos grupos, quando foram propostos e discutidos assuntos pertinentes ao texto, tendo em vista o modo como somos afetados por algo externo (conto) e, ao mesmo tempo, temos determinadas atitudes e julgamentos perceptivos devido a vivências anteriores, incentivando o diálogo e a socialização dos saberes nas análises narrativas.

Oficina nº 2: Depois de levantarmos todos os assuntos relevantes ao texto e às experiências anteriores compartilhadas, na 2ª parte da aula passamos para o desafio da produção de um texto, algo significativo, com base no conto de Mário de Andrade.

Oficina nº 3: Ao retomarmos a aula anterior foi possível desafiar e discutir, no grande grupo, tudo o que foi lido, entendido, levantado e interpretado nos encontros anteriores. Nessa etapa, reinterpretemos todo o texto em forma de relatos de trechos dos contos ou construções vivenciais. Ainda, levantamos todas as características históricas da fase mo-

6 Homenagem à obra de Mário de Andrade, O Besouro e a Rosa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ffxB89PMd0>. Acesso em: 31 jul. 2021.

deralista, o contexto social, autores e obras. Nessa oficina estimulamos a curiosidade epistemológica e deixamos os estudantes à vontade para se expressarem, refletindo sobre seus estudos e os materiais descobertos com os colegas e na comunidade, obtidas em pesquisas de campo.

Oficina nº 4: Com o desenvolvimento dessa oficina apresentamos uma poesia de Carlos Drummond de Andrade, “José”⁷, publicada originalmente em 1942, na segunda fase do Modernismo. Nesse encontro os estudantes fizeram a leitura individual e silenciosa. Depois abrimos para discussão em grupo e foi feita uma análise do mesmo. A poesia gerou alvoroços, descobertas e (re)construção de aprendizagens coletivas.

Oficina nº 5: Retomamos a aula anterior e discutimos mais um pouco sobre assuntos pertinentes aos textos poéticos. Algumas narrativas eram marcadas por estereótipos e visões de insegurança de falar em público, crenças e desconforto dessas experiências didático-criativas com contos e crônicas no trabalho pedagógico. A permeabilidade da linguagem ético-estética provocada começava a ser fruto de discussão e reelaborações conjuntas. Para finalizarmos essa etapa, envolvemos ainda mais os estudantes com a experiência musical da poesia de Carlos Drummond de Andrade, “José”, que foi anunciada e cantada com a turma em equipe.

Oficina nº 6: Com a poesia da segunda fase do Modernismo e concluída a produção de texto, relembramos as características dessa fase, como o contexto social, autores e obras. Colocamos em discussão essas relações e, aos poucos, esse contato por meio das oficinas foi tomando outras possibilidades e conotações calcadas no diálogo e encontro com a intencionalidade inicial, somadas ao afeto e à troca de ideias.

Oficina nº 7: Nessa proposição apresentamos mais um conto; desta vez, da autora Clarice Lispector (2009), “Mistério de São Cris-

7 Vídeo Arte musical. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzwF7MXplwU>. Acesso em: 31 jul. 2021.

tóvão”, pertencente a terceira fase do Modernismo. Os estudantes fizeram a leitura individual e silenciosa do conto, e, posteriormente, debatemos as principais percepções e ideias em grupo.

Oficina nº 8: Retomamos o conto lido na aula anterior para que os alunos produzissem, em equipe, um texto, com base na leitura e análise do conto de Clarice Lispector, “Mistério de São Cristóvão”.

Oficina nº 9: Feita a leitura do conto, apresentamos as características desta fase com o contexto social, autores e obras. Cabe destacar que o aspecto poético desses contos e narrativas dialoga fortemente com as palavras e construções dos estudantes, favorecendo a interlocução, a manifestação e a expressão das diversas formas de linguagem.

Oficina nº 10: Finalizamos essa etapa com a participação e exposição de todos os trabalhos feitos pelos estudantes, com base nas análises dos contos e poesias desenvolvidos por eles em sala de aula. Em seguida, o professor e os estudantes, utilizando um violão e as suas vozes, cantaram juntos várias poesias modernistas, tais como de Vinícius de Moraes e Cecília Meireles.

Essas oficinas fizeram com que todos cooperassem e refletissem sobre sua participação no mundo como um processo contínuo na produção do conhecimento e no estreitamento dos laços formativos ao próprio desenvolvimento cultural na vida em comunidade. A cooperação mútua foi observada nesses encontros de língua portuguesa, pois provocamos a interação como um movimento educativo de convívio à construção de aprendizagens sociais e evolutivas, em constante contato uns com outros, pois ainda há uma distância muito grande entre as teorias e suas práticas na escola. Acreditamos que educar nos dias atuais, principalmente para estudantes do noturno que trabalham durante o período diurno e que estudam à noite, vai muito além do que se possa imaginar ou que esteja escrito em algum manual.

talvez essa seja uma das nossas dificuldades em sermos naturais: esperamos grandes milagres, analisamos complexas teorias, engolimos informações indigestas. Inseguros, optamos pela complicação. Afritos, queremos que a teoria na prática sempre funcione. Como não funciona, abrem-se manuais e consultórios fáceis, ouvem-se especialistas exaustos, fazem-se cursos e cursinhos para aprender a ser gente e lidar com o que é humano (LUFT, 2004, p. 173).

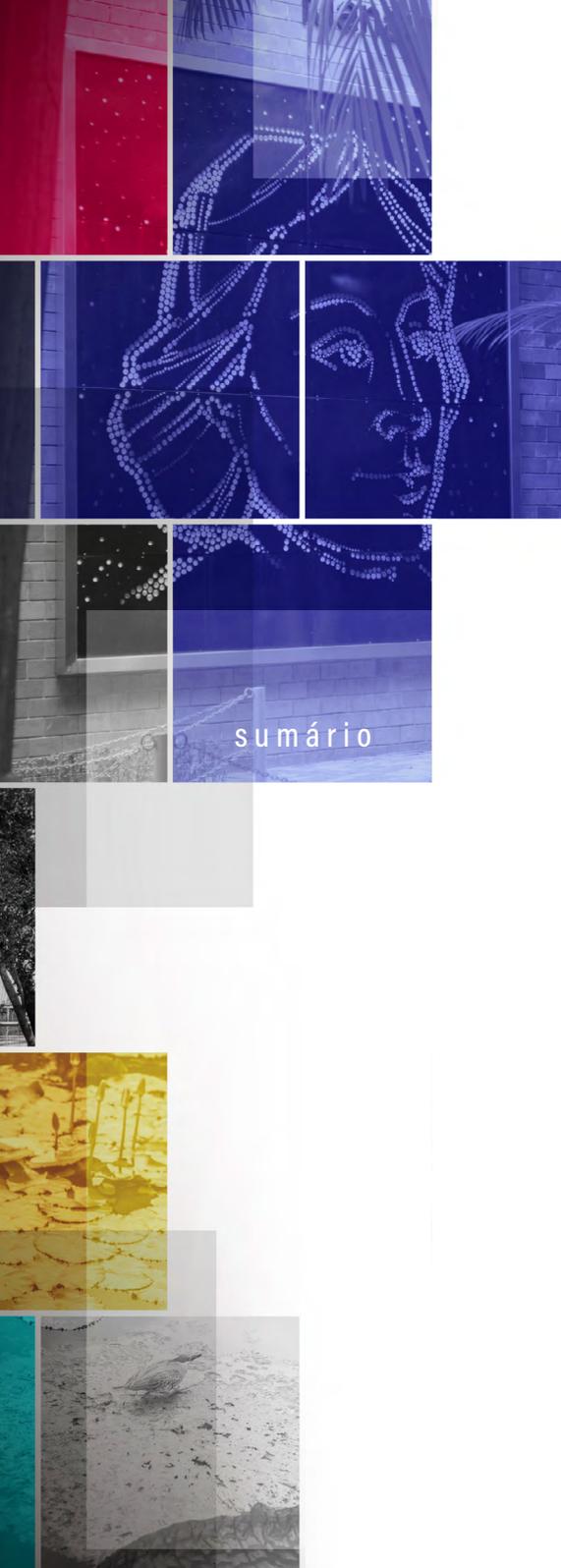
O professor, muitas vezes, elabora seus planejamentos e nem sempre consegue atingir todos os seus objetivos, especialmente quando implica despertar a participação, a abertura ao diálogo e o interesse *com* e *entre* os estudantes. O professor, portanto, além de ser o mediador em sala de aula no processo de ensinar e aprender, também terá de se manter motivado para contornar outras situações em sala de aula, como apatias, desrespeito, críticas pejorativas, desmotivação ou evasões. Trabalhar com as teorias do sociointeracionismo de Vygotsky, juntamente com os princípios do construtivismo de Piaget, nos deu uma ampla oportunidade de desenvolver de forma diversificada as leituras de mundo, um pouco mais flexível e (auto) críticas, quer seja em grupos ou em diálogos recíprocos. A escola desempenha diversos papéis e responsabilidades na prática social e, diante do estudante num mundo cada vez mais líquido, fluido, desvinculado de relações estáveis com os saberes globais, enfim, cabe à educação fortalecer os vínculos aprendentes e emancipatórios (construídos no diálogo com os outros) na instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar uma proposta de intervenção de estágio supervisionado embasada em ações relacionadas em autores da psicologia do desenvolvimento, leva-nos a defender, com Vygotsky (1998), que o *único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*, e que a aprendizagem

precisa convergir para as dinâmicas estético-expressivas e de sociabilidade humana (Freire, 1987). Essas atividades, ligadas à capacidade sociointeracionista construtivista, desenvolvem-se em nossa relação com o meio e com nossos pares como uma forma de compreender a realidade, e implicam relações dialógicas, tensões com as diferenças, corporeidades, colaboração social e cultural, bem como reconhecimento aos diferentes ritmos e formas de ver, ler e aprender o mundo com o outro.

Com base nos construtos realizados em sala de aula, podemos afirmar que conseguimos os objetivos aqui pleiteados, que eram de provocar diálogos interdisciplinares e ousar transformar-se na práxis. Os resultados do trabalho mostraram que todos os conteúdos programáticos puderam ser discutidos e reconhecidos pela turma em tempos-espacos de abertura aos diálogos com o outro, incluindo e valorizando as diferenças (Freire, 1987). Trabalhamos nossas sequências didáticas de forma mediatizada com a realidade e todos os estudantes puderam participar desse processo, criando e recriando de forma participativa e crítica, pois, conforme sustenta Vygotsky, estabelecemos as primeiras relações com a linguagem de mundos familiares na interação com os outros, ou seja, o homem se produz e evolui nas aprendizagens com outros sujeitos e nas formas de pensar diversas que são constituídas por meio da apropriação do saber da comunidade. Os últimos encontros com a turma foram regados e mediados por muita arte e ludicidade. Levamos o violão para cantarmos e deciframos as poesias que foram trabalhadas no bimestre e tantas outras poesias que, ao longo do tempo, se transformaram em músicas. Percebemos que muitos estudantes sabiam cantar essas músicas, mas desconheciam suas procedências poéticas, tais como “José”, de Carlos Drummond de Andrade, “Canteiros”, de Cecília Meireles e “Soneta da Fidelidade”, de Vinicius de Moraes. Enfim, podemos aprender, com o planejamento conjunto em bases sociointeracionistas para o desenvolvimento humano, assim como pela abertura ao diálogo interdisciplinar com outras áreas, outras formas de (re)conhecimento e expressão por meio de múltiplas linguagens da arte de educar.



sumário

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. Os contos de Belazarte. *In*: ANDRADE, Mário de. **Obras completas de Mário de Andrade**. 4. ed. São Paulo: Martins, 1956.

ANDRADE, C. D. **Poesias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução Cilene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 25-42, 1990.

BECKER, F. O que é o construtivismo? **Ideias**, São Paulo, n. 20, p. 87-93, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

BORGES, N. L. **O ensino de língua portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio**. 2002. Monografia – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagem, código e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTRO, F. C. **Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de matemática e estágio supervisionado**. 2002. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

COOK-GUMPEREZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DUARTE, D. A. S. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Dia a Dia Educação, Paraná, p. 1-18, abr. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/137-4.pdf> Acesso em: 05 nov. 2021.

sumário

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HEDEGAARD, M. A Zona de Desenvolvimento Proximal como base para a instrução. *In*: MOLL, L. C. (org.). **Vigotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 341-362.

HERNÁNDEZ, F. *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 31, p. 17-27, 2000.

LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: University Press, 2006.

LISPECTOR, C. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LUFT, L. **Pensar é transgredir**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução Gaitano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIGLIA, R. Teses sobre o conto. *In*: PIGLIA, R. **Formas breves**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 87-94.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa da Psicologia, 1996.

YGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

sumário



Larissa Batista dos Santos
Luciana Backes

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO RIBEIRINHA EM MANAUS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.2425

INTRODUÇÃO

Neste texto temos o objetivo de refletir sobre os desafios e possibilidades dos multiletramentos em escola do campo ribeirinha. A reflexão ocorreu durante o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), por meio das disciplinas e seminários e na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação.

Quanto à metodologia, foi escolhida a pesquisa bibliográfica, que é, segundo Gil (2002 p. 43), “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Além disso, trata-se de uma pesquisa exploratória que, conforme Gil (2002 p. 44), “requer-se a reflexão crítica acerca dos assuntos estudados”.

A temática sobre os multiletramentos apresenta poucos estudos no que se refere à escola do campo, especificamente a ribeirinha da Amazônia. Segundo Soares, Vasconcelos e Ribeiro (2015. p. 15),

O trabalho docente assume um relevante papel no desenvolvimento humano e social de uma nação, porém poucas pesquisas têm discutido o trabalho realizado pelos professores nas escolas ribeirinhas da Amazônia e sua relação com o contexto local.

Dessa maneira, torna-se relevante, no meio acadêmico, o presente estudo. Quanto ao contexto da educação do campo ribeirinha, estamos vivenciando o período do novo coronavírus, que causa a doença Covid-19. Mudanças e adaptações são demandadas pela necessidade de distanciamento social para controle da pandemia. O professor da rede municipal de ensino, que atende aos alunos da escola pública, observa as dificuldades vivenciadas por ele e pelos seus alunos, ora no ensino remoto ora no semipresencial.

Desde março de 2020, diante desse tumultuado período pandêmico, as escolas estão mantendo o seu calendário letivo. Os alunos, no ano de 2020, estudavam pelo ensino remoto devido ao *lockdown* instaurado como prevenção. Muitos deles receberam material pedagógico impresso, pois em suas comunidades não havia acesso tecnológico, internet e/ou energia elétrica. Os alunos que tinham, esporadicamente, o sinal de internet, conseguiam responder, via *WhatsApp*, as atividades propostas pelos professores em grupo de sala de aula virtual.

Atualmente, já no ensino semipresencial a partir de maio de 2021, esses alunos estudam em forma de rodízio (grupo A e grupo B), mantendo o distanciamento social na escola, conforme protocolo da Organização Mundial de Saúde (OMS). Diante das correntezas das águas da educação ribeirinha, vivida no período da pandemia, muitos desses alunos ficaram sem saber se situar ou conectar-se a essa realidade educacional.

Nesse contexto, observa-se a necessidade de aproximar a vida cotidiana ao contexto escolar e, conseqüentemente, a importância do estudo sobre os multiletramentos na educação do campo ribeirinha. Sabe-se que os professores ribeirinhos da Amazônia foram incansáveis para que seus alunos não ficassem sem os conteúdos escolares. Muitos encontraram alternativas analógicas e materiais para que seus alunos continuassem estudando, mesmo sem o acesso à internet. Nesse sentido, entendemos que compreender os desafios e as possibilidades dos multiletramentos na educação do campo ribeirinha é, metaforicamente, fazer um mergulho nas águas mais profundas da educação do campo; mergulhar com a mente aberta para descobrir o que as águas podem nos oferecer, identificando e criando possibilidades de resgatar, de alguma forma, esses alunos que, por diversos fatores, ficaram pelo meio do caminho ilhados ou à deriva.

As perguntas de pesquisa que buscamos responder neste texto são: O que as pesquisas revelam sobre multiletramentos em escolas

sumário

do campo ribeirinhas? Quais são os desafios e as possibilidades evidenciadas nas pesquisas recentes que contribuem para a construção de multiletramentos na educação do campo ribeirinha?

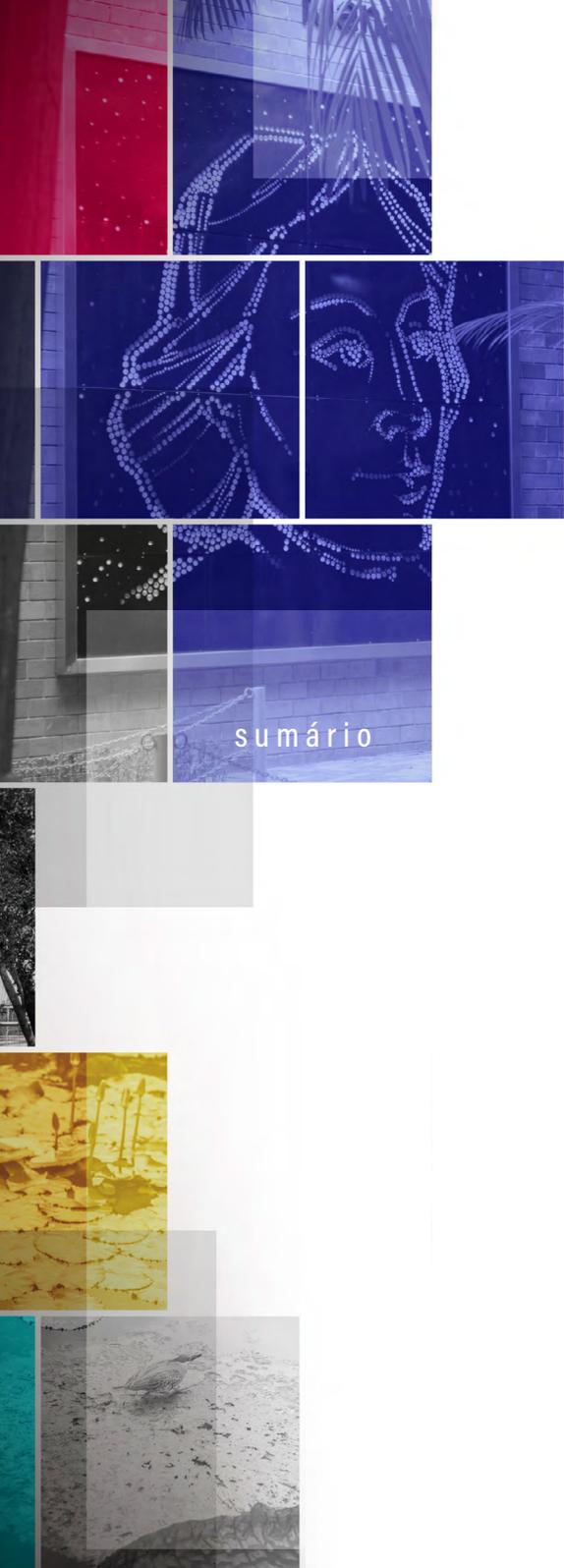
Primeiramente, apresentamos um breve panorama da educação do campo ribeirinha, apontando as especificidades da região Amazônica. Em seguida, abordamos brevemente os conceitos de letramento e multiletramentos. Na sequência, fazemos uma reflexão sobre desafios e possibilidades dos multiletramentos na escola do campo ribeirinha, dialogando com o que as pesquisas recentes têm apontado.

BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO RIBEIRINHA

Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo.
(MALALA YOUSAFZAI, ONU)

No Brasil, a temática da educação do campo tem ganhado mais espaço nas discussões desde a década de 90 do século 20. De acordo com o Panorama da Educação do Campo (MEC, 2007) a expressão “do campo” é utilizada para designar o espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. Por muito tempo, na educação brasileira, a educação do campo era tratada como a educação urbana, tendo as mesmas diretrizes e sem as adaptações necessárias ao contexto rural.

Para além das especificidades relacionadas à educação do campo, ainda temos as especificidades da educação do campo ribeirinha. Segundo Victória (2008), não se pode considerar genericamente as escolas em comunidades ribeirinhas como escolas “do campo”. O conceito “do campo”, em um país com uma área de 8.514.876 km² de



sumário

extensão, composto por 27 Unidades da Federação, sendo 26 Estados e o Distrito Federal, não pode ser utilizado de forma homogênea.

As escolas do campo da Divisão Distrital Rural apresentam uma amplitude que envolve a dinâmica de uma escola ribeirinha e as escolas rurais localizadas nas estradas que enfrentam situações e problemas diferenciados. Podemos afirmar que toda escola ribeirinha é rural, mas nem toda escola rural é ribeirinha. Não devemos, portanto, apresentar a escola do campo de forma genérica.

Nesse cenário da educação do campo em contexto amazônico, especificamente o ribeirinho, é possível observar também as *diferenças de águas*. Conhecendo esta realidade, houve a necessidade de dividir essa região em três zonas: escolas do Rio Negro, escolas do Rio Amazonas e Escolas Rodoviárias. Cada uma possui um calendário letivo específico que obedece ao regime mensal das águas de vazante e enchente. Para compreender melhor o regime das águas, na Figura 1 está ilustrada a Escola Municipal Francisco Orellana no período de vazante (foto à esquerda) e enchente (foto à direita).

Figura 1 – Escola Municipal Francisco Orellana: período de enchente e vazante do Rio Negro.



Fonte: Banco de dados de Santos (2020).

Em razão do acesso às escolas ribeirinhas de Manaus, a Secretaria Municipal de Educação (Semed), por meio da Divisão Distrital da Zona Rural (DDZR), dividiu as 89 Unidades de Ensino em áreas ribeirinhas e rodoviárias. Na área ribeirinha há 31 escolas banhadas pelo regime das águas do Rio Negro e 22 pelo do Rio Amazonas. Já na área rodoviária (AM 010 e BR 174) estão localizadas 36. Assim, cada área apresenta suas especificidades: geográfica, cultural e hidrográfica. Também são diferentes as comunidades que vivem nesses espaços e os modos como os sujeitos relacionam-se com a terra, a natureza, as águas, o trabalho e com outras comunidades.

A luta pelo direito à educação vem de longo tempo. Essa conquista para a educação do campo, segundo Caldart (2008, p. 40), “[...] tem como origem as lutas dos sem-terra pela implementação de escolas públicas [...] que mantenham as comunidades camponesas com suas experiências de educação, seu território, sua identidade”. Assim, temos sujeitos que possuem singularidades em suas identidades, cultura e linguagem.

No contexto histórico da educação rural ribeirinha destaca-se o *Movimento Ribeirinho do Amazonas: em defesa das águas, das terras e das florestas e de uma educação a partir da realidade de vida, do trabalho, da história e da cultura*. Para Spínola (1997, p. 13),

O *Movimento Ribeirinho* ao lutar pela defesa do território das águas, objetivava defender a vida dos ribeirinhos, os valores e a cultura ribeirinha por meio da educação e da organização, assim como objetivava defender as fontes de alimento, o lago, o rio, a terra, o peixe e a floresta.

Vasconcelos (2017) ainda afirma que esse movimento demonstrou a necessidade de se discutir e pensar uma educação a partir da realidade ribeirinha. Em sua tese *Educação do Campo no Amazonas: História e Diálogos com as Territorialidades das Águas, das Terras e das Florestas*, na Carta dos Ribeirinhos do Amazonas, com base na dissertação de Spínola (1997), salienta que no âmbito educacional

sumário

[...] deve ser garantido aos ribeirinhos condições para desenvolver suas próprias técnicas de produção e diversificação da agricultura, e para que aos nossos filhos seja garantida a escolarização completa, inclusive universitária, voltada para a nossa realidade de vida e de trabalho. (VASCONCELOS, 2017, p. 151)

Em meio a essa forte vinculação com os movimentos sociais, a população ribeirinha passou a cobrar políticas públicas voltadas à educação do campo. A partir de então, foi instituída a Resolução do CNE/CEB, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Diante dessa conquista na educação do campo, a prefeitura de Manaus e a Semed, por meio do Decreto n. 7352/10 (Brasil, 2010), propuseram a reestruturação do Projeto Itinerante para atender aos alunos do Ensino Fundamental – Anos finais – na zona rural de Manaus.

O Projeto Itinerante para as escolas da educação do campo ribeirinha foi a solução possível para que os alunos tivessem aula com os professores durante o ano letivo. Com esse projeto, o aluno não precisa mais sair da sua comunidade para dar prosseguimento aos estudos, uma vez que o professor itinerante passa um semestre em cada escola, cumprindo a carga horária do ano letivo.

Por meio dessa proposta diferenciada, que está relacionada às necessidades dos povos do campo ribeirinhos, compreendemos a importância da educação numa perspectiva mais libertadora, emancipadora, e que respeita a diversidade de seus povos, fazendo do discente um educando participante e atuante, que vive a liberdade dentro do seu ambiente e é capaz de transformá-lo, tendo em vista o bem comum.

Vale destacar que, segundo Freire (1987), a práxis é a reflexão e ação dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo. Logo, podemos afirmar que todas as conquistas supracitadas nos levam a acreditar que, por meio da educação, ou somente por meio dela,

sumário

podemos superar a contradição entre opressor-oprimido dentro das comunidades ribeirinhas.

CONCEITUANDO OS MULTILETRAMENTOS

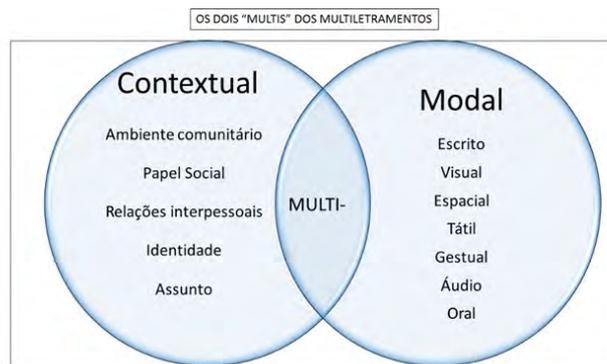
Desde o início da década de 80 do século 20, os pesquisadores passaram a entender que o domínio da leitura e da escrita não se limitava apenas ao uso do código. Segundo Soares (2009), o letramento não se restringia apenas em ler e escrever seu próprio nome, mas estaria também relacionado às práticas sociais e culturais da escrita. Dessa maneira, o termo “letramento” passou a ser designado no plural – letramentos –, com base nos estudos dos novos letramentos.

O termo “multiletramentos” surgiu, pela primeira vez, em um grupo de pesquisadores de diferentes universidades, chamado “The New London Group” (NLG) ou “Grupo de Nova Londres” (GNL), que publicou o manifesto intitulado “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures” que, em português, significa “Uma pedagogia de multiletramentos: desenhando futuros sociais”. Tal pedagogia propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do letramento (no singular) para letramentos (no plural). De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020 p. 19), é preciso “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentido, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual”.

Na perspectiva atual, o termo “multiletramentos” refere-se a dois aspectos principais da construção de significado, conforme é possível observar na Figura 2.

sumário

Figura 2 – Os dois “multis-”.



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20).

O primeiro aspecto, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), diz respeito à diversidade social ou à variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Ou seja, o texto apresenta variações, dependendo do contexto social, experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero. O segundo aspecto está relacionado à construção de significado destacado pela ideia de multimodalidade. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20) afirmam “a interação de modos de construção de significado, em que o texto está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, e ao comportamento etc.”

Rojo (2012) aponta algumas características dos multiletramentos: a) são mais do que interativos, são colaborativos; b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais e não verbais); e c) são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Assim, os multiletramentos manifestam-se de diversas maneiras. Temos, como exemplo, a manifestação dos multiletramentos na educação do campo ribeirinha (Figura 3).

Figura 3 – Alunas da Escola Municipal Paulo César Nonato e os multiletramentos.



Fonte: Foto publicada em https://www.instagram.com/p/CNa8_1GnBe4/?utm_medium=share_sheet

A Figura 3 apresenta os multiletramentos na voz das alunas indígenas Y'y Luciano Vieira e Neciane Ângelo de Souza ao recitarem “Faz escuro, mas eu canto”, de Thiago de Melo. Com essa atividade, apresentada na Semana de Literatura Amazonense, elas expressaram sentimentos por meio da recitação do poema, na pintura das roupas com a pigmentação de urucum e tecido branco e na composição de adereços indígenas, ressignificando, assim, o poema do famoso autor.

Podemos observar a representação dos multiletramentos na escola ribeirinha, trazendo habilidades tradicionais com contexto comunitário e sua diversidade, assim como o aspecto multimodal, cruzando a escrita por meio das linguagens gestual, visual e simbólica.

Dentro desse ambiente multimodal, cada ser vivo desenvolve sua autoria na prática de multiletramentos. Conforme Backes (2011, p. 63), “o processo de autoria é próprio para cada ser vivo, pois está relacionado à rede de conversação e à história de interações, que se dão no coletivo – vinculadas à aceitação, reconhecimento do outro e ao respeito mútuo”.

Tendo em vista a crescente cultura da mobilidade, Santaella (2007, p. 128) afirma que a comunicação sem lugares fixos e o armazenamento volátil de dados e de informações acentuam uma cultura da mobilidade, produzindo e fazendo circular inúmeros bens simbólicos, o que a autora caracteriza como um “caldeirão de misturas e hibridizações”.

Rojo (2013, p. 59) ressalta, como subsídios para os estudos de letramento, os “conceitos de esfera de produção e de circulação dos discursos, de situação de produção do enunciado/texto, de gêneros discursivos (tema, forma de composição e estilo), de hibridismo e intercalação, de forças centrípetas e de vozes e heteroglossia”.

A autora supracitada sugere uma proposta pedagógica ante os novos artefatos de aprendizagem e as novas possibilidades de ensino contemporâneos. Assim, Rojo (2013, p. 25) propõe uma proposta

[...] que busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, levando em conta ações pedagógicas específicas, que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal), cujo foco deve ser o aprendiz, que passa a ser o protagonista nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um simples reprodutor de saberes. Novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos.

Nesse sentido, é necessário que os docentes ressignifiquem suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula. O professor de língua portuguesa da educação do campo ribeirinha precisa assumir um papel de agente de letramento a fim de elaborar estratégias fundamentadas no conhecimento, articulando novas ações e mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas socialmente relevante, fazendo emergir os multiletramentos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO RIBEIRINHA

São muitos os desafios ao trabalhar com os multiletramentos em contexto ribeirinho. Sabe-se que há inúmeras formas de preconceito e discriminação em relação aos caboclos, como o preconceito linguístico.

Em uma perspectiva colonizadora, o caboclo foi visto como um ser que precisa ser “(re)educado” e “salvo” pelo Estado a partir de um novo padrão urbano e capitalista de vida. Caldart, Kolling e Cerioli (2002, p. 34) afirmam que “foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça”. Atualmente, esse preconceito está sendo combatido com a nova formação de professores, que buscam legitimar seus alunos, contextualizar os conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas para reflexões mais críticas sobre a realidade. Esse pensamento retrógrado não oportuniza e nem ressalta a educação do campo.

Kleiman e Sito (2016, p. 171), em “Multiletramentos, interdições e marginalidades”, defendem que

O atendimento às necessidades de aprendizagem das crianças dessas comunidades envolve muito mais do que pesquisas para melhor introduzi-los aos gêneros digitais, a fim de desenvolver neles a *capacidade de interagir por meio de novos códigos semióticos* para que os textos multimodais façam sentido (grifo da autora).

Os educadores do campo, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), envolvem-se com uma pedagogia em que os alunos se veem como sujeitos ativos do processo de mudança social, e suas singularidades e multiplicidades são traduzidas em saberes socioculturais.

sumário

Nessa perspectiva, o docente é o formador principal que desperta no aluno ribeirinho um sujeito protagonista de seus costumes e práticas, um ser pensante e reflexivo que critica e transforma os estereótipos criados contra ele.

A fim de desenvolver um trabalho com os multiletramentos, são necessários conhecimentos sobre as condições específicas da escola onde o professor trabalha, as capacidades e interesses das turmas, a disponibilidade de material e o acesso que a comunidade tem a eles. Valsechi e Pereira (2016, p. 416) assevera que, além de conhecimento de ordem didática, é preciso levar em consideração “os participantes reais, suas expectativas, histórias, representações e posicionamentos”, ou seja, é um trabalho em conjunto entre formadores e professores.

É importante destacar, na educação do campo ribeirinha, o Letramento Emergente como prática de multiletramentos. Os modos de aprendizagem e o grupo envolvido ou contextos estabelecidos no processo de aprendizagem, legitimam e respeitam as diferenças culturais, regionais, socioeconômicas, identitárias, étnicas, raciais, de gênero, entre outras.

Podemos destacar a possibilidade de multiletramentos na educação do campo ribeirinha a partir de *podcast* educacional. Segundo o relato de experiência de Santos, Silva e Backes (2021), presente no artigo “*Podcast Educacional: Interações e multiletramentos com alunos ribeirinhos da escola pública José Sobreira do Nascimento na Rede Conectakat⁸*”, foi possível dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto em área ribeirinha.

Nesta prática, os alunos bolsistas de iniciação científica júnior do Programa de Ciência na Escola (PCE) e a professora, criaram *pod-*

8 O capítulo intitulado “*Podcast Educacional: interações e multiletramentos com alunos ribeirinhos da escola pública José Sobreira do Nascimento na Rede Conectakat*”, faz parte do e-book *O habitar do ensinar e do aprender onLife vivências na educação contemporânea*.

casts educacionais sobre literatura e preservação do meio ambiente a fim de compartilhar vivências, experiências e conhecimentos em rede para configurar um espaço digital virtual de convivência entre professores, alunos e famílias, conforme define Backes (2015).

Consoante Santos, Silva e Backes (2021, p. 77),

O aluno ribeirinho, na construção do multiletramento, desenvolve suas competências e habilidades a partir da elaboração de episódios, vinhetas e, por fim, ao gravar áudios para publicação via WhatsApp. Nesse sentido, esse entrecruzamento da rede conectada tecnológica do aluno ribeirinho pelas águas amazônicas apresenta-se no contínuo letramento em construção por meio do uso de podcast educacional em várias ações de aprendizagem coletiva.

Também é possível observar que na prática de multiletramentos há mistura de culturas, raças e cores: temos o indígena, pessoas da cidade, pessoas que vivem em comunidades mais tecnológicas e outras que vivem na vulnerabilidade. Rojo (2012, p. 15) explica que “em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada”. Nesse sentido, segundo Souza (2015, p. 11),

[...] as práticas de letramento não se restringem a momentos de observação de comportamento, pois elas envolvem ainda valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, envolvem, portanto, pessoas. As práticas são processos sociais, que promovem a interação entre pessoas e essas são incluídas em representações formais que se tornam presentes nas ideologias e nas identidades sociais.

Entendemos que os diferentes letramentos são apresentados nas práticas sociais que ocorrem dentro da comunidade. Assim, é necessário abrir as portas para que se pense o papel dos multiletramentos também no campo. As práticas sociais dos povos do campo também devem ser reconhecidas, trabalhadas e valorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto apresentamos um panorama sobre a educação do campo ribeirinha e conceituamos o termo “multiletramentos”, refletindo sobre seus desafios e possibilidades.

Foi possível observar que multiletramentos e educação do campo ribeirinha são conceitos que se complementam, conforme Pradella e Pires Santos (2019), especialmente no que se refere à questão do pensar crítico.

Retomamos o pensamento de Campos (2003, p. 42), de que a escola que tem um aproveitamento satisfatório sobre multiletramentos é aquela que reconhece a inserção do aluno no contexto “do” campo. Podemos observar que é pouco trabalhada, no que se refere aos multiletramentos na escola do campo ribeirinha, a relação do aluno com a diversidade/meio em que vive. Ainda, apresentamos uma postura colonizadora, em que vamos transmitir o conhecimento para um aluno que é uma “tabula rasa”, mantendo preconceitos e padrões que não favorecem a realidade dos mesmos.

Assim, concordamos com Rojo (2013, p. 28), que destaca que “[...] exercer uma prática de linguagem situada significa, entre outras coisas, selecionar e operar nos parâmetros (flexíveis) de gêneros discursivos.” Dessa maneira, é necessário trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula como uma forma de proporcionar interações significativas entre o sujeito e o mundo que o cerca.

Para que os multiletramentos configurem-se como possibilidades que possam ser verdadeiramente efetivadas na educação do campo ribeirinha, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e autores na construção do conhecimento, são necessárias políticas públicas voltadas para a formação de professores e programas de capacitação docente sobre os multiletramentos. Apesar dos inúmeros



sumário

desafios enfrentados tanto por professores quanto por alunos ribeirinhos, que, muitas vezes, ficam ilhados ou perdidos pelo caminho, os multiletramentos podem ser uma verdadeira fonte de águas transformadoras na região Amazônica.

REFERÊNCIAS

BACKES, L. **A configuração do espaço de convivência digital virtual: a cultura emergente no processo de formação do educador**. 2011. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, Brasil, 2011. Cotutela em Science de L'Education, Université Lumière Lyon 2, Lyon, France, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3878> BACKES, L. O Hibridismo Tecnológico Digital na Configuração do Espaço Digital Virtual de Convivência: Formação do Educador. Inter-ação (UFG. Impresso), v. 40, p. 435-457, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v40i3.35419>

BRASIL. **LDB**. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/ 1 de 2002 (2002, 03 de abril). Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Panorama da Educação do Campo. Ministério da Educação. Brasil, 2007

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In:* SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. (Série Por uma Educação do Campo, n. 7).

sumário

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. Educação do Campo Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação no Campo, 2002.

CAMPOS, S. P. Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. 2003. 160f. Tese Doutorado em Linguística Aplicada)- UNICAMP, 2003.

DE SOUSA, R. M.; DE PAULA SAIDO, L. C. Letramentos Sociais: Práticas De Letramentos Da Comunidade De Virgilândia. Facit Business and Technology Journal, v. 1, n. 12, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, p. 42 – 46, 2002.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. 1ª ed.. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidade. In: KLEIMAN, A. B.; Juliana Alves Assis (orgs.) Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita / Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) (pp. 169-198)

PRADELLA, G. B. S.; PIRES SANTOS, M. E. Reflexões Acerca Dos Multiletramentos e Gêneros Discursivos na Educação do Campo. Revista Educação e Linguagens, v. 8, n. 15, 2019.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 138.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 2ª reimpr. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 138.

SANTOS, L. B.; SILVA, J. H. V.; BACKES, L. Podcast educacional: interações e multiletramentos com alunos ribeirinhos da escola pública José Sobreira do Nascimento na Rede Conectakat. In: SCLEMMER, E.; BACKES, L. **O habitar do ensinar e do aprender OnLife**: vivências na educação contemporânea. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 71-83. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350640111_O_HABITAR_DO_ENSINAR_E_DO_APRENDER_OnLIFE_VIVENCIAS_NA_EDUCACAO_CONTEMPORANEA

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

sumário

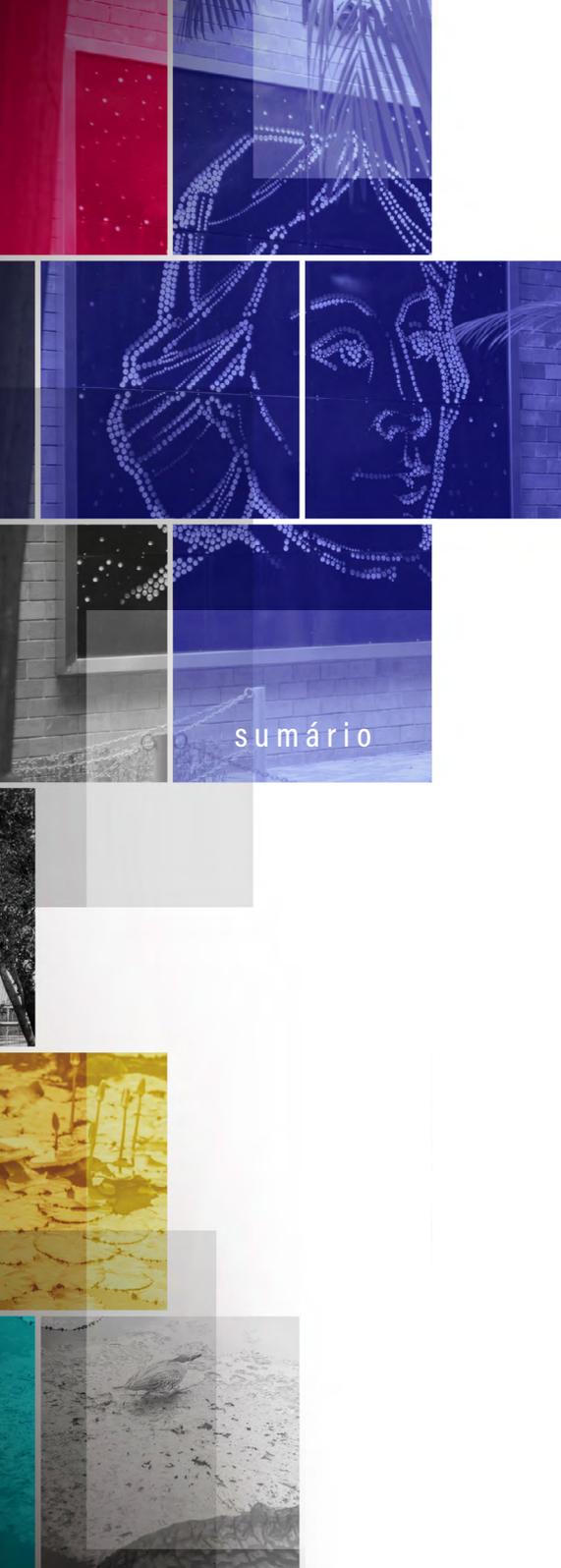
SOARES, M. G. P.; VASCONCELOS, C. F. C.; RIBEIRO, M. N. R. **Ser professor/a na escola ribeirinha**: reflexão sobre o trabalho docente na comunidade São José Paraná do Espírito Santo Parintins/AM. 4. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Vol. 1.

SPÍNOLA, H. B. **O ribeirinho**: ontem e hoje na defesa do peixe no Amazonas. 1997. p. 192. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. (Des) Caminhos para o letramento do professor no espaço de formação docente. In: KLEIMAN, A. B.; Juliana Alves Assis, (orgs.) Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita / Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) (pp. 411-440)

VASCONCELOS, M. E. O. **Educação do campo no Amazonas**: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

VICTÓRIA, C. G. Desafios do cotidiano na formação e práxis dos(as) educadores(as) de uma escola ribeirinha no Município do Careiro – AM. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.



sumário



12

Maria de Fatima Brito Durães
Hildegard Susana Jung

OS SABERES DOCENTES RELACIONADOS À UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.2627

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta inquietações docentes a partir do olhar para o complexo processo de construção do saber e fazer do docente, oriundo de sua trajetória profissional. Faz parte de um projeto maior voltado a uma dissertação de Mestrado que aborda a temática das metodologias ativas como prática educativa nos processos de aprendizagem. Nesse recorte, dentre as perguntas apresentadas e respondidas pelos docentes, a questão escolhida para o presente escrito foi: “*O que são, na sua concepção, metodologias ativas?*”? Busca-se, ainda, um recorte mais preciso: Apesar de falarmos tanto nos últimos tempos em metodologias ativas, será que realmente nós, docentes, as compreendemos, internalizamos e efetivamente trabalhamos metodologias ativas em sala de aula e nos demais projetos com os estudantes?

A construção do conhecimento, pelo aluno, deve ser o objeto central da ação docente em seu processo de ensino e de aprendizagem, compreendendo que ele, o professor, também constrói saberes nesse processo. Logo, a energia empregada pelo professor será no sentido de favorecer tais experiências para o alcance dos objetivos.

Devido a essas mudanças, algumas instituições de ensino têm procurado por novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem por meio da reorganização de seu currículo e da integração da teoria e do ensino com a prática, destacando-se o emprego das metodologias ativas de aprendizagem (MORAN, 2014). Conforme Freire (2011, p. 25), é necessário repensar o modelo de educação bancária, pois “Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades ao educando para formação ou construção desse conhecimento”.

Durães e Jung (2020), apresentam quão importante e complexa é a missão do docente, mostrando que a formação da identidade é

sumário



tecida por processos individuais e coletivos em um processo contínuo. Muito se discute, nos últimos anos, acerca da necessidade de preparar-se para a docência, num processo de estender ao professor questões ligadas ao conceito amplo da profissão. Nesse sentido, o termo *professoralidade docente* alcança valores, saberes, habilidades, competências e elementos normativos, dentre outros, que contribuem para o desenvolvimento da identidade do professor.

Dito isso, o presente texto tem como objetivo investigar os saberes docentes relacionados às metodologias ativas em um curso de Licenciatura em uma faculdade confessional da Região Norte do Brasil. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa. Com relação à arquitetura do texto, na sequência trabalharemos os saberes docentes e as metodologias ativas na educação superior e apresentaremos os resultados e discussões a partir das respostas dos docentes à questão: “*O que são, na sua concepção, metodologias ativas*”, culminando com as considerações finais desde os elementos encontrados.

SABERES DOCENTES

O arcabouço de conhecimentos, saberes e experiências que o professor obtém na formação inicial e, a partir daí, desenvolve durante sua vida acadêmica, viabiliza um processo de identificação com a profissão. Isto possibilita a ação de construir, desconstruir e reconstruir sua identidade profissional docente. O professor estabelece a afeição e o gosto pelo trabalho docente na medida que vive, sente e experimenta situações diversas no ambiente do trabalho em que desempenha a profissão, e coloca em prática seus saberes, tendo a possibilidade da construção de novos a partir das relações que materializa neste mesmo ambiente.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. Conforme Tardif (2014),

O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções (p. 88).

O conhecimento é elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade. Daí a relevância e importância da educação, uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento. De modo geral, a educação pode ser conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz e se reproduz, se conserva, se sistematiza, se transmite e se universaliza. Quando uma experiência de sala de aula é bem-sucedida “é preciso compartilhá-la com a comunidade acadêmica, socializá-la, para que outros educadores venham a ousar” (DURÃES e JUNG, 2020, p. 13).

Convém ressaltar a necessidade de espaços específicos onde ocorra a troca de saberes e fazeres pedagógicos entre professores. O ideal seria por meio de um projeto institucional de formação, como propõem Bolzan e Isaia (2006), para que haja fomentação de uma pedagogia universitária e uma identidade profissional mais marcante e que possibilite a articulação das dimensões pessoais, profissionais e institucionais nos professores de forma mais clarificada para os mesmos.

sumário

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em um contexto globalizado, de fronteiras líquidas, e amplamente tomado pelas novas tecnologias e possibilidades de aquisição instantânea de informações, nos compete promover o desenvolvimento interno e externo de nossos aprendentes, a fim de que a cultura do conhecimento perpassasse fluidamente pelas gerações, possibilitando uma cidadania plena. Neste sentido, Moran (2014) aborda a questão das disciplinas escolares fragmentadas e como elas limitam o entendimento do ser humano, posto que aspectos biológicos e históricos, inerentes do ser, impossibilitam que sejam dissociadas as várias instâncias que fazem do indivíduo o que ele é. Ainda segundo o autor, é impossível entender as partes sem conhecer o todo e vice-versa. “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele” (MORAN, 2014, p. 37), pois a observação científica demonstra que os elementos típicos do ambiente não se dissociam.

O ensino e a aprendizagem na educação superior são bastante impactados pelas mudanças devido às novas reconfigurações do mercado, assim como pelas novas expectativas e necessidades dos estudantes. Esses sujeitos chegam ao ambiente universitário cheios de desejos, expectativas e necessidades, quase sempre profissionais. Anseiam preparar-se profissionalmente de forma que possam aplicar rapidamente os conhecimentos adquiridos. Para isso, buscam na metodologia, adotada pelos cursos, referências que possam ser significativas à sua constante busca por evolução. As metodologias passam a ter uma função fundamental ao reconhecer as necessidades dos estudantes, valorizar os seus conhecimentos prévios e, principalmente, provocar um ambiente de aprendizagem constante e significativa. É nesse contexto que as metodologias ativas se inserem, buscando promover o protagonismo e a autonomia dos sujeitos.

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem têm sido alvo de muitas discussões acadêmicas e, também, uma grande ênfase tem sido dada à sua provável supremacia nos resultados alcançados em relação às metodologias tradicionais. Será, porém, que realmente estamos trabalhando com metodologias ativas, ou apenas estamos entrando no *modismo* (ALVES, 2007) e trazendo situações soltas, desconexas e sem intencionalidade? Nosso estudante consegue perceber e incorporar as práticas adotadas em aula ao seu cotidiano? Estamos trazendo situações pertinentes, relevantes e atuais em nossas estratégias de ensino? Muitas indagações perpassam essa concepção.

Masetto (2012) destaca que os docentes deveriam estar ocupados, sobretudo, em ensinar a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. O autor aponta, ainda, a necessidade de criar programas de desenvolvimento para Instituições de Ensino Superior, ressaltando que não se trata de uma busca sobre erros de métodos que são aplicados atualmente, mas, ao contrário, “é necessário avaliar as mudanças que provocam e modificam metodologicamente o ensino superior, pois o mesmo se refere à formação de profissionais que estarão inseridos no mercado nas próximas décadas” (p. 18).

Conforme Pimenta e Anastasiou (2010), particularmente, no Ensino Superior, a preocupação com a metodologia de ensino é muito recente. A abordagem tradicional, baseada unicamente na transmissão de conteúdos pelo professor e na passividade do aluno como ouvinte em aula, contudo, precisa dar lugar a práticas de ensino inovadoras. Afirmam as referidas autoras que as metodologias ativas de ensino vêm ganhando espaço no cenário educacional, sendo tratadas como metodologias inovadoras e, como tal, aproximam-se cada vez mais dos espaços formais de ensino, por trazerem contribuições positivas nos processos de ensino e de aprendizagem. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Berbel (2011) afirma:

sumário

As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (p. 28).

Ainda segundo Berbel (2011), as estratégias de ensino, norteadas pelo método ativo, apresentam como principais características os seguintes aspectos: a) o aprendente deve ocupar o centro do processo de ensino; b) deve haver a promoção da autonomia do aprendente; c) a posição do professor deve ser de mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem; d) deve haver estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe. As características apontadas são indissociáveis e se inter-relacionam no método ativo.

Convém levarmos em consideração que, ao colocar em questão os métodos em sala de aula, precisamos trazer ao contexto as mudanças ocorridas na sociedade e que o Ensino Superior não tem conseguido acompanhar. Kuenzer (2001) avalia que existe uma defasagem do Ensino Superior no que se refere a questões de conteúdo, observando na sociedade uma economia emergente que necessita de um profissional com formação mais completa, da qual irá necessitar durante grande parte da sua carreira. No entendimento da autora, para que isso ocorra é necessário saber lidar com diferenças e reconhecer os desafios a serem enfrentados a fim de conviver com as mudanças permanentes. Além disso, é necessário se fazer entender a lógica da tecnologia aplicada ao mercado como fonte criadora e desenvolvedora de novos processos e novas demandas mercadológicas. Se assim pensarmos, não faz sentido trabalharmos a educação conteudista, que se atém apenas à memorização, pois é evidente que o objetivo da educação superior não será atendido se permanecer atrelado a ferramentas que não atendem às demandas do mundo moderno.

sumário

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A presente pesquisa enquadra-se como uma abordagem qualitativa, frequentemente utilizada para a coleta de dados na área de estudos educacionais. O estudo de caso caracteriza-se pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.” (YIN, 2010, p. 19). Pode também ser caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo.” (GIL, 2008, p. 78). O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade.

Ainda segundo Gil (2008), a pesquisa científica envolve um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo fundamental é descobrir respostas a problemas por meio do uso de procedimentos científicos. Nesse sentido, Minayo (2012) ressalta:

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (p. 13).

O presente estudo, portanto, se dará com uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso. A pesquisa qualitativa, na concepção de Minayo (2012, p. 22), responde a questões muito particulares, pois “[...] ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo

sumário

das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O caminho de análise a ser trilhado, para o presente trabalho, toma como base a obra de Bardin (2016), referência em análise de conteúdo. Outros autores, no entanto, também são utilizados no transcorrer da parte metodológica da pesquisa, buscando atingir os objetivos propostos. Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidências por procedimentos mais ou menos complexos (BARDIN, 2016, p. 38).

Este método utiliza categorias que permitem a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécies de rubricas ou gavetas. De acordo com a autora, “uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação.” (BARDIN, 2016, p. 34).

Para organização do *corpus* da pesquisa, a seleção do material obedecerá aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade, como explica Bardin (2016):

Na fase inicial, pré-análise, o material é organizado, compondo o corpus da pesquisa. Escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que norteiem a interpretação final, porém é fundamental observar algumas regras: (i) exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; (ii) representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo; (iii) homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes;

(iv) pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e (v) exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria (p. 96).

Dessa forma, a primeira fase da pesquisa acaba tornando-se uma das mais importantes e delicadas, posto que, seguindo a regra da exaustividade, buscamos em plataformas científicas e livros do acervo particular das autoras. No intuito de termos um *corpus* investigativo representativo, tomamos o cuidado de abarcarmos, além de artigos e livros, também produções de anais de Congressos, desde que fossem fontes científicas da área da educação (regra da homogeneidade), que representa nosso universo de pesquisa. Por fim, como veremos na revisão de estudos científicos, os materiais duplicados encontrados em mais de uma categoria foram cuidadosamente selecionados.

Bardin (2016) explica, ainda, que, após a primeira fase da pesquisa, que é a pré-análise, também chamada por Gil (2008) de leitura flutuante, vem a segunda fase, que ela chama de exploração do material. Esta é a fase na qual se encontra a pesquisa nesta etapa do projeto. Em meio a um referencial teórico ainda não totalmente consolidado, realizando a releitura dos achados do estado do conhecimento e preparando a fonte de coleta, a pesquisa vai tomando forma, com o intuito de chegar à terceira fase descrita por Bardin (2016, p. 95), que é o “tratamento dos dados, inferência e interpretação”.

Para o presente recorte os sujeitos do estudo foram os professores do curso de Licenciatura em educação física, com a seguinte composição: 15 docentes, dos quais 3 são doutores, 5 são mestres e 7 especialistas. Com relação ao regime de trabalho, 3 encontram-se no regime de tempo integral, 10 em regime de tempo parcial e dois 2 são horistas.

Considerando que no presente trabalho temos o objetivo de investigar os saberes docentes relativos às metodologias ativas no âmbito do curso selecionado, a pergunta escolhida foi: “O que são, na sua concepção, as metodologias ativas?”

Na coleta de dados utilizamos um questionário do *Google Forms* anônimo, com o objetivo de caracterizar os sujeitos da pesquisa e identificar os conhecimentos gerais acerca das metodologias ativas. O questionário é descrito por Gil (2008, p. 121) como

[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

Como ensina Bardin (2016), na fase final realizamos a análise das respostas dos questionários. Estas, por sua vez, serão analisadas à luz da teoria, de onde vão emergir as inferências da pesquisadora. Com relação a este trabalho, em pesquisas qualitativas de natureza descritiva a autora explica que “Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (Bardin, 2016, p. 41).

A seguir passaremos a trabalhar essa análise com as discussões correspondentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

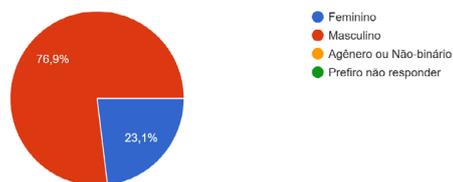
Do universo de 15 professores do curso, obtivemos 13 respostas válidas, correspondendo a 86,67 de respondentes, dos quais 100% indicarão conhecer as metodologias ativas. Apenas para fins de con-

textualizar os respondentes e possibilitar as discussões posteriores, apresentamos gráficos com questões preliminares.

Com relação ao gênero, percebemos que prevalece o universo masculino neste aspecto, como apresenta o Gráfico 1 na sequência.

Gráfico 1 – Gênero dos Respondentes.

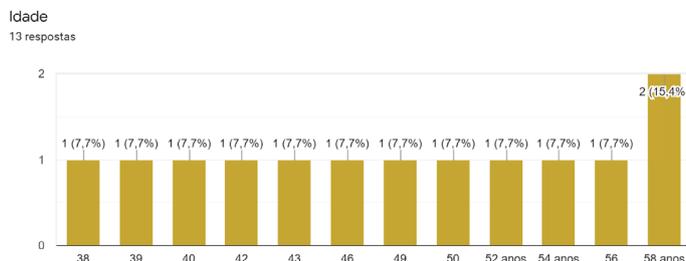
Com qual gênero você se identifica:
13 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 2 mostra que os participantes são maduros, entre 38 e 58 anos de idade, prevalecendo uma média de idade de 48 anos.

Gráfico 2 – Idade dos docentes



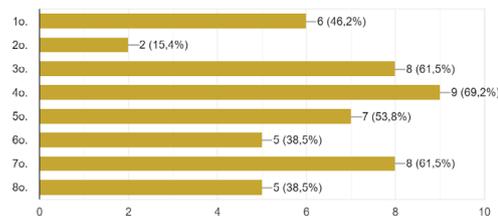
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2021).

Com relação à atuação docente, a pesquisa revelou que a maioria atua entre o terceiro, quarto e sétimo semestres no curso de Licenciatura alvo da pesquisa, como ilustra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Semestres de atuação

Em qual (is) semestre (s) você leciona

13 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2021).

Realizada, portanto, a caracterização dos sujeitos, percebemos que se trata de um grupo de 13 professores, a maioria do gênero masculino, atuando entre o primeiro e o oitavo semestres do curso de Licenciatura em questão, com predominância de atuação nos semestres terceiro, quarto e sétimo.

Retomando à questão em foco – “O que são, na sua concepção, as metodologias ativas?” –, tivemos uma diversidade de respostas que nos levou a construir uma nuvem de palavras para nos auxiliar na sua categorização. Dessa maneira, podemos identificar, como mostra a Figura 1, a predominância de palavras que nos levam à identificação da categoria “aprendizagem”, assim como das subcategorias “processo”, “protagonismo” e “ensino”, que passaremos a tratar nos próximos tópicos.

sumário

Figura 1 – Nuvem de palavras a partir das respostas dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2021).

Na sequência passamos à categorização dos achados, seguindo as orientações de Bardin (2016).

Categorização

Aprendizagem

Conceitua-se aprendizagem como o ato de aprender ou adquirir conhecimento por meio da experiência ou de um método de ensino. Segundo Nunes (2015), existem diversos tipos de aprendizagem, e estas se apresentam nas mais variadas atividades da vida humana. Algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e estão vinculadas ao cotidiano da pessoa, como sentar, andar, falar,

identificar e pegar objetos, comer sozinha, etc. Outras acontecem de forma sistemática em instituições próprias, como a escola.

A educação superior apresenta-nos algumas características que, se não específicas desse grau de ensino, trazem propriedades bastante significativas. Em outros momentos, contudo, a educação superior necessita pensar o sucesso ou o fracasso de quem aprende, olhando também para as mesmas facetas de quem ensina. Polity (2002) apresenta-nos o seguinte:

Penso que aprender está para a aprendizagem assim como ensinar está para a ensinagem, referindo-me à forma processual destes fazeres, o que me permite considerar que a dificuldade de aprendizagem está intimamente relacionada à dificuldade de ensinagem [...] (p. 29).

Corroborando esse pensamento, Pimenta e Anastasiou (2010) mostram que, para o alcance dos objetivos pretendidos em sala de aula, o docente necessita conhecer os conceitos de aprendizagem e suas bases epistemológicas, caso contrário corre o risco de não propiciar questionamentos ou reflexões críticas e terá suas aulas calcadas apenas no empirismo. Em outras palavras, pode acontecer que institua apenas o “ensino”, sem que se desenvolva a “aprendizagem”. As autoras afirmam, ainda, que

Apreender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdo do objeto de ensino e aos alunos. Exige do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, a competência para uma docência da melhor qualidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 211).

No conjunto de respostas apresentadas observa-se, também, a preocupação dos docentes do curso em análise em relação à aprendizagem, pois foi presente, de forma direta, em 11 das 13 respostas obtidas e, mesmo nas duas situações em que não apareceu de forma

sumário

explícita, a conotação da resposta nos conduz ao mesmo caminho. O respondente 4 considera como metodologias ativas “Estratégias que procuram proporcionar ao discente uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem”. O respondente 8 expõe que são “ações utilizadas que venham despertar a motivação e ao mesmo tempo contribuir para uma aprendizagem significativa”.

Segundo Durães e Jung (2020), a construção da trajetória profissional docente na Educação Superior se dá em três momentos: no primeiro, o docente precisa compreender a tarefa educativa a ser realizada; no segundo, saber quais as estratégias necessárias para realizá-la; no terceiro, ser capaz de reorganizá-la, refazendo caminhos na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos. Entendemos que esse “refazer caminhos”, a partir do alcance ou não dos objetivos, é de fundamental importância, posto que não se concebe falar em ensino sem que ocorra uma aprendizagem significativa.

Subcategoria 1 – processo

A expressão “processo” aparece aqui como aquele inerente e necessário à consecução do ensino e da aprendizagem. Corresponde a um conjunto de interações, inclusive comportamentais, entre professor e aluno. O termo processo indica algo em andamento, em movimento, ainda não pronto.

Piaget nos oferece inúmeras contribuições sobre a construção do conhecimento, chamando a atenção para os processos individuais, que têm lugar em um contexto interpessoal e que procuram analisar como os alunos aprendem, estabelecendo uma estreita relação com os processos de ensino em que estão conectados. Os mecanismos de influência educativa têm um lugar no processo de ensino e aprendizagem como um processo em que não se centra atenção em um dos aspectos que o compreendem, mas em todos os envolvidos. Segundo a Teoria da Aprendizagem de Piaget, a aprendizagem é um

processo que só tem sentido diante de situações de mudança. Por isso, aprender é, em parte, saber adaptar-se a estas novidades. Esta teoria explica a dinâmica de adaptação por meio dos processos de assimilação e acomodação.

O objetivo principal da educação nas escolas deveria ser a formação de homens e mulheres que são capazes de fazer coisas novas e não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram; homens e mulheres que são criativos, inventivos e descobridores, que podem ser críticos, verificar e não aceitar, tudo que lhes é oferecido (PIAGET, 1975, p. 53).

Da análise da pesquisa observamos que, dos 13 respondentes, 9 trouxeram a questão do “processo” como elemento indispensável ao ensino e à aprendizagem. O respondente 12 entende metodologia ativa como aquela que “tem o objetivo de participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem”. O respondente 7, por sua vez, as pontua como “situações de relações afetivas, sociais e físicas que potencializem o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas mais complexas, mas que respeitem a diversidade e individualidade dos atores do processo”. Isso demonstra o grau de maturidade em relação às diversas facetas que perpassam o tema, pois fala da empatia e do olhar para o aprendente nas diversas dimensões que o permeiam e impactam diretamente esse organismo vivo e pulsante que constitui o processo do saber e fazer pedagógico.

Outro fator que deve ser apontado, corresponde a esse saber e fazer pedagógico. Bolzan, Isaia e Maciel (2013) afirmam que é necessário repensar os processos formativos pelas IES, assim como sua repercussão na organização das atividades do processo de ensino e aprendizagem. Devemos levar em consideração que o docente é um profissional em constante desenvolvimento, com as possibilidades de refletir e repensar sobre sua formação.



sumário

Subcategoria 2 – protagonismo

O termo protagonismo corresponde à qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação ou acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais; característica do personagem principal, mais importante. Em educação, o protagonismo do estudante parte da perspectiva de que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, onde todos os participantes têm a ensinar e a aprender. Dessa forma, o estudante assume uma posição mais ativa no próprio processo de aprendizado e mostra habilidades socioemocionais enquanto aprende o conteúdo das disciplinas, desenvolvendo autonomia.

Um estudante protagonista tem liberdade para se expressar na instituição de ensino e compreende a importância de ser partícipe da construção das regras de convivência. Além disso, entende o papel do professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, as metodologias ativas, enquanto conferem ao estudante o protagonismo no processo de construção de seus saberes, atuam como potencializadoras da autonomia. Não se trata, portanto, de um modismo pedagógico, como esclarece Alves (2007), mas de uma necessidade que impera na educação contemporânea: a de produção autoral, com o desenvolvimento de seres humanos capazes de pensar criativamente na resolução de problemas, uma vez que a sociedade e o próprio mercado passam por um processo de “reestruturação da produção e busca por profissionais mais flexíveis” (ALVES, 2007, p. 272).

Na pesquisa realizada em 7, das 13 respostas recebidas, há a incidência do termo “protagonismo” ou “protagonista”. O respondente de número 13 ressalta: “[...] Assim, o aluno assume o protagonismo do processo de ensino e, conseqüentemente, da sua própria aprendizagem, deixando de ser mero receptor de informações”. O respondente

2 destaca que “são estratégias utilizadas para proporcionar um maior protagonismo do aluno no processo ensino-aprendizagem mediadas pelo professor”. O respondente 6 traz que são “proposições pedagógicas que coloquem o aluno frente a uma situação de aprendizagem em que ele é protagonista de seu próprio processo de aquisição do saber e desenvolvimento de suas competências”. Ao analisarmos as demais respostas, constatamos que os docentes do curso percebem a necessidade da transição de aulas com a simples transmissão de conteúdos para aquelas com elementos significativos, que favoreçam o protagonismo e a autonomia dos aprendentes.

Vemos que a proposta de construção de autonomia, a partir do protagonismo do estudante, só é possível com o engajamento deste nas discussões, sua efetiva participação em debates, que esteja disposto a compartilhar conhecimentos prévios e leve suas opiniões para a sala de aula. Essa, contudo, não é uma tarefa simples. Modelos precisam ser repensados e a intencionalidade do professor deve estar presente desde a concepção do planejamento das aulas. A instituição precisa estar aberta a essas mudanças e favorecer o processo.

Cresce muito a instituição que coloca o estudante como protagonista, pois ela também favorece a autonomia, o pensamento crítico, a curiosidade científica, a liberdade de expressão e outros valores indispensáveis e necessários a cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

Subcategoria 3 – ensino

A partir das definições constantes nos dicionários, temos o ensino como a ação e o efeito de ensinar (instruir, doutrinar e amestrar com regras ou preceitos). Trata-se do sistema e do método de instruir, constituído pelo conjunto de conhecimentos, princípios e ideias que se ensinam a alguém; ou, ainda, como uma forma de passar o conhecimento de uma pessoa para outra de maneira sistemática. Esse

sumário

sistema pode existir tanto em escolas e universidades quanto também dentro de determinadas empresas, a fim de que seus colaboradores adquiram habilidades necessárias para desempenharem suas atividades de maneira ainda mais eficiente.

Vemos, aqui, a partir da definição *ipsis litteris*, o retrato do que Paulo Freire denomina de educação bancária, ou seja, coloca de um lado o educador, como o único a deter o conhecimento, e, de outro, o educando, tratado como um ser passivo que nada saberia. Atuando dessa forma, a escola suprime a capacidade crítica dos alunos, acomodando-os ao mundo existente. Se esta fosse a sua definição única, não poderia ser aceita por nenhum educador.

Modernamente, entendemos que não podemos pensar em ensino dissociando-o da aprendizagem. Caminham juntos, entrelaçando-se em alguns momentos com o distanciamento necessário em outros, mas sempre em movimento, visando à formação integral do sujeito como um processo significativo.

Ausubel (2000) assevera que a aprendizagem significativa é agradável e familiar, e aguça, também, a curiosidade intelectual e a perspectiva de se adquirirem novos conhecimentos. As pessoas sentem-se muito mais motivadas quando as atividades de aprendizagem “fazem sentido”.

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (saber) que envolve a interação entre idéias logicamente (culturalmente) significativas, ideias anteriores (ancoradas) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o mecanismo mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2000, p. 4).

Na pesquisa realizada também vemos o ensino sempre pensado como facilitador da aprendizagem. A expressão tem 6 incidências dentre os 13 respondentes. O respondente 8 define as metodologias

ativas como “Ações utilizadas que venham despertar a motivação e, ao mesmo tempo, contribuir para uma aprendizagem significativa”.

Podemos inferir que, para o docente, o ensino ainda é importante, mas agora precisa promover a aprendizagem. Talvez este seja um dos maiores desafios que os docentes do Ensino Superior enfrentam, principalmente se considerarmos a necessidade de responder aos anseios dos aprendizes, da sociedade, do mercado de trabalho e outros setores da economia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, que objetiva investigar os saberes docentes relacionados às metodologias ativas em um curso de Licenciatura em uma faculdade confessional da Região Norte do Brasil, notamos que há uma intenção, ou uma tendência, por parte dos docentes pesquisados, no sentido da busca pela compreensão e adoção das metodologias ativas no ambiente universitário.

Como trabalhamos aqui com um recorte da pesquisa maior, utilizamos apenas a pergunta “*O que são, na sua concepção, metodologias ativas?*”. Inferimos que os docentes percebem as metodologias ativas como elementos de construção de uma aprendizagem significativa, apesar de ainda pairarem dúvidas quanto à sua concepção de possibilidades de adoção. Entendemos-nas como uma prática pedagógica importante para um resultado efetivo do processo de ensino e aprendizagem, com foco no protagonismo do aluno e o desenvolvimento de sua autonomia. Ainda pairam dúvidas em relação à forma de utilização e, inclusive, em relação à sua eficácia, como demonstra a fala do respondente 1:

sumário

Metodologias ativas, na minha concepção, são práticas pedagógicas que colocam o aluno em movimento, permitindo a construção do conhecimento mediada pelo objeto a ser conhecido. No entanto, encher a aula de técnicas, tecnologias, jogos, malabarismo e brincadeiras muitas vezes sem sentido, não é garantia de que tais ações sejam metodologicamente ativas, visto que esta exige do aluno relacionar-se com o objeto a conhecer, com o objetivo de aprender, de construir um conhecimento novo. Neste caso, o professor torna-se um intermediário entre o objeto do conhecimento (mediação) e o sujeito aprendente. Nesse sentido, objeto que se quer conhecer torna-se o centro do processo, e não o aluno" (Respondente 1, 2021).

Percebemos, também, uma certa confusão por parte dos respondentes entre práticas pedagógicas, estratégias, técnicas, ações, modelo de ensino e metodologias. Ainda pairam dúvidas na relação entre as metodologias ativas e o ensino tradicional, como se, necessariamente, estivessem em caminhos opostos. Isso demonstra ainda insegurança em relação ao tema ou falta de conhecimento sobre o assunto. Apesar de convergirem para o entendimento da importância de uma aprendizagem significativa, talvez ainda não consigam instituí-la de forma efetiva no curso. Nesse sentido, Nogueira e Oliveira (2011) destacam:

O fato que ocorre é que grande parte dos professores universitários ainda vê o ensino principalmente como transmissão de conhecimento através das aulas expositivas. Muitos estão certamente atentos às inovações pedagógicas, sobretudo no referente à tecnologia material de ensino, mas muitos outros mantêm uma atitude conservadora. Claro que isto não significa que em geral os professores negligenciem a qualidade do ensino a que são devotados, mas que, de certo modo, não têm incentivos para desenvolver a sua capacidade pedagógica e que, muitas vezes, nem dispõe de informação complementar necessária para a solução de problemas concretos, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. Sendo assim, o ensino passa a ser mais do que a transmissão de conhecimento. Passa a exigir a utilização de métodos e



sumário

de ferramentas para o desempenho desse papel ativo. Dessa forma, a atenção principal na ação educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem. Assim, o docente, mais do que transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem (p. 10).

Aspecto notadamente importante encontra-se sintetizado na nuvem de palavras a partir das respostas dos participantes da pesquisa e apresentada na Figura 1, quando a aprendizagem se sobressai de maneira bastante significativa, seguida de processo, protagonismo e ensino, as quais elencamos como categorias e subcategorias, respectivamente, o que nos permite inferir que há a intencionalidade da adoção de metodologias ativas como recursos que resultem numa aprendizagem significativa, carecendo de atividades que promovam um fortalecimento nos saberes docentes relativos ao tema.

Este estudo é apenas inicial, uma vez que faz parte de um projeto maior, e acreditamos que nossa investigação possibilite um novo olhar para a pesquisa sobre as metodologias ativas, com vistas a indicar caminhos para a formação docente na educação superior e alterações de currículos voltados a uma aprendizagem significativa, via metodologias ativas, bem como construir outros e novos conhecimentos, numa perspectiva mais humana, ética e socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016. 279 p.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, ano XXIX, n. 3, 60, p. 489- 501, 2006. Disponível em: [www:http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/faced/article/view/489/358](http://www.http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/faced/article/view/489/358)

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. M. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-56, jan./abr. 2013.

DURÃES, M. F. B.; JUNG, H. S. Trajetória profissional do professor: desafios à construção da identidade docente na educação superior. *In*: FELICETTI, Vera Lucia; PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo (org.). **De Canoas a Manaus nas águas da educação**: inquietações docentes. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/issue/download/312/26>

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2010.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com mudanças no mundo do trabalho? *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

NOGUEIRA, R. S.; OLIVEIRA, E. B. **A importância da didática no Ensino Superior 2011**. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfbd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 2009.

sumário

NUNES, A. I. B. L. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. rev. Fortaleza: Edue-
ce, 2015.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio
Editora, 1975.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed.
São Paulo: Cortez, 2010.

POLITY, E. **Dificuldade de ensinagem**: que história é essa...? 1. ed. São
Paulo: Vetor, 2002.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi.
2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



sumário



13

Vanessa Cardoso dos Santos Souza

Luciana Backes

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PÓS-PANDEMIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.2829

INTRODUÇÃO

O mundo vivenciou e ainda vivencia um cenário de isolamento social por conta do novo coronavírus (Sars-CoV-2), em junho de 2021 tínhamos 3.920.463 mortes no mundo. Nessa mesma época o Brasil registrava 513.474 casos de morte. Só no Amazonas esse número era de 13.271 mortes pelo vírus, e 9.134 foram na capital Manaus, cidade em que este estudo foi realizado. Por todo esse cenário, a economia, a educação e a saúde foram afetadas, abarcando prejuízos de diferentes instâncias a curto, médio e longo prazos.

Na educação, foco do nosso estudo, as aulas presenciais foram interrompidas pelo governador do Estado e pelo prefeito mediante o Decreto N° 42145, de 31 de março de 2020, e a Portaria N° 0338/2020-Semed/GS (MANAUS, 2020). Essa paralisação, segundo Souza e Backes (2020, p. 93), inicialmente era por um período de duas semanas, mas foi prorrogada ao longo do ano de 2020. Assim, os sistemas de ensino (público e privado) tiveram de criar estratégias para que o ano letivo não fosse prejudicado. Por mais que estratégias tenham sido traçadas, o número de mortos pelo vírus não cessava, acarretando o não retorno das aulas presenciais nas escolas municipais de Manaus.

Em 2021, pelo Decreto N° 5.091, de 27 de maio (MANAUS, 2021), ficou estabelecido o início da modalidade de ensino semipresencial, bem como o retorno das atividades presenciais administrativas na Secretaria Municipal de Educação – Semed – de Manaus. Ainda tivemos, no entanto, 106 escolas que não retornaram presencialmente por conta de reformas.

A situação atual exige repensar o retorno dessas crianças e a estrutura necessária para as escolas atendê-las de forma apropriada, considerando as lacunas na aprendizagem. Nesse contexto, deve-se dar atenção especial aos estudantes que ainda não foram alfabetiza-

dos. O acolhimento é a primeira conduta afetiva diante de algo novo, tanto na chegada da criança à escola quanto a esse cenário de pandemia (LUCKESI, 2011, p. 45). O objetivo deste estudo é analisar a importância da Avaliação Diagnóstica para a aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no pós-pandemia. Para tanto, caminharemos na direção de uma abordagem quantitativa, articulada com estudo bibliográfico e documental, detalhada a seguir.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de natureza quantitativa é desenvolvida por meio dos dados estatísticos da primeira Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE) de 2021. Desta forma, optou-se por esta abordagem, pois nesses tipos de pesquisa, ao serem replicáveis, há confiabilidade e geram os mesmos resultados, comprovando sua consistência (Paiva, 2019, p. 56). Para isso, a análise dos dados é fundamental no embasamento da pesquisa.

Com relação à tipologia, trata-se de um estudo bibliográfico e documental que, segundo Gil (2008, p. 59), “depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimento que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc.”. O problema discutido no artigo é “De que forma a Avaliação Diagnóstica pode contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no pós-pandemia?”

Para tanto, buscamos, nas fontes de *sites* oficiais da OMS, boletins da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas, Decretos expedidos pela Prefeitura de Manaus quanto à Covid e o retorno às aulas, as informações para um panorama geral do cenário vivenciado hoje. Para abordarmos sobre os Sistemas de Avaliações no Brasil,

abarcamos autores como Gatti (2013). Ao tratarmos sobre o Sistema de Avaliação da Semed-Manaus, embasamo-nos em documentos oficiais, como os Decretos para a avaliação. Sobre a avaliação diagnóstica, apresentamos a autora Depresbiteris e Tavares (2009). Quanto à análise dos resultados, focamos na Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom, e veremos Rodrigues (2016), Luckesi (2011), Ferrarezi e Carvalho (2017) e Carvalho (2018).

A pesquisa contou com estudos dessas literaturas e documentos oficiais, bem como com a análise estatística dos dados, que partiu do *export* de resultado da primeira Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE –, cuja finalidade é diagnóstica. Assim, fizemos uma reflexão sobre esses resultados em relação ao período pandêmico, em que muitos estudantes foram prejudicados quanto ao desempenho em língua portuguesa e matemática.

A PANDEMIA NO BRASIL E NO MUNDO: UM BREVE HISTÓRICO

Em dezembro de 2019 o mundo teve a notícia de que surgiu, em Wuhan, na China, um número elevado de casos de pneumonia. Em janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada sobre o vírus Sars-Cov-2. No dia 11 de março a OMS declarou pandemia em decorrência da disseminação geográfica rápida da Covid-19. Desde então, foram feitas reuniões do Comitê de Emergência para assessorar o diretor-geral quanto às decisões finais sobre a determinação de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (EPSII).

No Brasil, a partir de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde monitorava possíveis casos no país⁹, bem como a lista de países que já estavam em contaminação. Em 26 de fevereiro é confirmado o primeiro caso de coronavírus no Brasil. Desde então a luta contra esse inimigo invisível é traçada. Em 20 de março de 2020 o Ministério da Saúde declara reconhecimento de transmissão comunitária do novo coronavírus em todo o país, e, a partir de então, determina a necessidade de distanciamento social e de evitar aglomerações.

Então, o Brasil se reorganiza para atividades educacionais remotas, pois os dados de contaminação avançavam rapidamente no país. Neste período, foi exigido da Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e da OMS o uso das máscaras, a higienização das mãos e o distanciamento social. Em maio, o Brasil já era recordista no registro de mortes (25.598) e total de casos de coronavírus por dia (1.086). Ainda, no mesmo mês, o Brasil tornou-se o quinto no mundo com mais vítimas fatais da Covid-19, ao somar 27.878 óbitos, conforme apontou levantamento feito pela Universidade Johns Hopkins. Desde então os números de óbitos continuavam a subir, enquanto o governo retirava do ar a plataforma do Ministério da Saúde com informações consolidadas e atualizadas sobre a pandemia do coronavírus no Brasil.

No Estado do Amazonas o governo estadual baixou o Decreto N° 42.145, de 31 de março de 2020, e o governo municipal de Manaus a Portaria N° 0338/2020-Semed/GS (Manaus, 2020), instaurando a paralisação das aulas nas escolas da rede pública e privada. A partir de então houve a reorganização das aulas e a parceria entre Secretarias de Educação (Seduc) e Semed-Manaus para a produção de material para os estudantes de 1° ao 5° anos, pois a Seduc já disponibilizava aulas para o público de 6° ao 9° anos. Dessa forma, houve a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes sem exposição ao risco de contágio com o novo coronavírus, causador da Covid-19.

9 Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>

Em novembro de 2020 as escolas da rede estadual retomaram as aulas presenciais de forma híbrida, e as da rede municipal continuaram de forma remota. Apenas os professores trabalhavam presencialmente. Esse retorno acarretou muitas discussões sobre a insegurança de se trabalhar em uma pandemia sem condições reais de trabalho. Segundo o boletim diário de casos da Covid, em dezembro o Amazonas apresentou um quadro de óbitos considerável, que seria agravado em janeiro de 2021. O gráfico da Figura 1 mostra esse panorama.

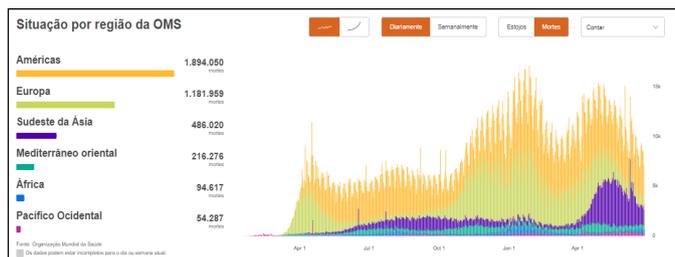
Figura 1 – Óbitos confirmados por Covid-19 segundo data de ocorrência, em Manaus, nos últimos 15 dias.



Fonte: Adaptado da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (2021).

Neste ano de 2021 o mundo já passou por outras mutações do vírus e continuamos nesta luta entre o distanciamento social, a vacinação, o retorno às atividades e o ensino remoto. Segundo a OMS, até 29 de junho de 2021 foram confirmados 181.007.816 casos de Covid-19 e 3.927.222 óbitos pela doença em todo o mundo. A região das Américas é responsável por cerca de 48% dos casos da Covid-19 no mundo. Desse número, nas Américas, o Brasil é responsável por 27% dos casos de óbitos por Covid-19, como ilustra o gráfico da Figura 2.

Figura 2 – Número de óbitos por região.



Fonte: OMS (2021).

Em julho de 2021, embora a estimativa no Brasil fosse de 96,2 milhões de doses aplicadas, ainda havia inseguranças quanto ao retorno das atividades presenciais. Atualmente, vivenciamos o “novo normal” na esperança de que a imunização um dia chegue a 100% da população. Para tanto, os diferentes Sistemas Educacionais continuam a colaborar com as escolas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL

As avaliações educacionais foram pensadas no Brasil na década de 60 do século 20. Nessa época surgia a preocupação mais especificamente com a avaliação escolar (Gatti, 2013). Os esforços para a reflexão sobre o processo de avaliação ocorreram entre profissionais de diversas áreas das ciências, tais como a pedagogia, a psicologia, a psicometria, a sociologia, a antropologia, a etnografia e a economia, assim como entre as fundações de pesquisas, como a Fundação Getúlio Vargas, Fundação Carlos Chagas, dentre outras, para garantir um estudo que realmente aferisse as aprendizagens dos

estudantes. Vejamos uma linha cronológica desse marco nas avaliações educacionais, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Histórico dos Sistemas de Avaliação no Brasil.



Fonte: Gatti (2013) adaptada pelos autores.

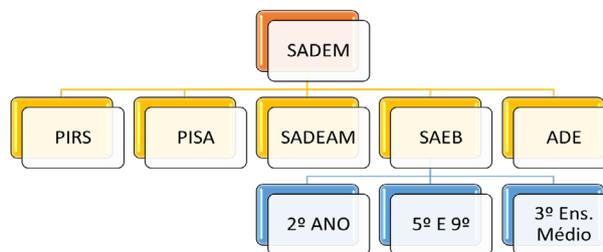
Desta forma, a avaliação ganhou um espaço muito importante na educação. Ela possibilita a tomada de consciência dos professores sobre as aprendizagens dos estudantes vivenciadas nas práticas pedagógicas propostas, mediante o desempenho e os contextos disponibilizados pela instituição responsável. Os aspectos identificados nas avaliações externas desencadeiam estudos e monitoramentos para o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE (SADEM)

Desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) as escolas têm se mobilizado para garantir um bom resultado de seus estudantes na avaliação. Para o acompanhamento e o monitoramento do desempenho dos estudantes, as Secretarias de Educação instituíram seus próprios Sistemas de Avaliação, objetivando a melhoria das aprendizagens dos estudantes e a qualidade de ensino nas instituições educacionais locais.

Neste contexto, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) do município de Manaus criou, em 2015, o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus (Sadem), pelo Decreto nº 3.113 de 15 de junho de 2015 (Manaus, 2015). Esse Sistema faz a articulação de todas as avaliações externas como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Sistema de Avaliação Educacional do Amazonas (Sadeam), o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (Pirls) e a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), esta última realizada pela própria Semed-Manaus. Mediante o Sadem, esses resultados são repassados às Divisões Distritais Zonais (DDZ) que, por conseguinte, envia às escolas de sua jurisdição.

Figura 4 – Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus.



Fonte: As autoras.

O Sadem é um sistema muito importante para a Semed Manaus por comunicar, junto as escolas, os resultados das avaliações externas. Dentre todas as avaliações abarcadas por esse Sistema, a ADE é a avaliação mais esperadas pelas escolas, por ocorrer duas vezes ao ano, por contemplar estudantes de 1º ao 9º anos e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) 3ª e 4ª fases e por sistematizar o diagnóstico das aprendizagens dos estudantes no dado período letivo. Essa avaliação representa um grande apoio às escolas municipais, pois indica a real dificuldade dos alunos, possibilitando aos professores reconhecer as habilidades que ainda não foram apreendidas pelos estudantes, levando à reflexão sobre a sua prática pedagógica.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM MANAUS

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed-Manaus) tem um total de 367 escolas que participam da ADE, contemplando o Ensino Fundamental anos iniciais (2º ao 5º ano), anos finais (6º ao 9º ano) e a modalidade EJA (3ª e 4ª fases), sendo o total do público de 164.434.

Em 2014 a Semed-Manaus, mediante a Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM), instituiu a ADE pelo Decreto nº 3.113, de 15 de junho de 2015 (Manaus, 2015), artigo 2º e alínea d), dispondo que essa avaliação será aplicada bimestralmente para os estudantes matriculados do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e semestralmente para os estudantes matriculados no 1º ano, Projeto Itinerante e Educação de Jovens e Adultos

A ADE é uma avaliação interna da Semed-Manaus elaborada nos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esta avaliação é coordenada pela Divisão de Avaliação e Monitoramento

sumário

(DAM) da Semed e busca avaliar as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. O foco da primeira aplicação está no diagnóstico que indicará aos professores a presença ou não de habilidades básicas para início do processo de aprendizagem. Essa avaliação ocorre ao fim do primeiro bimestre.

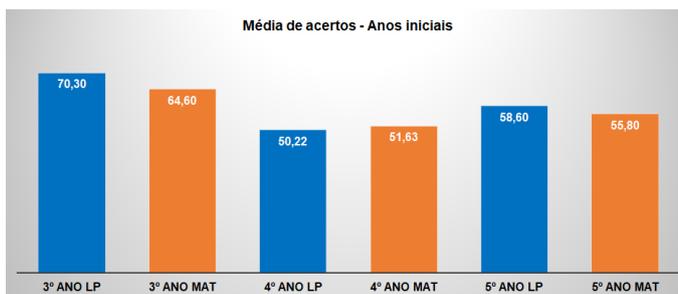
Com o cenário atual, a primeira aplicação teve sua data comprometida por conta do isolamento social. Para a validação dos resultados fez-se necessária a presença dos estudantes na avaliação, pois, a partir do 4º ano, o estudante lê e responde a folha de respostas sozinho, já para os estudantes de 2º e 3º anos o professor aplica a avaliação e responde as folhas de respostas.

Por este contexto, percebemos a importância da avaliação diagnóstica para as escolas municipais, especialmente em anos atípicos como vivemos. Depresbiteris e Tavares (2009, p. 50) afirma que “a avaliação diagnóstica possibilita ao educador e ao educando detectarem, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, suas falhas, desvios e dificuldades, a tempo de redirecionar recursos, estratégias e procedimentos”. Logo, os resultados apresentados por essa avaliação serão de grande importância às escolas depois de um longo período em isolamento social.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM NO PÓS-PANDEMIA

Antes de refletirmos sobre o processo de aprendizagem no pós-pandemia, vamos analisar os resultados obtidos na avaliação diagnóstica da ADE. Mostraremos as médias de acertos por ano escolar em língua portuguesa e matemática para, então, pensarmos em como esses estudantes estão quanto às aprendizagens após o retorno das aulas.

Figura 5 – Média de acertos em Língua portuguesa e Matemática ADE-2019.

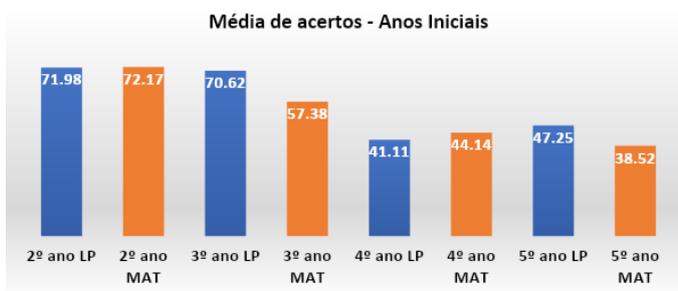


Fonte: Análise/DAM.

Esse gráfico representa os estudantes dos anos iniciais do 3º e 5º anos de 2019 e 4º ano de 2018. Antes desse período de pandemia essa avaliação acontecia de forma variada; nos anos pares eram realizadas para os 3º, 4º, 6º e 8º anos, nos anos ímpares eram avaliados os 3º, 5º, 7º e 9º anos. Também aplicava-se três vezes por ano. A primeira avaliação é a diagnóstica, e as demais de desempenho para acompanhamento e monitoramento.

A partir de 2020, com a pandemia do novo coronavírus, as avaliações passaram a ser aplicadas duas vezes por ano. A primeira aplicação engloba 2º ao 9º ano e modalidade EJA (3ª e 4ª fases) e a segunda 1º ao 9º ano, escolas com projeto itinerante e modalidade EJA (3ª e 4ª fases).

Figura 6 – Média de acertos em Língua portuguesa e Matemática ADE-2021.



Fonte: As autoras.

A média de acertos dos 2º e 3º anos apresentam percentual razoavelmente bom, porém esses estudantes não leem a avaliação, ficando com um percentual bem acima dos 4º e 5º anos, em que o próprio aluno faz a leitura. Já os 4º e 5º anos ficaram com o percentual muito baixo, e tudo aponta para esse momento inicial de isolamento social, em que as portas das escolas se fecharam, ficando o ensino mediado por tecnologias (Televisão, Youtube, *WhatsApp*, e, em alguns casos, com material impresso).

A avaliação contemplou as habilidades propostas pela BNCC em língua portuguesa, conforme o Quadro a seguir.

Quadro 1 – Habilidades abaixo da média em língua portuguesa.

Ano	Componente	Item	Habilidade	Percentual
2º ANO	Língua Portuguesa	14	H3.2 Reconhecer as letras do alfabeto em ordem decrescente em trecho de música	35,75
2º ANO	Língua Portuguesa	4	H8.1 Identificar a função social do texto em cantiga popular.	59,62
2º ANO	Língua Portuguesa	5	H3.1 Reconhecer as letras do alfabeto em ordem crescente em adivinha.	64,03
2º ANO	Língua Portuguesa	13	H9.1 Reconhecer ideia central de um texto, em curiosidade.	65,36
2º ANO	Língua Portuguesa	15	H16.1 Identificar sinais de pontuação no uso do ponto de interrogação em capa de revista	65,41
2º ANO	Língua Portuguesa	12	H11.1 Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos(tirinha).	66,28
2º ANO	Língua Portuguesa	9	H17.1 Identificar rimas no final de sílabas em gêneros do campo artístico-literário(poema).	69,75

Fonte: Matriz ADE, adaptado pelas autoras.

Em língua portuguesa cinco habilidades são do eixo de leitura. Elas estão na dimensão do processo cognitivo de *lembrar*, segundo a taxonomia de objetivos educacionais. Para Rodrigues (2016, p. 17), “nessa categoria se agrupam os processos que requerem que o estudante reproduza com exatidão uma informação que lhe tenha sido dada”. Como é a primeira dimensão, entende-se como a menos complexa. Essas habilidades trazem o reconhecimento das letras do alfabeto, a ideia central de um texto, a identificação da função social do texto e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em diversos gêneros textuais.

As habilidades *identificar sinais de pontuação no uso do ponto de interrogação em capa de revista* e *identificar rimas no final de sílabas em gêneros do campo artístico-literário (poema)*, dizem da prática de linguagem e análise linguística/semiótica. Assim como na prática de linguagem *leitura*, a análise linguística/semiótica também está na dimensão do processo cognitivo de lembrar. A avaliação contemplou as habilidades propostas pela BNCC em matemática, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Habilidades abaixo da média em matemática.

Ano	Componente	Item	Habilidade	Percentual
2º ANO	Matemática	20	H15.1 – Reconhecer um padrão (ou regularidade) de sequências recursivas de números naturais em contexto pessoal.	55,46
2º ANO	Matemática	26	H5.1 – Reconhecer unidades, dezenas e centenas formada por números naturais em contexto científico	57,42
2º ANO	Matemática	21	H8.1 – Calcular subtração de números naturais de até 3 ordens, sem suporte de imagem, em contexto científico.	59,41
2º ANO	Matemática	27	H14.1 – Identificar uma sequência de números naturais em ordem crescente a partir de um número, utilizando uma regularidade estabelecida em contexto científico.	59,75

2º ANO	Matemática	31	H2.4 – Classificar um número natural como sendo ímpar, com suporte de figuras, em contexto pessoal.	63,79
2º ANO	Matemática	29	H10.1 – Resolver problemas de adição envolvendo números de até três ordens com a ideia de juntar em contexto pessoal	67,02
2º ANO	Matemática	30	H19.1 – Identificar figuras geométricas planas (retângulo), com suporte de figuras, em contexto pessoal.	67,10
2º ANO	Matemática	22	H6.1 – Reconhecer a composição de números naturais, de até 3 ordens, em contexto social.	68,69
2º ANO	Matemática	17	H2.2 – Classificar um número natural como sendo par com suporte de imagem em contexto pessoal.	71,43

Fonte: Matriz ADE, adaptado pelas autoras.

Em matemática, a unidade temática números contempla: reconhecer unidades, dezenas e centenas formadas por números naturais, a composição de números naturais de até três ordens, classificar um número natural e calcular subtração de números naturais de até três ordens. A habilidade de reconhecer um padrão (ou regularidade) de sequências recursivas de números naturais, pertence à unidade de grandezas e medidas, assim como a de identificar uma sequência de números naturais em ordem crescente a partir de um número, utilizando uma regularidade estabelecida pertencente à unidade de geometria. A habilidade de identificar figuras geométricas planas (retângulo), com suporte de figuras, encontra-se na unidade de probabilidade e estatística.

As habilidades, tanto em língua portuguesa quanto matemática, expressam o que os estudantes sabem ou demonstram saber. O percentual de estudantes abaixo da média, que é de 71,86% em língua

portuguesa e 72,14% em matemática, é expressivo, pois no segundo ano é o professor que lê e marca a folha de respostas da prova para o estudante, evitando muitos erros na marcação. Luckesi (2011) afirma que “para efetivamente tornar próprios os conhecimentos, que lhe chegam sob a modalidade de informação, o educando necessita praticar tendo em vista constituir suas habilidades”; habilidades essas que, na avaliação diagnóstica (1ª ADE), trazem aquelas consideradas básicas para o início da aprendizagem, no entanto podemos perceber, pelo percentual baixo, que muitos estudantes não as desenvolveram.

Assim, identificamos, no Quadro a seguir, as habilidades em língua portuguesa do 3º ano que foram avaliadas como abaixo da média.

Quadro 3 – Habilidades abaixo da média em língua portuguesa.

Ano	Componente	Item	Habilidade	Percentual
3º ANO	Língua Portuguesa	14	H9.1 Reconhecer gêneros do campo da vida cotidiana(adivinha).	46,49
3º ANO	Língua Portuguesa	11	H11.1 Identificar a finalidade dos sinais de pontuação no uso do ponto de interrogação, ponto de exclamação em tirinha.	49,37
3º ANO	Língua Portuguesa	8	H11.2 Identificar a finalidade dos sinais de pontuação: dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), em fábula	56,86
3º ANO	Língua Portuguesa	3	H8.1 Identificar o assunto do texto em artigo infantil.	59,43
3º ANO	Língua Portuguesa	4	H5.1 Inferir informações implícitas em gêneros do campo artístico-literário(fábula).	62,45
3º ANO	Língua Portuguesa	7	H14.1 Identificar em textos versificados o efeito de sentido decorrente do uso de aliterações em poema.	62,67
3º ANO	Língua Portuguesa	16	H9.1 Reconhecer gêneros do campo da vida cotidiana(lista).	63,67

sumário

3º ANO	Língua Portuguesa	12	H10.1 Recuperar relações entre partes de um texto nas substituições lexicais de substantivos por sinônimos, em capa de livro.	69,01
3º ANO	Língua Portuguesa	10	H4.2 Localizar informações explícitas em textos quando a informação estiver localizada no meio do texto, em canção acumulativa.	70,38

Fonte: Matriz ADE, adaptado pelas autoras.

Em língua portuguesa cinco habilidades são do eixo de *Leitura*. Elas estão entre as categorias do domínio cognitivo de *lembrar* e *entender* segundo a taxonomia de objetivos revisada. São duas categorias com graus menos complexos, e, quanto a isso, afirmam Ferraz e Belhot (2010, p. 431): “todo desenvolvimento cognitivo deve seguir uma estrutura hierárquica”. Assim, vemos que, ao trazer nas habilidades essa hierarquia, a avaliação aponta em quais categorias os estudantes estão demonstrando dificuldades.

O eixo de Análise linguística e Semiótica é representado por três habilidades: duas referentes à identificação da finalidade do texto, em que o estudante deve “ser capaz de determinar seus propósitos comunicativos” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 120), e uma sobre a identificação do efeito de sentido decorrente do uso de aliterações. No caso deste item, encontrou-se dificuldades de identificar o efeito de sentido que a repetição traz ao leitor do poema. Ainda que essas habilidades estejam entre as categorias de *lembrar* e *entender*, não caracterizou-se como um item fácil para os alunos do 3º ano.

Assim, identificamos no quadro a seguir as habilidades em matemática do 3º ano que foram avaliadas abaixo da média:

Quadro 4 – Habilidades abaixo da média em matemática.

Ano	Componente	Item	Habilidade	Percentual
3º ANO	Matemática	21	H18.2 – Descrever a movimentação de pessoas/objetos no espaço, utilizando croquis/mapas, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência em contexto social.	20,27
3º ANO	Matemática	24	H26.2 – Comparar grandezas de comprimento, utilizando medidas não convencionais, em contexto pessoal.	36,04
3º ANO	Matemática	28	H12.3 – Resolver problemas de subtração envolvendo números de até três ordens, com a ideia de comparar, em contexto pessoal.	45,18
3º ANO	Matemática	26	H29.3 – Reconhecer as unidades de medidas de tempo, em situações que envolvam a duração de um intervalo de tempo entre duas datas, como dias da semana em contexto pessoal.	46,39
3º ANO	Matemática	29	H15.1 – Comparar quantidade de objetos de conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um), para indicar “tem mais”, em contexto pessoal.	49,75
3º ANO	Matemática	23	H8.2 – Calcular subtração de números naturais de até 4 ordens, com suporte de imagem, em contexto científico.	52,98
3º ANO	Matemática	19	H12.1 – Resolver problemas de subtração com números de até três ordens com a ideia de retirar em contexto pessoal.	56,18
3º ANO	Matemática	22	H7.1 – Calcular adição de números naturais de até 4 ordens, sem suporte de imagem, em contexto científico.	56,47
3º ANO	Matemática	25	H6.2 – Reconhecer a decomposição de números naturais de até 4 ordens em contexto científico.	57,28

sumário

3º ANO	Matemática	30	H21.1 – Identificar figuras geométricas planas (quadrado), com suporte de figuras, em contexto científico.	59,47
---------------	------------	----	--	-------

Fonte: Matriz ADE, adaptado pelas autoras.

Em matemática, das nove habilidades consideradas críticas no 3º ano, cinco estão voltadas para o eixo de números, quando duas são de resolver problemas de subtração, duas de cálculo de números naturais e uma sobre o reconhecimento de decomposição de números naturais. O eixo números, segundo Brasil (2011, p. 129), “constitui um saber indispensável no dia a dia dos alunos”; é comum as crianças encontrarem no seu cotidiano, por isso é importante que tenham desenvolvido tais habilidades. Das quatro habilidades restantes, a álgebra, a geometria, a probabilidade e a estatística, duas correspondem às categorias cognitivas mais complexas, como analisar e avaliar (comparar), e duas correspondem às categorias menos complexas, como lembrar e entender (descrever e reconhecer).

Assim, identificamos, no Quadro 5, as habilidades em língua portuguesa do 4º ano que foram avaliadas como abaixo da média.

Quadro 5 – Habilidades abaixo da média em língua portuguesa.

Ano	Componente	Item	Habilidade	Percentual
4º ANO	Língua Portuguesa	4	H15.1 Comparar dois textos de gêneros diferentes que tratam do mesmo tema em infográfico e fragmento de reportagem	21,36
4º ANO	Língua Portuguesa	6	H4.1 Inferir informações pressupostas ou subentendidas em piada	28,22
4º ANO	Língua Portuguesa	9	H7.3 Reconhecer o espaço da narrativa em fragmento de conto	29,16
4º ANO	Língua Portuguesa	13	H15.2 Comparar dois textos do mesmo gênero que tratam do mesmo tema em letra de música	30,43

4º ANO	Língua Portuguesa	3	H8.1 Inferir a relação entre causa e consequência dos fatos no texto em poema	32,32
4º ANO	Língua Portuguesa	11	H3.1 Inferir o significado de expressão com base nas relações contextuais em meme	33,36
4º ANO	Língua Portuguesa	5	H3.2 Inferir o significado de uma palavra com base nas relações contextuais em poesia	34,20
4º ANO	Língua Portuguesa	14	H1.3 Localizar informação explícita posicionada em seguimento medial do texto em verbete	35,60
4º ANO	Língua Portuguesa	12	H14.2 Reconhecer efeitos de sentido de notações (no uso de caixa alta) em convite	39,47

Fonte: Matriz ADE, adaptado pelas autoras.

No 4º ano, em língua portuguesa, vemos nove habilidades que estão relacionadas aos eixos: estratégias de leitura, reconstrução dos sentidos do texto, relação entre textos, formas de composição textual e compreensão em leitura. Elas estão nas categorias do domínio cognitivo de *analisar, avaliar, lembrar e entender* segundo a taxonomia de objetivos revisada. O 4º ano reflete o cenário vivido em 2020. Nesta fase, os estudantes deveriam ser capazes de comparar dois textos de gêneros diferentes com o mesmo assunto, inferir informações, reconhecer o espaço da narrativa, comparar dois textos do mesmo gênero e mesmo assunto, inferir a relação entre causa e consequência, inferir o sentido de expressão, deduzir o significado de uma palavra, localizar informação explícita e reconhecer efeitos de sentido de notações.

Assim, identificamos, no Quadro a seguir, as habilidades em matemática do 4º ano que foram avaliadas como abaixo da média.

Quadro 6 – Habilidades abaixo da média em matemática.

Ano	Componente	Item	Habilidade	Percentual
4º ANO	Matemática	28	H23.1 – Identificar uma fração como representação da relação parte-todo, envolvendo quantidades, em contexto científico.	28,33
4º ANO	Matemática	29	H22.1 – Associar frações ao resultado de uma divisão em contexto social.	28,52
4º ANO	Matemática	26	H15.1 – Calcular a divisão exata entre um número de até quatro ordens por números de um algarismo em contexto científico.	29,38
4º ANO	Matemática	19	H17.3 – Resolver problemas que utilizam a divisão envolvendo a noção de proporcionalidade em contexto social.	31,51
4º ANO	Matemática	24	H13.6 – Resolver problemas de subtração com números naturais com a ideia de retirar em contexto social.	34,11
4º ANO	Matemática	20	H16.1 – Resolver problemas de multiplicação envolvendo proporcionalidade em contexto científico.	34,59
4º ANO	Matemática	27	H17.1 – Resolver problemas envolvendo divisão exata de números naturais em contexto social.	34,67
4º ANO	Matemática	23	H13.2 – Resolver problemas de adição com números naturais com a ideia de juntar em contexto científico.	37,52
4º ANO	Matemática	25	H14.1 – Calcular o resultado de uma multiplicação de números naturais de até 5 ordens em contexto social.	41,51

Fonte: Matriz ADE, adaptado pelas autoras.

Em matemática, as nove habilidades consideradas críticas no 4º ano são voltadas para o eixo de números, assim como em língua portuguesa. O componente de matemática apontou, no resultado, que 56.25% dos itens foram difíceis para os estudantes. Assim, como tratado anteriormente, é um retrato das dificuldades pelas quais a educação passou em 2020 e ainda tenta, a passos lentos, se recuperar. Essa avaliação dá suporte ao professor, identificando quais aprendizagens básicas ainda não foram aprofundadas e quais os estudantes já consolidaram.

Assim, o Quadro 7, a seguir, mostra as habilidades em língua portuguesa do 5º ano que foram avaliadas como abaixo da média.

Quadro 7 – Habilidades abaixo da média em língua portuguesa.

Ano	Componente	Item	Habilidade	Percentual
5º ANO	Língua Portuguesa	17	H7.3 Reconhecer o espaço da narrativa em crônica.	20,81
5º ANO	Língua Portuguesa	11	H11.1 Distinguir ponto de vista sobre um fato em fragmento de entrevista.	31,56
5º ANO	Língua Portuguesa	3	H11.1 Distinguir ponto de vista sobre um fato em e-mail.	32,00
5º ANO	Língua Portuguesa	13	H4.1 Inferir informações pressupostas ou subentendidas em poema.	32,30
5º ANO	Língua Portuguesa	8	H7.2 Identificar características de personagem em fábula.	35,93
5º ANO	Língua Portuguesa	10	H14.1 Reconhecer efeitos de sentido da pontuação no uso dos sinais de interrogação/exclamação em fragmento de conto.	35,93
5º ANO	Língua Portuguesa	20	H7.4 Distinguir personagem principal dos secundários em uma narrativa em fragmento de mitologia grega	37,50

5º ANO	Língua Portuguesa	7	H3.1 Inferir o sentido de uma expressão com base nas relações contextuais em fragmento de conto tradicional.	40,66
5º ANO	Língua Portuguesa	6	H4.1 Inferir informação implícita em letra de música.	44,65
5º ANO	Língua Portuguesa	12	H6.1 Reconhecer o assunto principal do texto em história em quadrinhos.	45,01
5º ANO	Língua Portuguesa	5	H9.1 Identificar o objetivo do texto em notícia.	46,36

Fonte: Matriz ADE, adaptado pelas autoras.

No 5º ano, em língua portuguesa, vemos 11 habilidades que estão relacionadas aos eixos estratégias de leitura, reconstrução dos sentidos do texto, formas de composição textual e compreensão em leitura. Nas categorias do domínio cognitivo vemos *lembrar*, *entender* e *analisar*. Como a taxonomia segue uma hierarquia, essas habilidades críticas vêm reafirmar que, se o estudante não lembrar, ele automaticamente não entenderá e não analisará as situações requeridas no comando. Conforme afirma Carvalho (2018, p. 72), essas habilidades “são consideradas básicas, ou seja, sem dominá-las, dificilmente o aluno poderá compreender textos de modo eficaz”.

Verificamos, mediante os resultados, que 50% dos itens do 5º ano de língua portuguesa foram abaixo da média, sendo de 47,18%. A importância dessa primeira aplicação da ADE, com fins diagnósticos, trouxe-nos a realidade da aprendizagem dos estudantes, quando pudemos observar as habilidades críticas de categorias menos complexas. A partir desses resultados, mediante a avaliação diagnóstica, reflexões acerca dos desempenhos dos estudantes serão realizadas, levando ao redirecionamento pedagógico para garantir aos estudantes a consolidação das habilidades demonstradas e ainda em desenvolvimento, como as que ainda não foram aprofundadas (CARVALHO, 2018, p. 60).

Assim, observamos, no Quadro a seguir, as habilidades em matemática do 5º ano que foram avaliadas como abaixo da média:

Quadro 8 – Habilidades abaixo da média em matemática.

Ano	Componente	Item	Habilidade	Percentual
5º ANO	Matemática	28	H11.2 – Calcular o resultado de uma adição, sem reagrupamento, em contexto científico.	8,68
5º ANO	Matemática	27	H22.2 – Associar frações às suas representações gráficas, com apoio de figura, em contexto científico.	15,72
5º ANO	Matemática	25	H16.4 – Resolver problemas envolvendo a multiplicação com a ideia de configuração retangular em contexto científico.	19,30
5º ANO	Matemática	29	H13.6 – Resolver problemas de subtração com números naturais, com a ideia de retirar, em contexto social	19,30
5º ANO	Matemática	26	H17.3 – Resolver problemas que utilizam a divisão envolvendo a noção de proporcionalidade (terça parte) em contexto social.	19,94
5º ANO	Matemática	32	H39.2 – Resolver problemas que envolvam o cálculo da extensão do contorno de uma figura poligonal convexa dada em uma malha quadriculada em contexto científico.	23,48
5º ANO	Matemática	33	H40.2 – Resolver problemas que envolvam o cálculo da área de uma figura plana (retângulo), representado em uma malha quadriculada, em contexto social.	26,58
5º ANO	Matemática	30	H38.3 – Resolver problemas que envolvam estimar a diferença de altura entre objetos a partir da altura de um deles em contexto científico.	31,32
5º ANO	Matemática	44	H5.1 – Ordenar números naturais de até 6 ordens em contexto científico.	34,77

Fonte: Matriz ADE, adaptado pelas autoras.

Em matemática, as nove habilidades consideradas críticas no 5º ano, seis são voltadas para o eixo de números e três estão no eixo de grandezas e medidas. O componente de matemática mostrou, no resultado, que 41% dos itens foram difíceis para os estudantes. No 5º ano em matemática, nos chamou a atenção o item 28 da avaliação com o percentual de 8,68 de acerto. Quanto a esta questão, vale uma ressalva, é importante a análise pedagógica deste item, dessa forma o professor terá hipóteses de verificação das aprendizagens que ainda não foram aprofundadas por esses estudantes tendo a possibilidade de replanejar suas aulas com base nos resultados apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse cenário pandêmico causou transtornos mundiais nos setores da economia, da saúde e da educação. Reestruturar esses setores, em alguns países, está cada vez mais difícil, pois ainda surgem mutações desse vírus. No Brasil, embora muitos Estados ainda estejam críticos em relação às pessoas infectadas e Unidades de Terapia Intensiva (UTI) lotadas, no Amazonas gradualmente vamos nos adaptando ao novo normal, mantendo os cuidados de higiene e não aglomerando. O maior ganho este ano foi o retorno presencial das atividades escolares.

Foram 16 meses de escolas fechadas. Isso acarretou prejuízos aos nossos estudantes, principalmente àqueles que estão em fase de transição, como o 3º ano do Ensino Fundamental. Ao comparar 2019 e 2021, vimos essa queda no desempenho das aprendizagens dos estudantes nos resultados obtidos pela ADE. Salientamos que as condições de aplicação da ADE também sofreram impactos que podem ter interferido nesse resultado. Em 2019 a avaliação aconteceu no mês de abril, e em 2021 no mês de junho.

Identificamos que os impactos mais significativos estão em língua portuguesa, 4º ano, em que, nas categorias do domínio cognitivo de analisar, avaliar, lembrar e entender, os estudantes tiveram muitas dificuldades, ficando, desta forma, com o desempenho abaixo do esperado. As avaliações estão apontando a grande dificuldade na interpretação e compreensão ao lerem os textos propostos. O trabalho com a leitura vai além do simples decodificar. Faz-se necessário investigar a causa da dificuldade de compreensão e interpretação dos estudantes. Destacamos a importância de atividades de leituras inferenciais, pois requerem a compreensão do texto lido e a apresentação das conclusões que tiveram da leitura.

Em matemática, principalmente no 5º ano, o desempenho dos estudantes foi o mais baixo. Das habilidades que se apresentaram abaixo da média esperada, estão as voltadas para a resolução de problemas envolvendo as operações de subtração, divisão e multiplicação e figuras geométricas. Apresentar atividades de resolução de problemas em congruência com o cotidiano dos estudantes, seria fundamental para contextualizar os conhecimentos, tornando-os mais significativos e concretos.

Atualmente o desafio para a educação consiste em trabalhar para criar possibilidades e resgatar as aprendizagens que não foram vivenciadas. Assim, o trabalho utilizando um contexto do cotidiano dos estudantes, como prevê a BNCC (BRASIL, 2018), recorrendo à ludicidade por meio dos jogos e das tecnologias, aproximando essas vivências ao dia a dia dos estudantes, pode potencializar as aprendizagens e desenvolver as habilidades propostas no documento, diminuindo as lacunas formadas ao longo do período de pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Boletim diário de casos de covid-19 no Amazonas**. Disponível em: <https://www.fvs.am.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 10 jul. 2021.

AMAZONAS. Decreto Nº 42145, de 31 de março de 2020. Prorroga até 30 de abril de 2020, a suspensão das aulas, em todo território do Estado do Amazonas. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2011.

CARVALHO, R. S. **Ensinar a ler, aprender e avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso** – instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERRAZ, Ana Paula M.; BELHOT, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Acesso em: 13 jul. 2021.

FERRAREZI, J. C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores** – o Ensino da leitura da educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

Fundação de Vigilância e Saúde. Boletim diário COVID-19 no Amazonas. FVG, Amazonas, 2020. Disponível em: https://www.fvs.am.gov.br/indicador-SalaSituacao_view/66/2. Acesso em: 15 jul. 2021.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCKESI, C. Taxonomia: de objetivos educacionais – sessenta anos depois. **Revista Educatrix**, São Paulo: Moderna, a. I, n. 1, 2011.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Normativa Nº 0338/2020 – SEMED/GS. **Diário Oficial de Manaus**, Manaus, AM, 16 mar. 2020.

sumário

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Decreto N° 5.091, de 27 de maio 2021. **Diário Oficial de Manaus**, Manaus, AM. Edição 5108, 2021.

MANAUS. Decreto nº 3.113 de 15 de junho de 2015. Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus – Sadem. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, a. XVI, Edição 3667, 15 jun. 2015.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19)**. Situação por região da OMS. 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PAIVA, V. L. M de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES. J. F. Jr. **A taxonomia de objetivos educacionais: um manual para usuário**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.



sumário



14

*Francisco José Souza Bezerra
Vera Lucia Felicetti*

EGRESSOS DA FACULDADE LA SALLE MANAUS: uma abordagem sobre estudantes de primeira geração – P-GER

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.3031

INTRODUÇÃO

Instituições de Educação Superior têm um papel fundamental no desenvolvimento social e educacional de uma população, já não sendo mais considerado como um diferencial, mas, sim, quase uma obrigação para todas as classes da sociedade, segundo afirma Zabalza (2004).

Inúmeras contribuições à sociedade, decorrentes da formação na Educação Superior, podem ser identificadas mediante o resultado de pesquisas com egressos, de modo que eles contribuem não somente com o exercício profissional para o qual se prepararam (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2011), mas também como cidadãos conscientes do viver em sociedade. Em outras palavras, preparar o estudante para que desenvolva competências éticas, morais, humanas e de responsabilidade social, vem sendo um desafio para as Instituições de Educação Superior (IES) nas diferentes áreas do conhecimento, quer sejam Licenciaturas ou não. Para além de tal formação, identificar os impactos dela decorrentes é um desafio ainda maior para as IESs.

A ampliação do acesso à Educação Superior no Brasil nos últimos anos propiciou mudanças no perfil dos estudantes universitários. A partir da década de 90 do século 20, com a criação de programas de ações afirmativas, gradativamente se observa um novo desenho da política de Educação Superior, com o acesso de diferentes perfis de estudantes, que, em boa medida, correspondem a primeira geração de sua família a ingressar nesse grau de ensino. Inclui-se nesse processo de formação estudantes oriundos de famílias de baixa renda e estudantes com idade superior ao padrão de ingresso, que é dos 18 aos 24 anos, considerando que muitos são estudantes trabalhadores, entre outros perfis (FELICETTI; MOROSINI, 2009; MARQUES, 2018).

sumário

Muitos dos debates instaurados no contexto brasileiro de Educação Superior giram em torno do acesso a este grau de ensino, que, por extensão, volta-se aos intervenientes no percurso na Universidade devido às situações emergentes ali presentes (FELICETTI; CABRERA, 2018). Tal fato instaura uma nova situação nas IESs, ou seja, a diversidade do perfil estudantil, com uma pluralidade social, cultural, racial, cognitiva, ideológica, dentre outras, no contexto acadêmico (FELICETTI; MOROSINI; CABRERA, 2019).

Entre o novo perfil estudantil estão os estudantes que vêm de grupos considerados em “desvantagens iniciais”, que são “aquelas, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica” (FELICETTI; MOROSINI, 2009). Tem-se aqui, também, os estudantes considerados de primeira geração – P-Ger. Esta terminologia é recente mesmo nos países do norte global, especificamente nos Estados Unidos, onde há a maior produção científica sobre P-Ger.

A classificação e/ou conceituação dada aos estudantes de P-Ger apresenta variação entre os autores. No contexto internacional, a que prevalece é a definição de estudante de primeira geração como aquele que pertence a primeira geração em sua família, especificamente pai e mãe, a buscar Educação Superior (TERENZINI *et al.*, 1996; CHOY *et al.*, 2000; RODRIGUEZ, 2003; CHEN; CARROLL, 2005; ISHITANI, 2006).

Davis (2010) identifica como características dos estudantes de P-Ger a falta de uma cultura universitária e o sentimento de não ser um estudante universitário. Entender o percurso formativo de um estudante de P-Ger é analisar a importância do capital cultural, econômico e social que o envolve no universo acadêmico.

Estudos realizados, primeiramente nos Estados Unidos, e, em seguida, no Brasil, destacam a importância de pesquisas sobre estudantes que representam os primeiros de sua família a entrarem para a universidade (MOURA e GONÇALVEZ, 2020).

Alguns estudos pioneiros utilizam dados censitários levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, autarquia do Ministério da Educação Brasileiro. Esses estudos buscam avaliar as políticas afirmativas instituídas a partir do final do século 20 no Brasil e sua relação com o sucesso do estudante medido pela Graduação de universitários, via dados registrados pelo Enade ao final do curso de Graduação.

Felicetti e Morosini (2019, p. 106) destacam que no Enade-2015 participaram 549.487 concluintes, dos quais 32,4% foram considerados estudantes de P-Ger. Em 2016 participaram do Enade 216.044, dos quais 38,8% eram de P-Ger. Do Enade-2017 participaram 537.436 concluintes, dos quais 34,1% corresponderam a estudantes de P-Ger.

No Brasil são estabelecidas ações governamentais para facilitar o acesso e a permanência dos estudantes de baixa renda em universidades públicas e privadas. Para isso, são utilizados Programas de governo, como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza as notas do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) como forma de seleção parcial ou integral para ingresso na universidade; o Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes de baixa renda – quando o estudante precisa arcar com 50% das mensalidades do curso em faculdades ou universidades particulares; e o Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (Fies), destinado a financiar a Graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos (MOURA e GONÇALVEZ, 2020).

Estudantes de primeira geração acabam por ser contemplados por essas políticas governamentais, pois, muitas vezes, seus pais não cursaram os estudos superiores por dificuldades de acesso às instituições públicas ou por restrição do acesso às instituições privadas em razão de dificuldades econômicas.

É importante destacar que a democratização da educação superior, consolidada a partir das políticas afirmativas de acesso e permanência na educação superior, opera dentro do que afirmam Gomes e Moraes (2012) como qualidade para a equidade, e, deste modo, contribui para a diminuição das desigualdades sociais no que se refere ao acesso ao Ensino Superior, levando em consideração as peculiaridades dos sujeitos e suas necessidades para que tenham acesso a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo identificar, entre os egressos da Educação Superior da Faculdade La Salle Manaus, respondentes da pesquisa em tela, quantos são os estudantes de primeira geração (P-Ger) bem como a formação educacional de seus pais.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa e cunho descritivo, utilizando como procedimento técnico de coleta o *survey*, por meio de questionário com questões de escala de *likert*, com informações solicitadas desde a matrícula na instituição (*Inputs*) com 11 questões, o percurso acadêmico (Processo) com 10 questões e após formação (*Outcomes*) com 13 questões. O questionário foi enviado aos egressos por *e-mail* e respondido no *google forms*. Para análise das informações coletadas na pesquisa utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Science – SPSS –*, visando a produzir informações estatísticas sobre os atributos da amostra, que, conforme Hair Jr. *et al.* (1995) e Castañeda *et al.* (2010), tem sido o recurso utilizado no meio acadêmico-científico para produzir estatísticas sobre os atributos da amostra, gerando estatísticas descritivas e inferenciais.

Os sujeitos convidados a participar do estudo foram os egressos dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo da Faculdade La Salle Manaus, graduados de 2008 (Graduação da primeira turma) a

sumário

2019. Foi consultado o banco de dados da Faculdade La Salle Manaus para obter dados acadêmicos e administrativos dos egressos, armazenados no sistema Gvdasa Informática Ltda. Identificou-se, neste banco de dados, que dos 2.149 egressos, 1.088 (50,6%) eram do sexo masculino e 1.061 (49,4%) do sexo feminino, considerando as categorias do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

O banco de dados contemplava 2.149 egressos de 2008 a 2019 dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo da Faculdade La Salle Manaus, dos quais 1.826 tinham contatos de *e-mail* e 323 não. Este mapeamento foi realizado em março de 2021. Nesse mesmo mês foram enviados convites a 1.826 *e-mails* de egressos. Primeiramente o envio foi para os egressos do curso de Licenciatura, por ter uma base maior de egressos, e depois cursos de Bacharelado e de Tecnólogos. Foi criado um *e-mail* institucional para o envio do questionário: pesquisa.egressos@lasalle.org.br. Como a desatualização é uma questão recorrente em bancos de dados, retornaram 232 *e-mails* inválidos ou inexistentes e foram confirmados 1.594 que estavam ativos. Foi realizada uma busca em outros bancos de dados da instituição no intuito de suprir a ausência dos *e-mails*.

Após o término do período destinado (de março a maio de 2021) à coleta de dados, foram contabilizados 399 questionários respondidos. A amostra considerou os 1.594 *e-mails* ativos, correspondendo os 399 a 25% da amostra.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O número de respondentes foi maior entre os homens, com 204 (51,1%) dos 399 egressos que responderam ao questionário, fato que pode ser justificado devido ao número de egressos do sexo masculino ser maior que o feminino.

Realizou-se análise das respostas ao questionário e, quanto à raça declarada pelos respondentes, foram identificados 13 amarelos, correspondendo a 3,2%; 126 brancos, correspondendo a 31,6%; 4 egressos se declararam indígenas, correspondendo a 1% dos 399; 238 egressos se declararam pardos, representando 59,7%; e 18 egressos se declararam pretos, correspondendo a 4,5% dos egressos respondentes.

Com relação à escolaridade dos pais dos egressos, os resultados estão apresentados nas Tabelas 1 e 2. Na Tabela 1 constam os dados da escolaridade dos pais dos respondentes, categorizados em egressos bolsistas e não bolsistas. A Tabela 2 traz os dados das mães, também com dados de egressos bolsistas e não bolsistas do ProUni.

É possível observar, na Tabela 1, que 19 (4,8%) dos pais não frequentaram a escola, 65 (16,3%) frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1^a a 4^a série) e o maior percentual de escolaridade dos pais corresponde a 160 (40,1%) que chegou a concluir o Ensino Médio. Outros percentuais são: 31 (7,8%) que declararam ter concluído o Ensino Fundamental (1^a a 4^a série), 38 (9,5%) que concluíram o Ensino Fundamental (5^a a 8^a série), 72 (18,1%), concluíram a Educação Superior e 14 (3,5%) possuem título de mestre.

Tabela 1 – Qual é o nível de estudo do pai, ProUni e não ProUni.

Qual é o nível de estudo de seu pai?	ProUni		Total	p
	Não	Sim		
Não frequentou a escola	16(4,9%)	3(4,3%)	19(4,8%)	
Frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1 ^a a 4 ^a série)	57(17,3%)	8(11,4%)	65(16,3%)	
Concluiu o Ensino Fundamental (1 ^a a 4 ^a série)	27(8,2%)	4(5,7%)	31(7,8%)	0,004
Concluiu o Ensino Fundamental (5 ^a a 8 ^a série)	25(7,6%)	13(18,6%)	38(9,5%)	

Concluiu o Ensino Médio	124(37,7%)	36(51,4%)	160(40,1%)
Concluiu o Ensino Superior	66(20,1%)	6(8,6%)	72(18,1%)
Tem o título de Mestre	14(4,3%)	0(0%)	14(3,5%)
TOTAL	329(82,5%)	70(17,5%)	399(100%)

Fonte: Banco de dados formado pelas respostas dos questionários.

Quanto ao nível de estudo do pai, em comparação com egressos que possuíam bolsas ProUni e egressos sem bolsas, é possível constatar que o nível de escolaridade do maior percentual de egressos sem bolsas é 124 (37,7%) para Ensino Médio concluído, e o nível de escolaridade dos pais com maior percentual entre os egressos com bolsas ProUni é 36 (51,4%), que também declararam Ensino Médio concluído. Os valores apresentados na Tabela 8 têm valor estatisticamente significativo, quando se obteve $p=0,004$.

Na Tabela 2, nível de estudo da mãe, os resultados apresentados mostram que 15 (3,4%) das mães não frequentaram a escola, 59 (14,8%) frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), e o maior percentual de escolaridade das mães corresponde a 179 (45%) que chegou a concluir o Ensino Médio. Outros percentuais são: 26 (6,5%) que declararam ter concluído o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), 31 (7,8%) que concluíram o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), 75 (18,8%) que concluíram o Ensino Superior e 13 (3,3%) que possuem título de mestre.

É possível realizar comparação com estudo produzido por Felicetti, Cabrera e Morosini (2014) por meio de uma pesquisa que foi feita com 198 graduados de uma IES comunitária do Estado do Rio Grande do Sul, ingressantes pelo Programa Universidade para Todos em 2005. O estudo apresenta o percentual de 56% dos pais e mães com escolaridade correspondendo ao Ensino Fundamental incompleto, percentual superior ao encontrado em pesquisa realizada com egressos da Faculdade La Salle Manaus, que teve 38,4% nesta escolaridade.

Tabela 2 – Qual é o nível de estudo da mãe, ProUni e não ProUni.

Qual é o nível de estudo de sua mãe?	ProUni		Total	p
	Não	Sim		
Não frequentou a escola	12(3,7%)	3(4,4%)	15(3,8%)	
Frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	52(15,8%)	7(10,1%)	59(14,8%)	
Concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	21(6,4%)	5(7,3%)	26(6,5%)	0,075
Concluiu o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	23(7%)	8(11,6%)	31(7,8%)	
Concluiu o Ensino Médio	140(42,6%)	39(56,5%)	179(45%)	
Concluiu o Ensino Superior	68(20,7%)	7(10,1%)	75(18,8%)	
Frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	52(15,8%)	7(10,1%)	59(14,8%)	
Tem o título de Mestre	13(4%)	0(0%)	13(3,3%)	

Fonte: Banco de dados formado pelas respostas dos questionários.

Com relação ao nível de escolaridade das mães, em comparação com egressos que possuíam bolsas ProUni e egressos sem bolsas ProUni, é possível constatar que o nível de escolaridade do maior percentual de egressos sem bolsas é 140 (42,6%) para Ensino Médio concluído, e o nível de escolaridade do maior percentual de egressos com bolsas ProUni é 39 (56,5%), que também declararam Ensino Médio concluído. Os dados apresentados na Tabela 2 têm valor não significativo, quando obteve-se $p=0,075$.

A Tabela 3 mostra qual foi o primeiro membro da família a graduar-se no nível superior, e é possível verificar que o maior percentual total é 45,1% (180). Entre os não bolsistas o maior percentual igualmente está para aqueles que foram os primeiros membros a graduar-se, representando 41% (135) dos 329 não bolsistas. Já entre os que foram bolsistas ProUni, a maioria informou que

também foi o primeiro membro da família a conseguir Graduação superior, correspondendo a 64,3% (45) dos 70 egressos prounistas. Houve associação muito significativa, com $p=0,008$, ou seja, os egressos do Prouni tendem a ter um maior percentual de graduados de primeira geração.

Tais números, se comparados ao estudo realizado por Felicetti, Morosini e Cabrera (2019), mostram que a pesquisa feita com egressos da Faculdade La Salle Manaus obteve similaridade, pois na investigação dos autores constatou-se que a distribuição de concluintes de primeira geração em instituições privadas, sem fins lucrativos, foi de 31,6% em 2015, 40,3% em 2016 e 34,3% em 2017. Quando comparado com o estudo realizado por Felicetti e Cabrera (2017), é possível observar que a maioria dos respondentes no estudo com egressos indicou serem os primeiros membros da família a graduar-se, tanto entre os que foram ProUni como entre os que não foram. Entre os não ProUni, o percentual foi de 56,43%, e entre os ProUni foi de 75,44%.

sumário

Tabela 3 – Primeira formação superior na família, ProUni e não ProUni.

Você é o primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior?	ProUni		Total	p
	Não	Sim		
Não, meu irmão/irmã foi o primeiro	84(25,5%)	12(17,1%)	96(24,1%)	0,008
Não, meu pai/mãe foi o primeiro	63(19,2%)	5(7,1%)	68(17%)	
Não, meu primo/prima foi o primeiro	16(4,9%)	3(4,3%)	19(4,8%)	
Não, meu tio/tia foi o primeiro	31(9,4%)	5(7,1%)	36(9%)	
Sim, o primeiro	135(41%)	45(64,3%)	180(45,1%)	
TOTAL	329(82,5%)	70(17,5%)	399(100%)	

Fonte: Banco de dados formado pelas respostas dos questionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma reflexão acerca dos dados apresentados nas análises e pensando nos impactos da pesquisa para a Faculdade La Salle Manaus, tais resultados mostram-se reveladores, uma vez que a pesquisa tomada como base teve 399 egressos respondentes, sendo 51,1% desses do sexo masculino e 48,9% do sexo feminino. Para entendimento desta pesquisa, analisou-se a quantidade de egressos de primeira geração, tanto com os respondentes que possuíam bolsa ProUni quanto com os sem bolsa, assim como o nível de estudos dos pais.

Os resultados mostram que o nível de estudos dos pais dos egressos respondentes apresentou o maior percentual para aqueles que concluíram o Ensino Médio, tanto os pais e mães de egressos bolsistas quanto os pais e mães de egressos não bolsistas. Entre os respondentes na pesquisa, o maior percentual informou ser formando de primeira geração, representando 45,1% dos respondentes. Destaca-se aqui o maior percentual, 64,3%, para egressos participantes de bolsa ProUni. Segundo a Lei N. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o Programa é destinado à concessão de bolsas de estudo em instituições privadas de Educação Superior, com ou sem fins lucrativos, para brasileiros não portadores de diploma acadêmico.

Além das análises aqui realizadas, o estudo possibilita um comparativo entre pesquisas com concluintes de primeira geração, posto que é uma das primeiras pesquisas realizadas entre egressos na cidade de Manaus-AM. Sinalizou-se, também, a identificação das possíveis relações entre ser concluinte de primeira geração, nível de educação dos pais e bolsista ProUni e não bolsistas.

sumário

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, 2005. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3DNyITD>. Acesso em: 2 ago. 2021.

CASTAÑEDA, M., *et al.* **Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS**. Porto Alegre, ediPUCRS, 2010.

CHEN, X.; CARROLL, C. D. **First-generation students in postsecondary education: a look at their college transcripts**. Post secondary Education Descriptive Analysis Report. NCES 171-2005, 2005.

CHOY, S. P.; HORN, L. J.; NUÑEZ, A.; CHEN, X. Transition to college: what helps at-risk students and students whose parents did not attend college. **New Directions for Institutional Research**, v. 27, n. 3, p. 45-63, 2000.

DAVIS, J. **The first-generation student experience: implications for campus practice and strategies for improving persistence and success**. Sterling, Virginia: Stylus; Acpa, 2010.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, 2009.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F.; MOROSINI, M. C.; ProUni student: the impact on higher education institutions and society. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Cidade do México, v. 5, n. 13, 2014.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Percurso na educação superior: o ProUni em Foco. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, 2017.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Acesso à Educação Superior: O ProUni em foco. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(39), p. 1-22, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3289>

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C.; CABRERA, A. F. Estudante de primeira geração (P-Gen) na educação superior brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 28-43, 2019.

Alfredo Macedo GOMES, A. M.; MORES, K. N. de. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAN, R. L.; BLACK, W. C. **Multivariate das analysis: whith readings**. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

sumário

ISHITANI, T. T. Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. **Journal of Higher Education**, v. 77, n. 5, p. 861-885, 2006.

MARQUES, E. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MOURA, J. da R.; GONÇALVEZ, M. S. Educação e sustentabilidade: um estudo sobre as representações sociais nos dizeres de assentados do MST, Viamão-RS. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 35, n. 1, 2020.

NEVES, C. E. B.; MORCHE, B.; ANHAIA, B. C. **Educação Superior no Brasil: acesso, equidade e as políticas de inclusão social**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, ALA, nº4 ano 3, agosto de 2011 2011.

RODRIGUEZ, S. What helps some first-generation students succeed? **About Campus**, v. 8, n. 4, p. 17-22, 2003.

TERENZINI, P. T.; SPRINGER, L.; YAEGER, P. M.; PASCARELLA, E. T.; NORA, A. First-generation college students: characteristics, experiences, and cognitive development. **Research in Higher Education**, v. 37, n. 1, p. 1-22, 1996.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



sumário



15

Heriton de Souza Vilanova

Paulo Fossatti

A FILANTROPIA EDUCACIONAL COMO INSERÇÃO SOCIAL: bolsas de estudo da educação infantil ao ensino médio

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.3233

INTRODUÇÃO

A Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009 (Brasil, 2009), regulamenta toda a atividade filantrópica no Brasil. As instituições com o selo de filantrópicas são entidades privadas sem fins lucrativos que prestam serviços à comunidade nas áreas da saúde, educação e de assistência social (BRASIL, 2009). Elas são responsáveis por propagar ações de interesse público destinadas às pessoas mais vulneráveis da sociedade.

Cada setor socioeconômico possui a sua peculiaridade e, com isso, a sua gestão é pensada a partir de cada cenário. O Primeiro Setor é gerido pelo próprio Estado, e o Segundo Setor são empresas privadas que têm modelos próprios de organização. A característica do Terceiro Setor é distinta dos outros dois setores socioeconômicos do Brasil. Ele se refere às instituições que não visam lucro, organizadas pela sociedade, em geral, para suprir necessidades específicas da população, principalmente aquelas que o Estado não consegue dar conta, como é o caso da saúde, educação e assistência social. Conforme Peroni e Adrião (2007):

A primeira observação a fazer refere-se à imprecisão com que a literatura da área trata o termo terceiro setor, ora aproximando-o de uma também genérica definição de sociedade civil, ora referindo-se a um formato específico juridicamente definido de instituição privada, ora, ainda, identificando-o com as tradicionais entidades de caráter assistencial ou filantrópico. Segue-se que o cerco à sua definição dá-se então por exclusão: o terceiro setor refere-se a esferas da sociedade que não se encontram no mercado ou no Estado (p. 142).

Para ajudar a compreender melhor o Terceiro Setor, o Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul, no Guia de Orientação para o Profissional da Contabilidade (CRC-RS, 2011), define que para o Terceiro Setor se manter, ou seja, ter recursos, os mesmos são

oriundos de suas práticas, além de doações, financiamentos e subvenções que ajudam na promoção e no desenvolvimento das atividades. As suas entidades visam a desenvolver, de forma plena, a sua missão como proposta de trabalho, ao invés de o foco ser o lucro financeiro como as empresas do Segundo Setor.

Essas entidades do Terceiro Setor podem ter, quando o saldo financeiro for positivo em seu balanço, um superávit, ou déficit acumulado quando o seu saldo for negativo. O valor do superávit ou déficit deve ser incorporado ao Patrimônio Social da instituição. Segundo o Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul (CRC-RS, 2011, p. 13), quando ocorrer “superávit este não deve ser distribuído aos associados/membros. Portanto, o resultado superavitário deverá ser reinvestido nas atividades fins das entidades”. Pode-se afirmar que o “lucro” do Terceiro Setor é a eficiência e eficácia da atividade da instituição, oriundo de uma boa gestão sustentável. No que se refere à organização financeira, as escolas públicas são financiadas pelo poder público – municípios, Estados e federação – a partir da arrecadação de impostos, tarifas, taxas, entre outros modelos de arrecadação do país. As escolas privadas do Segundo Setor são mantidas pelas receitas das mensalidades e gerenciadas por empresa/grupo de investimentos que visam ao lucro. As instituições do Terceiro Setor também possuem um modelo de gestão próprio, oriundo das mensalidades, e todos os aportes de arrecadação devem ser destinados para a própria prática da entidade.

A filantropia no setor educacional pode ser compreendida como uma política pública de inserção, promoção e desenvolvimento de indivíduos, quando o Estado não consegue oferecer suporte com uma educação de qualidade, mesmo que isso esteja garantido em lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a), em seu artigo 53, menciona que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Como é

sumário

notório em alguns casos, o setor público não consegue atender toda a demanda da educação no Brasil. Em relação à educação, nos referimos a aspectos quantitativos, mas, sobretudo, aos que são qualitativos da educação. A sociedade civil, por meio da iniciativa privada ou do Terceiro Setor, abraça essa demanda latente em nossa sociedade.

É importante o olhar global sobre a realidade, aspectos como a cultura que se está inserida, a situação econômico-financeira e a criação proporcionada pela família, fazem parte de um leque de experiências no qual cada pessoa é diferente da outra. Com isso, a história de cada um é vivida por itinerários e processos de vida diferentes um do outro. Não nos cabe o julgamento de oportunidades ou destino na análise de necessidades sociais, pois ninguém deseja estar em uma situação desfavorecida. É salutar um olhar de amor perante os mais necessitados, pois o passado não se pode mudar, mas o futuro é possível, sobretudo por meio de uma educação de qualidade.

Além do ECA, o Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990b), promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança e enfoca, ainda, no direito de acesso à educação como também na responsabilidade familiar em acompanhar os processos educacionais. No que compete ao setor público, no entanto, em muitos lugares fica à deriva a qualidade educativa, sobretudo aos mais necessitados e àqueles que possuem desvantagens iniciais. As “Desvantagens iniciais” são aquelas que existem independente do querer de cada um, “tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica” (ROEMER, 1998; FELICETTI e MOROSINI, 2009, p. 12).

A escola, enquanto instituição de formação, tem por finalidade o desenvolvimento de aprendizagens. Neste contexto,

A aprendizagem pode ser a denominação geral atribuída a permanentes mudanças de comportamento resultantes de experiências anteriores ou treino, ou seja, é o processo pelo qual se adquirem tais mudanças. Este processo, então, define como os

sumário

seres desenvolvem competências, adquirem conhecimentos e mudam de comportamento, nos aspectos relacionais, ambientais, emocionais e neurológicos (FELICETTI, 2011, p. 77).

A aprendizagem somente torna-se válida a partir do momento em que ela possa ser elemento agregador da sociedade. A escola, por intermédio de suas ações, contribui no desenvolvimento das pessoas diretamente e da sociedade de forma indireta. Com essa visão de contribuir socialmente por meio de bolsas sociais, sobretudo àqueles que mais necessitam, as escolas filantrópicas buscam colaborar com o ideário social, proporcionando educação de qualidade.

A qualidade pode ser entendida em diversos vieses. Dentro dessa perspectiva, para a Rede La Salle a educação de qualidade é o compromisso assumido ao longo dos tempos pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que continua sendo o de ser fiel à história das origens e ao contexto no qual hoje se situam as escolas, universidades e centros de assistência social. Diante desse contexto social, atualmente o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, em âmbito mundial, mantém a missão educativa, tendo presente seu princípio fundacional, isto é, atender às necessidades educacionais, especialmente daqueles que não têm sua dignidade respeitada nem os seus direitos fundamentais reconhecidos (Irmãos das Escolas Cristãs, 2014).

Continuando essa reflexão sobre princípios orientativos do fazer pedagógico da Rede La Salle, são sugeridos alguns itens:

A pedagogia lassalista busca oferecer educação de qualidade que fomenta o ensino excelente, a aprendizagem comprometida e a direção eficaz das escolas. A pedagogia é a arte de ajudar os alunos a aprenderem. Em termos lassalistas, “pedagogia” é o processo de ajudar os alunos a conseguirem sua salvação, descobrindo suas potencialidades e sua missão no mundo. [...] A pedagogia lassalista parte da perspectiva dos pobres. [...] A pedagogia lassalista crê que o aluno é protagonista de sua própria educação (Irmãos das Escolas Cristãs, 2014, p. 22).

sumário

Por fim, reafirma-se que “O Instituto se compromete a sustentar a missão: a educação humana e cristã dos jovens, especialmente dos pobres. Essa missão exige continuidade na disponibilidade e no desenvolvimento dos recursos, tanto humanos como financeiros” (Irmãos das Escolas Cristãs, 2014, p. 50), garantindo a efetivação da qualidade da educação. Os documentos fundacionais e institucionais dos Irmãos das Escolas Cristãs fornecem orientações importantes que viabilizam aprofundar o *modus operandi* da Província La Salle Brasil-Chile. Veremos que a qualidade da educação, para a Rede La Salle, transcende uma perspectiva mercadológica, quando os resultados são importantes, mas o processo constituído é mais importante.

Como gestão, algumas instituições de ensino filantrópicas são consideradas privadas. A desigualdade da qualidade educacional percebe-se quando o assunto é a análise quantitativa de resultados educacionais em avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Encontra-se nas instituições privadas e, junto com elas, muitas instituições escolares do Terceiro Setor, dados que são parâmetros internacionais na qualidade da educação. Quando analisados somente os indicadores do setor público no Brasil, nota-se uma grande disparidade de qualidade de educação. Conforme Zapata (2018), os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio representam fortemente este abismo entre instituições públicas e privadas. Fazendo o recorte de 10% das maiores notas do Enem por escolas, vamos encontrar que apenas 18% são instituições públicas e, nas demais, 82% são privadas. Se analisarmos os 10% de menor nota iremos perceber que todas são públicas. As “escolas filantrópicas demonstram a geração significativa de valor adicional pela avaliação do ENEM, apresentando resultado 18% superior ao das escolas públicas e privadas (não filantrópicas)”, conforme o Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas (Fonif, 2018, p. 46).

sumário

No Brasil, aproximadamente 725.000 alunos são atendidos por bolsas de estudos e recebem educação de qualidade, “cerca de 17% superior à média das demais escolas de Educação Básica”, segundo o Fonif (2018, p. 35), e a cada R\$ 1,00 que é investido no setor por meio da imunidade fiscal, o retorno é de R\$ 5,92 em benefícios para a sociedade pelas entidades filantrópicas (Fonif, 2018). “Já na Educação Básica, são 1.755 escolas que disponibilizam 204 mil bolsas de estudo ao 1 milhão de alunos atendidos. Elas empregam cerca de 138 mil funcionários formal e diretamente”, de acordo com o Fonif (2018, p. 27).

Diante deste cenário de educação, percebe-se um modelo de gestão das instituições filantrópicas, ou seja,

Um novo grupo de conceitos e métodos é necessário para lidar com as contínuas mudanças em governança educacional dentro de uma estrutura global. As formas como a política educacional, as empresas, a filantropia e o desenvolvimento internacional se organizam e se inter-relacionam estão mudando em função dos métodos daquilo que se pode ser entendido como capitalismo social-global. Dentro dessa nova configuração, soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais de desenvolvimento baseadas no mercado estão sendo privilegiadas e fortalecidas através de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e novos filantropos. O que há de novo na nova filantropia é a relação direta entre caridade e resultados e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades políticas (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33).

Essa atualização de gestão enquanto instituição filantrópica, se dá pela necessidade de se manter ativa no cenário educacional. Com o advento da pandemia, algumas instituições de ensino fecharam e outras estão passando por dificuldades financeiras, mas também na gestão dos processos educacionais, tanto de forma remota quanto híbrida. É salutar uma atualização no modelo de gestão das instituições para que possam permanecer fazendo o bem. Neste cenário, mais do que nunca o planejamento é fundamental para executar bem a missão institucional.

sumário

O planejamento, para Libâneo (2018), perpassa por quatro elementos essenciais para a consolidação dos objetivos. Para ele, a instituição de ensino precisa de um diagnóstico da realidade da escola, da estruturação de objetivos e metas, da definição de atividades e ações e da avaliação dos processos. Diante do diagnóstico, é importante que a instituição de ensino saiba fidedignamente dados reais sobre o seu contexto, e que possa refletir sobre eles para melhorar a sua eficácia sobre o serviço prestado. Os objetivos e metas precisam estar conectados com as decisões da equipe gestora, como também as políticas e as leis da educação. As definições das atividades e ações são elementos essenciais na condução das prioridades organizadas da instituição. Tanto no planejamento quanto na execução, a análise dos recursos é de suma importância para o andamento das atividades, pois é o meio necessário para se chegar à finalidade proposta. Dentro de uma instituição de ensino, os insumos podem ser recursos humanos, materiais e financeiros, pois a educação é uma prestação de serviço. A avaliação não pode ser entendida apenas como elemento final. Ela deve ser realizada desde a fase inicial de estruturação do projeto até o final dele. Ela deve ser entendida como um processo de análise constante para a melhoria da condução das atividades.

Nesta pesquisa, trabalhamos com o enfoque da filantropia para as instituições de educação básica da Rede La Salle, seu caráter legal e o quantitativo de bolsas promovidas pelo Colégio La Salle Dores.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa referente ao quantitativo de bolsas filantrópicas e o quantitativo monetário que o Colégio La Salle Dores¹⁰, situado na cidade de Porto Alegre/RS, disponibilizou nos úl-

¹⁰ O Colégio La Salle Dores foi fundado em 1908 e foi a primeira escola da Rede La Salle no Brasil.

timos oito anos, conforme a legislação vigente do Brasil. Consoante a Lei nº 12.101, artigo 13, inciso III, as entidades educacionais que possuem o Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (Cebas), devem “conceder anualmente bolsas de estudo na proporção de 1 (uma) bolsa de estudo integral para cada 5 (cinco) alunos pagantes” (BRASIL, 2009). O critério para esse recorte temporal de oito anos se dá pelo motivo de análise após a instituição do Programa de Alunos Bolsistas da Sociedade Porvir Científico, que ocorreu em 2014.

O processo de seleção dos alunos bolsistas e seus critérios de concessão de bolsas de estudos estão embasados no Plano de Atendimento para o Programa de Alunos Bolsistas da Sociedade Porvir Científico (2014, p. 4), que é baseado nas Leis nº 12.101/2009 (BRASIL, 2009) e nº 12.868/2013 (BRASIL, 2013), regulamentadas pelo Decreto nº 8.242/2014 (BRASIL, 2014).

Segundo o Plano de Atendimento para o Programa de Alunos Bolsistas da Sociedade Porvir Científico (2014), a instituição trabalha com dois modelos de bolsas de estudos: integral e parcial. No modelo integral o critério base de enquadramento é quando “a renda per capita não exceda o valor de 1 ½ (um e meio) salário mínimo” (p. 5). O modelo de bolsa parcial é quando a “renda familiar mensal per capita não exceda o valor de 3 (três) salários mínimos” (p. 5). O cálculo de rateio de concessão dessas bolsas se dá, “sendo no mínimo 1 (uma) bolsa de estudo integral para cada 5 (cinco) educandos pagantes da educação básica e bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento), quando necessário para o alcance de número mínimo exigido” (p. 5).

Para o processo de seleção, conforme o Plano de Atendimento para o Programa de Alunos Bolsistas da Sociedade Porvir Científico (2014, p. 5), utiliza-se os seguintes critérios:

sumário

- Perfil socioeconômico de acordo com a Lei nº 12.101/2009 Art. 14º;
- Residir nas proximidades da escola;
- Ter irmão já estudando na escola;
- Apresentação da documentação solicitada no edital para concessão de bolsas de estudos;
- Realização de sorteio.

Diante dos critérios organizados e estruturados conforme a legislação e organização institucional, iremos, no próximo item, realizar a análise dos valores de gratuidade dos últimos cinco anos do Colégio La Salle Dores, como também fazer uma reflexão sobre este benefício ofertado para a sociedade. Segundo Yin (2001), para que se tenha efetivação no processo de análise dos dados é necessária a análise de diversas fontes e evidências em relação ao proposto em tela. Continuando essa reflexão, há três elementos essenciais de evidências: “históricas, comportamentais e de atitudes” (Yin, 2001, p. 120). Seguindo nessa reflexão,

A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...], qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa (YIN, 2001, p. 120).

Após apresentar os pontos positivos do estudo de caso, Yin (2001) faz a reflexão de elementos que merecem atenção para este estudo:

[...] a coleta de dados a partir de várias fontes é muito mais cara do que aquela realizada a partir de uma fonte única. Mais importante do que isso, cada pesquisador precisa saber como conduzir a ampla variedade de técnicas utilizadas para a coleta de dados. [...] Se qualquer uma dessas técnicas for utiliza-

da incorretamente, a oportunidade de se dedicar a uma série mais ampla de questões, ou estabelecer linhas convergentes de investigação, pode acabar se diluindo. Essa exigência de administrar técnicas múltiplas de coleta de dados levanta, por conseguinte, questões importantes sobre o treinamento e a perícia do pesquisador de estudo de caso. [...] todo pesquisador de estudo de caso deve ser bem-versado em uma gama de técnicas para a coleta de dados, a fim de que o estudo de caso possa se valer de várias fontes de evidências. Sem essas fontes múltiplas, estará se perdendo uma vantagem inestimável da estratégia de estudo de caso (p. 121).

Diante do que Yin (2001) apresenta como elementos favoráveis e outros que merecem atenção sobre o estudo de caso, os dados serão coletados a partir do sistema de gerenciamento, tanto administrativo quanto pedagógico, GVCOLLEGE, utilizado pelo Colégio La Salle Dores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este item está dividido em duas seções. Na primeira serão apresentadas a quantidade e a média de alunos atendidos com o Plano de Atendimento para o Programa de Alunos Bolsistas da Sociedade Porvir Científico (2014), após a sua efetivação até o ano de 2021, e, na segunda, os valores¹¹ de gratuidades oferecidos, neste período, de bolsas de estudos de 50% e 100%.

11 Os valores em Reais (R\$) apresentados não sofreram nenhuma atualização monetária.

sumário

Quadro 1 – Bolsistas

Nível de Ensino/ Número de Alunos por Ano	2014		2015		2016		2017			2018			2019			2020			2021			Totais				
	50%	N (%)	50%	N (%)	50%	N (%)	50%	N (%)	100%	N (%)	50%	N (%)	100%	N (%)	50%	N (%)	100%	N (%)	50%	N (%)	100%	N (%)	50%	N (%)	100%	N (%)
Ed. Infantil	13 (7,6)	17 (8,1)	13 (6,8)	13 (6,8)	12 (6,6)	12 (6,6)	11 (7,1)	11 (7,1)	0 (0)	0 (0)	11 (6,7)	11 (6,7)	0 (0)	0 (0)	3 (2,2)	3 (2,2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	80 (6,1)	80 (6,1)	0 (0)	0 (0)
Ensino Fundamental I	86 (50,3)	49 (23,4)	83 (43,7)	83 (43,7)	74 (40,9)	74 (40,9)	60 (38,5)	60 (38,5)	2 (1,1)	2 (1,1)	57 (34,7)	57 (34,7)	1 (0,6)	1 (0,6)	37 (26,6)	37 (26,6)	10 (7,2)	10 (7,2)	20 (18,3)	20 (18,3)	12 (11)	466 (35,3)	466 (35,3)	25 (1,9)	25 (1,9)	
Ensino Fundamental II	45 (26,3)	101 (48,3)	65 (34,2)	65 (34,2)	58 (32)	58 (32)	61 (39,1)	61 (39,1)	5 (2,8)	5 (2,8)	57 (34,5)	57 (34,5)	2 (1,2)	2 (1,2)	29 (20,9)	29 (20,9)	9 (6,5)	9 (6,5)	18 (16,5)	18 (16,5)	16 (14,7)	434 (32,9)	434 (32,9)	33 (2,5)	33 (2,5)	
Ensino Médio	27 (15,8)	42 (20,1)	29 (15,3)	29 (15,3)	28 (15,5)	28 (15,5)	22 (14,1)	22 (14,1)	2 (1,1)	2 (1,1)	36 (21,8)	36 (21,8)	1 (0,6)	1 (0,6)	33 (23,7)	33 (23,7)	18 (12,9)	18 (12,9)	19 (17,4)	19 (17,4)	24 (22)	236 (17,9)	236 (17,9)	46 (3,5)	46 (3,5)	
TOTAL ANO	171 (100)	209 (100)	190 (100)	190 (100)	172 (95)	172 (95)	154 (98,7)	154 (98,7)	9 (5)	9 (5)	161 (97,6)	161 (97,6)	4 (2,4)	4 (2,4)	102 (73,4)	102 (73,4)	37 (26,6)	37 (26,6)	57 (52,3)	57 (52,3)	52 (47,7)	1216 (92,1)	1216 (92,1)	104 (7,9)	104 (7,9)	
TOTAL GERAL	171	209	190	190	181	181	156	156	165	165	139	139	109	109	1320	1320	109	109	1320	1320	109	1320	109	1320	109	1320

Fonte: Adaptado do sistema GVCOLLEGE 2021.

No Quadro 1 percebe-se que, em 2014, foram concedidas 171 bolsas, posto que todas foram de 50%, com 50,3% no Ensino Fundamental I, que foi o nível que mais teve beneficiados, totalizando 86 educandos. Na Educação Infantil foram destinadas 13 bolsas que formam 7,6%, no Ensino Fundamental II 45 educandos foram beneficiados, totalizando 26,3% das bolsas destinadas, e, no Ensino Médio, destinou-se 15,8% das bolsas com o total de 27 educandos. O ano de 2015, com 209 bolsas, teve o maior quantitativo de educandos beneficiados neste Programa, e o Ensino Fundamental II foi o nível de ensino com 48,3% das bolsas, com 101 educandos atendidos. Na Educação Infantil foram destinadas 17 bolsas que formam 8,1%. No Ensino Fundamental I 49 educandos foram beneficiados, totalizando 23,4% das bolsas destinadas, e, no Ensino Médio, destinou-se 20,1% das bolsas, com o total de 42 educandos. Em 2016 também não houve alunos contemplados com bolsas de 100% das 190 bolsas de gratuidade destinadas. Na Educação Infantil, em 2016, destinou-se 13 bolsas, que correspondem a 6,8% das bolsas deste ano. No Ensino Fundamental I 83 educandos foram contemplados com bolsas, sendo este o nível com maior percentagem deste ano, totalizando 43,7%. No Ensino Fundamental II 34,2% das bolsas foram destinadas para 65 educandos, e, no Ensino Médio, concede-se 25,3% das bolsas para 29 educandos.

Em 2017 foram concedidas 181 bolsas, das quais 172 (95%) eram bolsas de 50% e as demais, 9, (5%) correspondem às bolsas de 100% de gratuidade. Em relação às bolsas de 50% de gratuidade, na Educação Infantil foram concedidas 12 (6,6%), no Ensino Fundamental I 74 (40,9%), no Ensino Fundamental II 58 (32%) e no Ensino Médio foram 28 (15,5%) das bolsas do ano. No que se refere às bolsas de 100% de gratuidade, na Educação Infantil não foram concedidas bolsas, no Ensino Fundamental I 2 (1,1%), no Ensino Fundamental II 5 (2,8%) e no Ensino Médio foram 9 (5%) das bolsas

sumário

de 2017. Em relação ao ano de 2018, foram concedidas 156 bolsas, das quais 154 (98,7%) foram bolsas de 50% e as demais, 2, (1,3%) correspondem às bolsas de 100% de gratuidade. Diante deste contexto das bolsas de 50% de gratuidade, na Educação Infantil foram concedidas 11 (7,1%), no Ensino Fundamental I 60 (38,59%), no Ensino Fundamental II 61 (39,1%) e no Ensino Médio foram 22 (14,1%) das bolsas do ano. No que diz respeito às bolsas de 100% de gratuidade, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I não foram concedidas bolsas, no Ensino Fundamental II 1 (0,6%) e no Ensino Médio foi 1 (0,6%) das bolsas de 2018.

Para o ano de 2019 foram concedidas 165 bolsas, das quais 161 (97,6%) foram bolsas de 50% e as demais, 4, (2,4%) correspondem às bolsas de 100% de gratuidade. Diante deste contexto das bolsas de 50% de gratuidade, na Educação Infantil foram concedidas 11 (6,7%), no Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II 57 (34,5%) em cada nível de ensino, e no Ensino Médio foram 36 (21,8%) das bolsas de 2019. Em relação às bolsas de 100% de gratuidade, na Educação Infantil não foram concedidas bolsas, no Ensino Fundamental I e Ensino Médio foi 1 (0,6%) em cada nível de ensino e no Ensino Fundamental II 2 (1,2%) no ano de 2019. Para o ano de 2020 concedeu-se 139 bolsas, das quais 102 (73,4%) eram bolsas de 50% e 37 (26,6%) correspondem às bolsas de 100% de gratuidade. Em relação às bolsas de 50% de gratuidade, na Educação Infantil foram concedidas 3 (2,2%), no Ensino Fundamental I 37 (26,6%), no Ensino Fundamental II 29 (20,9%) e no Ensino Médio foram 33 (23,7%) das bolsas de 2020. No que se refere às bolsas de 100% de gratuidade, na Educação Infantil não foram concedidas bolsas, no Ensino Fundamental I 10 (7,2%), no Ensino Fundamental II 9 (6,5%) e no Ensino Médio foram 18 (12,9%) das bolsas de 2020. Em 2021 foram concedidas 109 bolsas, das quais 57 (52,3%) foram bolsas de 50% e 52 (47,7%) correspondem às bolsas de 100% de gratuidade. Diante deste contexto, não foram

sumário

ofertadas bolsas de 50% e 100% na Educação Infantil em 2021. Em relação às demais bolsas de 50% de gratuidade, no Ensino Fundamental I 20 (18,3%), no Ensino Fundamental II 18 (16,5%) e no Ensino Médio foram 19 (17,4%) das bolsas deste ano. No que diz respeito às bolsas de 100% de gratuidade, no Ensino Fundamental I destinou-se 12 (11%), no Ensino Fundamental II 16 (14,7%) e no Ensino Médio foram 24 (22%) das bolsas de 2121.

No Quadro 1 percebemos o quantitativo de educandos que foram beneficiados com as bolsas de estudos filantrópicas e que, ao longo dos oito anos estudados, desde o início do Plano de Atendimento para o Programa de Alunos Bolsistas da Sociedade Porvir Científico (2014), até o ano de 2021, somam-se 1.320 educandos beneficiados com bolsas de estudos filantrópicas. Percebe-se uma redução quantitativa e de percentual da oferta de bolsas de 50% a cada ano, e um aumento na oferta de bolsas de 100%. Há, no entanto, uma diminuição do quantitativo de bolsas disponibilizadas, passando de 171 no ano de 2014 para 109 bolsas no ano de 2021.

O ano de 2015 foi o ano com o maior quantitativo de bolsas ofertadas, totalizando 209 educandos beneficiados, e também o ano com maior quantitativo e percentual de bolsas de 50%, com 209; foram 100% das bolsas ofertadas neste critério. Em relação às bolsas de 100% de gratuidade, 2021 foi o ano com maior quantitativo, como também o percentual de alunos com bolsas desta modalidade, com o montante de 52 (47,7%) dos beneficiários deste ano. Para as bolsas de 100% de gratuidade, no entanto, houve um aumento, pois teve 9 bolsas em 2017 quando se iniciou a ofertar e 52 no ano de 2021.

No que se refere a um olhar mais específico por níveis de ensino, percebe-se, neste estudo, que na Educação Infantil foram ofertadas 80 bolsas de 50% (6%) do total de bolsas deste estudo, e nenhuma de 100% de gratuidade. 2015 foi o ano com maior quantitativo e per-

sumário

centual de bolsas neste nível de ensino, totalizando 17 bolsas, que corresponderam a 8,1% das bolsas do referido ano. Há uma tendência de diminuição da oferta de bolsas neste nível, pois em 2020 ofertou-se 3 bolsas que correspondem a 2,2% do total do referido ano, e em 2021 não houve ofertas neste nível de ensino. Um fator relevante para essa reflexão é que a Educação Infantil somente é obrigatória a partir de 4 anos. Logo, neste nível de ensino, há apenas duas turmas: Pré I e Pré II.

No Ensino Fundamental I, que corresponde às turmas de primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental, foram disponibilizadas 466 bolsas de 50%, que correspondem a 35,3% do total de bolsas deste estudo, e 25 bolsas de 100% de gratuidade que computam 1,9% do total de bolsas desta análise. Em 2014 ofertou-se 86 bolsas, que corresponderam a 50,3% das bolsas deste ano de 50% de gratuidade. Em 2015 foram 49 (23,4%) das bolsas ofertadas de 50% de gratuidade e, em 2016, 83 (43,7%) das bolsas de 50% de gratuidade. Em 2017 foram 74 (40,9%) de 50% de gratuidade e 2 (1,1%) de 100% de gratuidade. Já em 2018 foram 60 bolsas de 50% de gratuidade, que correspondem a 38,5% das bolsas deste ano e nenhuma de 100% de gratuidade. No ano de 2019 destinou-se 57 (34,5%) bolsas de 50% de gratuidade e 1 (0,6%) de 100% de gratuidade. Em relação ao ano de 2020, foram 37 bolsas de 50%, que corresponderam a 26,6% do total, e 10 bolsas de 100% de gratuidade que equivale a 7,2% das bolsas do referido ano. Em 2021 concedeu-se 20 bolsas de 50% de gratuidade, que corresponderam a 18,3% das bolsas do ano e 12 bolsas de 100% de gratuidade, que equivalem a 11% do total de bolsas de 2021.

Percebe-se no Ensino Fundamental I uma redução da concessão de bolsas de 50% e um aumento das bolsas de 100%, e 2014 foi o ano com maior quantitativo ofertado neste nível de ensino, totalizando 86 bolsas de 50%, e também o maior percentual, ultrapassando metade das bolsas apenas neste nível de ensino, com 50,3% das bolsas concedidas em 2014. Nota-se nos dados uma redução de percentagem de

sumário

ofertas de bolsas deste nível, passando de 50,3% em 2014 para 29,35% em 2021, no que diz respeito a uma reflexão do recorrente ano.

Em uma análise do Ensino Fundamental II, que corresponde às turmas do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental, disponibilizou-se 434 bolsas de 50%, que correspondem a 32,8% do total de bolsas deste estudo e 33 bolsas de 100% de gratuidade, que somam 2,5% do total de bolsas desta análise. Em 2014 ofertou-se 45 bolsas, que corresponderam a 26,3% das gratuidades de 50%. Em 2015 foram 101 (48,3%) bolsas concedidas de 50%, e em 2016 65 (34,2%) bolsas de 50% de gratuidade. Em 2017 disponibilizou-se 58 (32%) bolsas de 50% de gratuidade e 5 (2,8%) de 100%. Já em 2018 foram 61 bolsas de 50% de gratuidade, que corresponderam a 39,1% das bolsas deste ano e 1 (0,6) de 100% de gratuidade. No ano de 2019 concedeu-se 57 (34,5%) bolsas de 50% de gratuidade e 2 (1,2%) de 100% de gratuidade. Em relação ao ano de 2020, foram 29 bolsas de 50%, que corresponderam a 20,9% do total de bolsas, e 9 bolsas de 100% de gratuidade, que equivale a 6,5% das bolsas deste ano. Em relação ao ano de 2021, ofertou-se 18 bolsas de 50% de gratuidade, que correspondem a 16,5% das bolsas e 16 bolsas de 100% de gratuidade, que equivalem a 14,7% do total de bolsas deste ano.

Em relação ao Ensino Fundamental II, nota-se uma constante entre as percentagens de bolsas distribuídas neste nível de ensino, com a exceção de 2015, quando foram ofertadas 101 bolsas que correspondem a 48,3% da quantidade oferecida neste ano. O ano que teve menor percentual foi o ano de 2014, quando 45 (26,3%) do montante de bolsas deste ano foram distribuídas neste nível. É perceptível o aumento significativo de bolsas entre os anos de 2014 e 2015, que passou de 45 em 2014 para 101 em 2015, e, no total de bolsas, houve o aumento de 38 bolsas, não sendo equivalente ao aumento do nível específico.

sumário

No que se refere à análise do Ensino Médio, nível de ensino composto pelas turmas de Primeira, Segunda e Terceira Séries, concedeu-se 236 bolsas de 50%, que correspondem a 17,8% do total de bolsas deste estudo, e 46 bolsas de 100% de gratuidade, que computam 3,5% do total de bolsas desta análise. Em 2014 destinou-se 27 bolsas, que correspondem a 15,8% das bolsas deste ano de 50% de gratuidade. No ano de 2015 foram 42 (20,1%) das bolsas ofertadas de 50% de gratuidade, e no ano de 2016 29 bolsas, que somam 15,3% das bolsas de 50% de gratuidade. Em 2017 foram 28 (15,5%) de 50% de gratuidade e 2 (1,1%) de 100% de gratuidade. Já em 2018 foram 22 bolsas de 50% de gratuidade, que correspondem a 14,1% das bolsas deste ano, e 1 (0,6%) bolsa de 100% de gratuidade. No ano de 2019 destinou-se 36 (21,8%) bolsas de 50% de gratuidade e 1 (0,6%) de 100% de gratuidade. Em relação ao ano de 2020, destinou-se 33 bolsas de 50%, que corresponderam a 23,7% do total e 18 bolsas de 100% de gratuidade, que equivale a 12,9% das bolsas do referido ano. Em 2021 concedeu-se 19 bolsas de 50% de gratuidade, que corresponderam a 17,4% das bolsas do ano e 24 bolsas de 100% de gratuidade, que equivalem a 22% do total de bolsas de 2021.

Em relação ao Ensino Médio, percebe-se um aumento da concessão de bolsas neste nível de ensino. Em 2014 o quantitativo era de 27 (15,8%) bolsas do referido ano, e, em 2021, com o montante de 43 bolsas foram disponibilizadas 39,4% das bolsas deste ano, sendo este o maior percentual de bolsas para o Ensino Médio. Em relação à quantidade, o ano que em mais se ofertou bolsas para este nível de ensino foi 2020, com 51 concessões. Quanto às bolsas de 100% de gratuidade, o Ensino Médio foi o nível de ensino com a maior quantidade de bolsas disponibilizadas, totalizando 46 das 104 bolsas que fazem parte desta análise.

sumário



Diante de uma reflexão sobre o quantitativo de bolsas ofertadas, nota-se uma migração da perspectiva do perfil de bolsas na instituição. Nos anos de 2014, 2015 e 2016 não foram ofertadas bolsas de 100% de gratuidade. Já em 2017, 9 educandos foram contemplados com bolsas de 100% de gratuidade, e, em 2021, há 52 educandos usufruindo deste benefício. Nos critérios de concessão, para o educando ser contemplado com bolsa de 100% de gratuidade a família precisa ter, como característica financeira, até 1,5 salário-mínimo *per capita*, conforme Programa de Alunos Bolsistas da Sociedade Porvir Científico (2014). Nesta perspectiva, observa-se como característica o aumento da concessão de bolsa aos mais necessitados, utilizando por critério a renda familiar.

Como promotor de garantia de qualidade de vida, o critério financeiro, em muitos casos, impossibilita investimentos em áreas essenciais, como é o caso da educação. Com o advento da pandemia da Covid-19, muitas famílias perderam a sua renda, e, com isso, ficaram impossibilitadas de investir em educação, pois as prioridades passam a ser aquelas que estão ligadas à subsistência, como a alimentação e a moradia. Em um cenário de muitas disparidades sociais, econômicas e educacionais, as bolsas de estudos filantrópicas contribuem diretamente na formação de qualidade, pois oportunizam diversos educandos a estarem em um ambiente educativo qualificado.

Quadro 2 – Valores das bolsas de gratuidade em reais R\$.

Número de Alunos	2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		Total		TOTAL	
	50%	100%	50%	100%	50%	100%	50%	100%	50%	100%	50%	100%	50%	100%	50%	100%	50%	100%		
Ed. Infantil	3.107,95		5.371,00		5.320,00		5.946,00		5.753,00		6.165,50		1.834,50				33.497,95		33.497,95	
Ens. Fund. I	28.374,00		38.628,00		35.184,00		36.038,00	1.948,00	31.380,00		31.948,50	12.230,00	22.625,50	12.230,00	12.900,00	15.480,00	237.078,00	41.888,00	278.966,00	
Ens. Fund. II	15.965,00		19.930,50		29.398,00		28.739,00	4.955,00	32.513,00	1.066,00	11.187,00	18.023,50	11.187,00	11.187,00	11.799,00	20.976,00	188.858,00	49.371,00	238.229,00	
Ensino Médio	12.958,50		20.636,00		14.515,00		16.044,00	2.292,00	12.430,00	1.066,00	23.436,00	25.074,00	22.984,50	25.074,00	13.955,50	35.256,00	136.959,50	88.762,00	225.721,50	
TOTAL	60.405,45		84.565,50		84.417,00		86.767,00	9.195,00	82.076,00	2.132,00	94.040,00	48.491,00	65.468,00	48.491,00	88.654,50	71.712,00	596.393,45	180.021,00		
TOTAL MÊS	117.702,95		163.760,00		163.514,00		95.962,00		84.208,00		142.531,00		113.959,00		110.366,50		776.414,45			
TOTAL ANO	724.826,00		1.019.794,00		1.013.029,00		1.151.544,00		1.010.496,00		1.710.372,00		1.367.508,00		1.324.398,00					9.321.967,00

Fonte: Adaptado do sistema GVCOLLEGE 2021.

Percebe-se, no Quadro 2, que o montante financeiro, convertido em Reais (R\$), destinado para as bolsas de estudos, é de R\$ 9.321.967,00 entre os anos de 2014 e 2021. Em 2014, com as 171 bolsas concedidas de 50%, o montante foi de R\$ 724.826,00, no ano de 2015 concedeu-se 209 bolsas de 50% com o montante de R\$ 1.019.794,00, e em 2016 somou-se R\$ 1.013.029,00 para as 190 bolsas de 50% de gratuidade. Em 2017 foram 181 educandos contemplados com bolsa, e, destas, 172 eram de 50% e 9 de 100% de gratuidade, com o montante de R\$ 1.151.544,00. Em 2018, com 156 bolsas, destas fora 154 de 50% e 2 de 100% de gratuidade. Em 2019, das 165 bolsas ofertadas, 161 foram de 50% e 4 de 100% de gratuidade. No ano de 2020, das 139 bolsas 102 foram de 50% e 37 de 100% de gratuidade. Em 2021, das 109 bolsas 57 são de 50% e 52 de 100%. Nota-se uma redução apenas em percentagem da oferta de bolsas de 50% e um aumento de bolsas de 100%. Como exemplo desta questão, em 2017, quando se teve as primeiras bolsas, eram apenas 9 de 100% e, em 2021, são 52 bolsas.

A partir da reflexão sobre o montante de valores disponibilizados em bolsas sociais, percebe-se que na migração do quantitativo de bolsas de 50% para 100% não houve diminuição de valores e, sim, um aumento sobre o mesmo. Um exemplo disso é que, em 2017, destinou-se R\$ 1.151.544,00 para 181 bolsas concedidas e, em 2021, será destinado o montante de R\$ 1.324.398,00 para 109 bolsas filantrópicas. Além da disponibilidade de bolsas, é importante ressaltar outros elementos que refletem diretamente em números desta análise. Primeiramente, pelas características fundacionais das instituições filantrópicas, o ambiente é acolhedor e gera vínculos, pois o tratamento com o próximo vai além de números e resultados econômicos. Essas instituições também geram emprego e renda, que fomentam toda a cadeia da economia, como também o sustento familiar de seus colaboradores.

Conforme o Fonif (2018, p. 45), “considera-se que as escolas filantrópicas também oferecem um retorno qualitativo e intangível superior aos seus alunos, através de melhores estruturas, instalações, materiais,

sumário

formação dos docentes, metodologias de ensino, benefícios e incentivos, dentre outros". As famílias dos envolvidos diretos nas instituições de ensino, como alunos e colaboradores, também são beneficiadas por ações promovidas que ajudam na construção e na formação de um mundo melhor. Essas práticas compõem esses elementos intangíveis de promoção e desenvolvimento promovidos por estas instituições, e que vão além da análise monetária de mensalidade deste tópico. Outro elemento que é importante frisar é a contribuição para a sociedade, quando, por intermédio de uma educação de qualidade, as pessoas podem contribuir para o desenvolvimento social, pensando no bem coletivo e amor ao próximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados desta pesquisa mostram um quantitativo de 1.320 bolsas sociais para aqueles que não teriam condições de investir com uma educação de qualidade. A partir da instituição do Programa de Alunos Bolsistas da Sociedade Porvir Científico (2014), ao longo destes oito anos analisados aqui, foram 1.320 bolsas destinadas, totalizando R\$ 9.321.967,00 de gratuidades concedidas. Mesmo com uma redução de bolsas ofertadas de 171 em 2014 para 109 em 2021, o montante financeiro não sofreu alterações elevadas. Isso se dá pela diminuição das bolsas de 50% de gratuidade e o aumento das bolsas integrais, quando o envolvimento financeiro é o dobro da bolsa de 50%. Embora todo o trabalho realizado na instituição de ensino não tenha discrepância entre os pagantes integrais e os bolsistas, a mudança do perfil, a partir das diferenças de bolsas, apresenta que as concessões de bolsas se destinam para os mais necessitados socialmente.

Da mesma forma, possibilitar uma educação de qualidade para aqueles que não possuem condições de arcar com este investimento, aponta para a mobilidade social, garantindo uma educação de qualidade. Outro elemento importante é a formação de aprendizagem de qualidade

como elemento impulsionador para novas perspectivas de vida, sobretudo daqueles que, historicamente, estão em situação de desvantagem.

Os avanços desta pesquisa em tela contribuem também para uma gestão escolar pautada na responsabilidade, com um olhar específico aos que mais necessitam, ou seja, os mais pobres, os que estão, por vezes, sem acesso a elementos básicos de uma vida digna. A contribuição da educação e das aprendizagens, consolidadas no espaço educativo como elementos estruturantes da sociedade, vai muito mais além do que a formação acadêmica do educando. Ela possibilita que o entorno social, como a família, a rua, o bairro onde o educando vive, possa a ser impactado mediante ações práticas de uma educação de qualidade destinada para os educandos, e que reflete na melhoria da vida e da sociedade.

As limitações deste trabalho se dão pela mensuração da intangibilidade de indicadores que são intrínsecos à educação, mas que podem ser abordados em estudos futuros com metodologias adequadas, visando sempre o desenvolvimento da prática em estudo. As possibilidades futuras de estudos perpassam a compreensão mais a fundo do objeto estudado, como também aprofundam conhecimentos sobre as contrapartidas do setor filantrópico para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. *In*: PERONI; V. M. V. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990a.

BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990b. Promulga a Convenção sobre os direitos da criança.

BRASIL. **Lei Complementar nº 128**, de 19 de dezembro de 2008. Altera a Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006, altera as Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil 8.029, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.101**, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social.

BRASIL. **Lei nº 12.868**, de 15 de outubro de 2013. Altera a Lei nº 12.793, de 2 de abril de 2013 e a Lei nº 12.741, de 8 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 8.242**, de 23 de maio de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre o processo de certificação das entidades beneficentes de assistência social e sobre procedimentos de isenção das contribuições para a seguridade social.

CRC-RS. Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul. **Terceiro Setor**: guia de orientação para o profissional da contabilidade. Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.crcrs.org.br/arquivos/livros/livro_3setor.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

FELICETTI, V. L. **Comprometimento do estudante**: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior. 2011. 598 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3708?mode=full>. Acesso em: 4 jul. 2021.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão. **Ensaio**, Fundação Cesgranrio, Impresso, v. 17, p. 9-24, 2009.

FONIF. Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas. **Instituições filantrópicas são essenciais ao desenvolvimento do país**: pesquisa a contrapartida do setor filantrópico para o Brasil. [S.l.]: Audisa; Strategy Partners, 2018. 82 p. Disponível em: http://unisinios.br/cidadania/wpcontent/uploads/2016/07/Pesquisa-FONIF_PUBLICACAO.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Documentos do 45º capítulo geral**. Esta obra de Deus também é nossa obra. Circular 469, Conselho Geral, Roma, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão na prática**: teoria e prática. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus, 2018.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. (org.). **Programa dinheiro direto na escola**: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007.

sumário

ROEMER, J. E. **Equalizing opportunities (in one country) for human development**. Davis, CA: University of California, 1998. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1441472>

SOCIEDADE PORVIR CIENTÍFICO. **Plano de atendimento para o programa de alunos bolsistas**: educação básica. 2014.

ZAPATA, E. **Sobre o abismo entre escolas públicas e particulares**. Emiliano Zapata, 2018. Disponível em: <https://www.emilianozapata.com.br/abismo-escolas-publicas-particulares/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

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



sumário



16

Daniel Marcelo Benvenuto de Sales
Cledes Antonio Casagrande

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, DIREITOS HUMANOS E RESPONSABILIDADE ÉTICA NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.3435

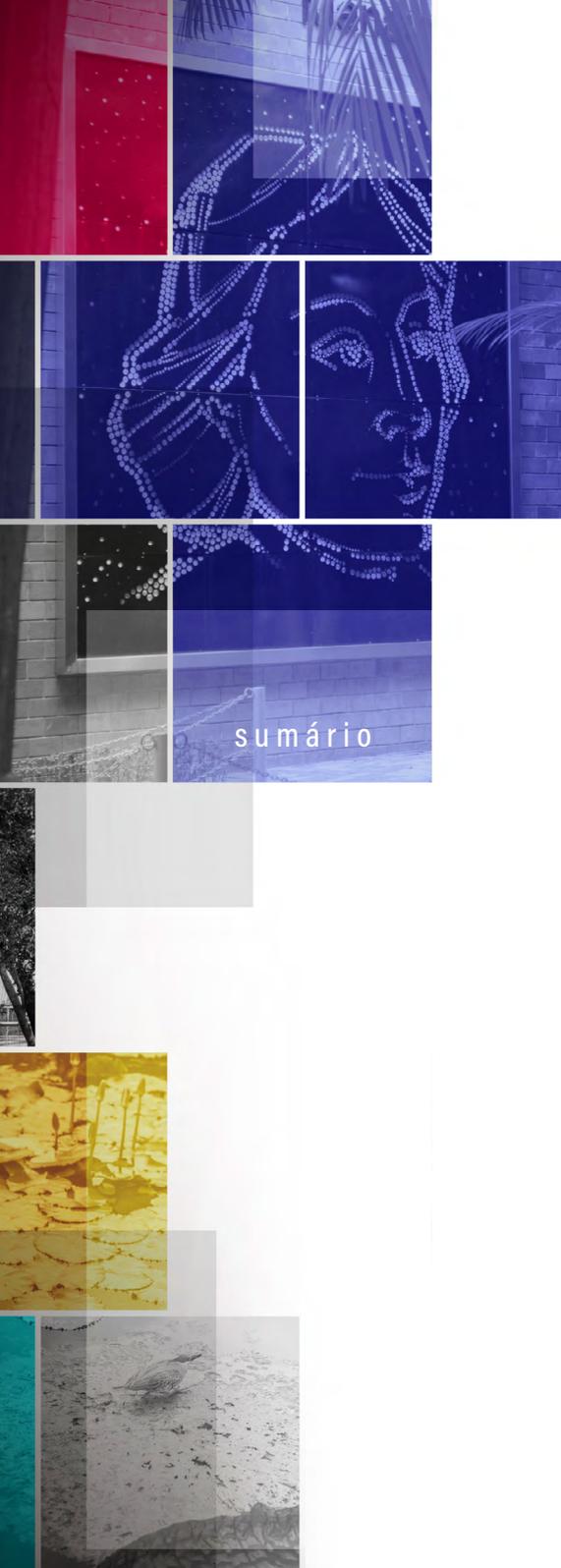
INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo refletir sobre as possíveis relações existentes entre os temas das inteligências múltiplas, propostas por Howard Gardner, os Direitos Humanos e a formação dos Bacharéis em Direito. Ele decorre de uma pesquisa de Mestrado em Educação, em andamento, e estará focado na discussão teórica dos temas apontados.

Entendemos que essa temática possui relevância acadêmica e social, porque conhecer as formas de inteligência nos fornecerá um novo modo de percepção e de valorização do processo de aprendizagem e de formação dos acadêmicos, especialmente dos bacharéis em Direito. Ademais, esse tipo de teoria pode ser útil na construção dos programas e projetos em sala de aula, pois possibilita levar em consideração as diferentes formas de aprendizagem, tendo por base as inteligências que se encontram presentes e são facilmente exploráveis.

Além disso, cremos que um reforço significativo na temática da responsabilidade, por meio da educação pela ética e à luz dos valores caros aos direitos humanos, também pode contribuir no processo formativo do profissional do Direito; isso porque educar é muito mais do que reproduzir conhecimentos, implicando se importar com a qualidade da formação do conhecimento do outro, por se ter certeza da sua responsabilidade enquanto educador. Nesse sentido, consoante Paulo Freire, (1996, p. 52), podemos afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou sua construção”.

Diante disso, no presente texto buscamos trazer reflexões que possam contribuir com o debate sobre o aprimoramento consciente do processo educativo, que leve em consideração as múltiplas inteligências sugeridas pela obra de Gardner (1995) e pela enorme res-



sumário

ponsabilidade por promover a educação do outro, em um processo franco de educar a si mesmo e melhorar, à luz dos direitos humanos, a vida em sociedade.

Por isso, no primeiro tópico vamos trabalhar *as múltiplas inteligências de Gardner* e lincá-las ao segundo item *Educação, ética e direitos humanos: uma aproximação reflexiva*, quando pretendemos demonstrar sua interligação e aproximação para a evolução no processo formativo dos bacharéis em Direito.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa, com objetivo metodológico exploratório, sendo a técnica empregada a pesquisa bibliográfica, buscando repisar o texto de Gardner (1995) e as múltiplas inteligências (GADAMER, 1998; CHARLOT, 2006; HERMANN, 2010; CASAGRANDE; HERMANN, 2020; ARENDT, 2001) que nos trazem os valores e significados da educação com base na ética *Phronesiana* e no efeito dessa educação baseada nos direitos humanos.

DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE HOWARD GARDNER

Partimos da análise do trabalho de Howard Gardner, que tinha como foco o processo de inteligências múltiplas. A inteligência é responsável por nossas habilidades para criar, resolver problemas e fazer projetos em uma determinada cultura, pois cada indivíduo possui alguns tipos diferentes de capacidades que caracterizam sua inteligência.

Gardner (1995), considerando insuficiente a postura adotada para a análise de inteligência baseada, exclusivamente, no coeficiente intelectual, que levava em conta apenas as características de análises psicológicas com base em vetores simples, como lógica e matemática, compreendiam a inteligência como algo mais amplo do que essa disposição. Para o autor supracitado, não bastavam as críticas. Ele acreditava que deveriam ser abandonados os testes e suas correlações, priorizando observar fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida.

Em seu trabalho, Gardner (1995) procura os blocos construtores das inteligências utilizadas por marinheiros, cirurgiões, feiticeiros, prodígios, sábios, crianças e artistas, enfim, todos aqueles que apresentam perfis cognitivos regulares ou circuitos irregulares em diferentes culturas e espécies. Seu foco estava em considerar a inteligência como habilidade para criar, ou, em outros termos, como seres humanos podemos inventar e descobrir, posto que sempre pensamos em fazer coisas de um modo novo, sob um ângulo diferente. A capacidade criadora que nos move, portanto, é uma característica própria da inteligência humana, e isso deve ser levado em consideração na análise da inteligência. Sendo assim, em breve apontamento sobre as reflexões com relação aos critérios para a análise de diferentes inteligências de Gardner (1995), temos os seguintes complementos:

- A inteligência como habilidade para resolver problemas: muitas de nossas atividades cotidianas requerem tomadas de decisão, a busca dos melhores caminhos ou a superação de dificuldades. A resolução de problemas está presente em todos esses casos, e o que nos habilita a resolvê-los são nossas diferentes capacidades cognitivas.
- A inteligência como habilidade para contribuir em um contexto cultural: um indivíduo pode ser capaz de usar sua inteligência para criar e resolver problemas de acordo com seu contexto social. Para quem

vive no Alasca, ou faz pesquisas na Antártida, porém, essas informações talvez sejam essenciais.

A partir de então, nasce o embrião do modelo de inteligência de múltiplas inteligências de Gardner (1995), que acabou reunindo informações. Para organizar e teorizar, apresentamos as suas sete inteligências:

1. *Inteligências linguísticas*: característica dos poetas.
2. *Inteligências lógico-matemática*: a capacidade lógica e matemática.
3. *Inteligência espacial*: a capacidade de formar um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo (marinheiros, engenheiros, cirurgiões, etc.).
4. *Inteligência musical*: possuir o dom da música, como Mozart.
5. *Inteligência corporal-cinestésica*: capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo (dançarinos, atletas, artistas, etc.).
6. *Inteligência interpessoal*: capacidade de compreender outras pessoas (vendedores, políticos, professores, etc.).
7. *Inteligência intrapessoal*: capacidade correlativa, voltada para dentro. Capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida.¹²

Inteligência linguística: manifesta-se na habilidade para lidar criativamente com as palavras em diferentes níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na expressão oral quanto na escrita (no caso de sociedades letradas). Particularmente notável em poetas e escrito-

¹² Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50010205>

res, também é desenvolvida por oradores, jornalistas, publicitários e vendedores, por exemplo (GARDNER, 1995).

Inteligência lógico-matemática: como diz o nome, é característica de pessoas que são boas em lógica, matemática e ciências. É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos. É a competência ligada mais diretamente ao pensamento científico e, portanto, à ideia tradicional de inteligência. Cientistas, advogados, físicos e matemáticos são exemplos de profissionais nos quais essa inteligência se destaca (GARDNER, 1995).

Inteligência musical: envolve a capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados, seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas. As pessoas que apresentam esse tipo de inteligência – por exemplo muitos músicos famosos da música popular brasileira – em geral não dependem de aprendizado formal para exercê-la (GARDNER, 1995).

Inteligência espacial: corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas. Inclui também a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço. Um mestre de xadrez usa imagens visuais e a inteligência espacial para planejar suas estratégias. A inteligência espacial não depende da visão, pois crianças cegas, usando o tato, podem desenvolver habilidades nessa área. A inteligência espacial estaria presente em arquitetos, pilotos de Fórmula-1 e navegadores, por exemplo (GARDNER, 1995).



sumário

Inteligência corporal cinestésica: é uma das competências que as pessoas acham mais difíceis de aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo – movimentos musculares, peso e posição dos membros, etc. Então, a inteligência cinestésica refere-se à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos. Envolve tanto o autocontrole corporal quanto a destreza para manipular objetos. Atores, mímicos, dançarinos, malabaristas, atletas, cirurgiões e mecânicos têm uma inteligência corporal cinestésica bem-desenvolvida (GARDNER, 1995).

Inteligência interpessoal: inclui a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionam eficientemente com elas. Esse tipo de inteligência é a que sobressai nos indivíduos que têm facilidade para o relacionamento com os outros, tais como terapeutas, professores, líderes políticos, atores e vendedores. São pessoas que usam a habilidade interpessoal para entender e reagir às manifestações emocionais das pessoas à sua volta. Nas crianças e nos jovens tal habilidade manifesta-se naqueles que são eficientes ao negociar com seus pares, que assumem a liderança ou que reconhecem quando os outros não se sentem bem e se preocupam com isso.

Inteligência intrapessoal: é a competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos. Significa dimensionar as próprias qualidades de trabalho de maneira efetiva e eficaz, a partir de um conhecimento apurado de si próprio, ou seja: reconhecer os próprios limites, aspirações e medos e utilizar esse conhecimento para ser eficiente no mundo. Os terapeutas são um exemplo de alguém capaz de refletir sobre suas emoções e depois transmiti-las para os outros; essa capacidade também aparece em líderes políticos¹³ (GARDNER, 1995).

13 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002751.pdf>

Devemos pensar nessas sete inteligências pelo menos como sete habilidades que caracterizam nossa espécie e que se desenvolveram ao longo do tempo. De maneira geral, todos nós temos parcelas expressivas de cada uma delas, mas o que nos diferencia é a maneira pela qual elas se configuram, ou o perfil de nossos pontos fortes e fracos. Além disso, uma inteligência nunca se manifesta isolada no comportamento humano.

Cada tarefa, ou cada função, envolve uma combinação de inteligências. O principal desafio da educação é, portanto, entender as diferenças no perfil intelectual dos alunos e formar uma ideia de como desenvolvê-lo.

Partimos, enfim, dessa análise, para interligar essa pesquisa sobre as múltiplas inteligências ao nosso estudo, correlacionando, a partir das inteligências múltiplas, o reforço aos deveres de educar como ato de responsabilidade com o outro, utilizando a ética como comportamento virtuoso e aprimorando essa educação à luz dos direitos humanos, propondo, com essa conexão, a compreensão da amplitude do processo educativo como forma de promoção da mudança na sociedade.

EDUCAÇÃO, ÉTICA E DIREITOS HUMANOS: UMA APROXIMAÇÃO REFLEXIVA

Neste tópico buscamos estabelecer uma reflexão entre educação, ética e direitos humanos. Princípios, pois, com a questão: O que é a educação? Para respondê-la, nos apropriamos dos escritos de Charlot (2006), que afirma:

Educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelem e,

sumário

por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (p. 9).

A educação, como ciência mestiça, é tocada por uma multiplicidade de outros campos do conhecimento, que produzem efeito no universo da educação e deixam marcas no pesquisador e na pesquisadora. Neste sentido, o conceito de inteligência, como apresentado por Gardner (1995), pode ser útil, uma vez que auxilia na compreensão do processo educativo, especialmente das práticas pedagógicas e das formas de aprender dos estudantes.

A compreensão da educação como um campo mestiço, atravessado por outras ciências e saberes, entretanto, mostra-se parcial e incompleta. Nessa direção, Charlot (2006) assim a define:

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos (p. 15).

Aqui, nesse contexto de definição de educação, temos também o papel do educador como agente da proposta de transformação nos exatos limites ensinados, pois “um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros” (TARDIF, 2014, p. 72).

O professor é responsável por propor a prática pedagógica, mas ela precisa chegar ao seu destinatário considerando as capacidades múltiplas de inteligências para que seja entendida e experienciada.

sumário

Compreender o necessário valor da prudência na formação em direitos humanos significa que não podemos negar que o próximo também é sujeito de direitos, e precisa ser respeitado, sendo isso direito fundamental. Nesse sentido, como já mencionado, para Gadamer (1998) o processo de educação se inicia com a própria vida, estando, assim, fortificado o argumento de autoconstrução para entendermos a responsabilidade de aprendermos a educar.

Para que a educação seja eficaz, se faz necessária a formação do sujeito educador. No itinerário formativo do educador, a ferramenta ou instrumento hábil para percepção de si e do outro é a reflexão crítica densa e o autoconhecimento, além da autoeducação. Essa classe de formação pode tornar mais assertiva a ação pedagógica do educador que conseguiu observar a cultura e os valores sociais relevantes ao processo educativo e o fortaleceu na ação de educar. Sem a menor dúvida, o instrumento que concretiza essa construção educativa é o diálogo, que poderá ocorrer com o outro, com o texto e consigo próprio. Dialogar é buscar, a partir das trocas com o outro e com o texto, extrair reflexões que levam a conclusões que impactam a vida do sujeito e sua inter-relação social. Dialogar é trocar com o outro, é perceber os valores do texto para a formação do contexto, é valorizar o fortalecimento das compreensões pessoais e estar aberto para enxergar o outro enquanto partícipe da formação pessoal.

Essa é a experiência do diálogo vivo proposta pela obra de Gadamer (1998) e reprisada por Hermann (2014), com a afirmação sobre a dificuldade de interpretar a interconexão entre o eu e o respeito à alteridade do outro para a formação do discurso e sua valoração. Por isso, Hermann (2014) afirma:

A separação e a tendência a reduzir o diferente de si mesmo gerou como consequência tanto a dificuldade em “reconhecer o outro em nós mesmos” quanto em compreender que “o outro já está interiorizado no eu” na medida em que se constitui em “uma espécie de duplo de mim mesmo” (p. 34, grifo da autora).



sumário

A formação da responsabilidade, pela construção do processo do conhecimento e de formação do eu, implica considerar as relações entre o eu e o outro. Segundo Hermann (2014, p. 41), “não somos unidade, mas constituídos por partes contraditórias”. Conseguimos, assim, ver, no diálogo com o outro, um espelho de nós mesmos, uma vez que reconhecemos e formamos a nossa própria identidade com o outro, ou, como diria Hermann (2014, p. 54): “o outro já está interiorizado no eu’ na medida em que se constitui em ‘uma espécie de duplo de mim mesmo’” (grifo da autora).

A hermenêutica do diálogo nos possibilita, então, afirmar a necessidade da conquista educativa sob o prisma da troca e do diálogo com o outro, constituindo verdadeiro *ethos* da *phronesis* aristotélica. “Constituem-se em fontes inesgotáveis de sentido, que possibilitam uma constante recriação de nós mesmos e do outro” (Hermann, 2014, p. 53). A ética, segundo o conceito emprestado por Gadamer (1998) na análise da *Phronesis* de Aristóteles (2009), é definida como um modelo de virtude a ser admitido como axioma que habita sobre a sociedade, sugerindo o caminho a ser seguido em todas as ações dos personagens sociais. Esse conceito denota centralidade no entendimento em coletividade, uma vez que o cerne da construção desse conhecimento prudencial é o diálogo inter-relacional.

Quanto ao conceito sugerido por Gadamer (1998) sobre ética enquanto prudência, Hermann (2010) tece as seguintes considerações:

A *phronesis* será empregada no sentido aristotélico de excelência do intelecto prático ou sabedoria prática, pois oferece a possibilidade de articulação com o núcleo do problema de uma educação ético-estética, ou seja, a abertura de horizontes com significados comuns que faça frente ao individualismo exacerbado (p. 79).

sumário

Ainda nessa caminhada, e complementando os argumentos trazidos no sentido de que o conceito de ética, baseado na *phronesis*, serviria para esclarecer e desvencilhar o modelo de educação que se fundamenta apenas a partir do positivismo, temos as seguintes considerações de Hermann (2010):

A *phronesis* é um dos elementos decisivos na formação ética como contraponto a um eu que se inventa a si mesmo, como sugerem as éticas estetizadas. Se a autocriação permite uma relação mais flexível com as regras de conduta, deixando um espaço aberto para a imaginação criativa, o inesperado, a contingência, o que tem sentido diante da radical finitude da vida humana, é preciso questionar-se se é possível manter um *ethos* que já rompeu com o universalismo (p. 83).

A ética, como conduta prudente, aqui é sugerida como um despertar para melhor entender o modelo de educação atual, preocupado com a formação contínua e sóbria dos estudantes, com a certeza da relevância do professor na vida do seu aluno e no auxílio de uma perspectiva mais ampla e mais comprometida com o resultado.

Dado esse panorama da compreensão da educação como um processo vital, seguimos nossa reflexão nos debruçando sobre os conceitos já mencionados neste capítulo, buscando integrá-los ao sentido desta pesquisa. Desse modo, ao educar, com e a partir do pressuposto da responsabilidade ética e política implicados no próprio processo educacional, visto sua repercussão na própria vida do ser humano, compreendemos a extensão da complexidade do termo educação enquanto processo vital, social e filosófico, trazido por Casagrande e Hermann (2020) na seguinte citação:

O que hoje compreendemos por educação é fruto de experiências históricas e de longo processo de problematização da questão formativa humana, que levaram Gadamer (2000, p. 11) a condensar seu significado no epítome “educação é educar-se”, referindo-se à radicalidade do processo em que o sujeito cria a si mesmo a partir de uma dinâmica própria entre socializa-



sumário

ção e individualização, em uma abertura ao mundo e ao outro. O núcleo das teorias que adensaram [] da capacidade de autodeterminação racional, uma espécie de liberdade do sujeito na criação de si mesmo (p. 4-5).

Posto que a expectativa do processo educacional se mostra também como superação ao conceito de liberdade do sujeito na criação de si mesmo, e se dá no processo de trocas da educação da pós-modernidade, podemos transigir em quase tudo no educar, mas não podemos negociar com os pressupostos da ética e da formação do diálogo e da responsabilidade.

Ao correlacionar a ética ao conceito de educação, passamos a considerar e a construir um processo pedagógico e cognitivo prudente, baseado em sólidas estruturas internas e externas, pois fortificamos os laços do diálogo honesto consigo mesmo e com os outros, algo fundamental à formação do educando atual, especialmente os acadêmicos do curso de direito. Entendemos ser esse o principal argumento de autoridade para não nos afastarmos da dimensão ética na formação educativa do sujeito.

Ainda nessa dimensão, Casagrande e Hermann (2020) continuam a reforçar a construção do sentido desta pesquisa quanto ao fortalecimento da hipótese de que a educação necessita ser baseada na responsabilidade prudencial advinda da ética, algo que não fortalece apenas a construção do eu, mas contribui para toda a humanidade. Nesse sentido, os autores afirmam:

Entretanto, essa autonomia não tem valor apenas para o indivíduo singular, mas para a humanidade como um todo, pois a história tende à perfectibilidade do homem como ser social. Daí que a educação não se define apenas subjetivamente, mas mediada na relação com o mundo social e cultural; e a reconciliação entre indivíduo e sociedade, ou a harmonia, é o telos das experiências contraditórias, a unidade conciliadora das diferenças, como propôs o idealismo hegeliano. O indivíduo, enquanto ser racional, é capaz de se elevar ao universal e interiorizar a

sumário

ideia de humanidade. Por isso, Gadamer (1990) dirá que Hegel desenvolveu com agudeza o conceito de formação (Bildung), associando as ideias de ser espiritual e racional, o que tornaria o sujeito capaz de romper com o imediato e o natural para chegar ao mais alto nível de abstração, integrando-o na totalidade (CASAGRANDE; HERMANN, 2020, p. 5).

Traçadas aqui as diretrizes que referenciam os valores da responsabilidade ética do professor na formação dos alunos, e a importância da releitura da *Phronesis* como conceito de virtude e fonte infindável de consciência e responsabilidade do educador junto aos seus educandos, quando unimos isso à pesquisa de Gardner (1995), aprimoramos as ferramentas para a otimização dessa educação.

Um modelo educativo considera, de forma inclusiva e humana, os valores dos direitos humanos e direitos fundamentais, haja vista o fato de que respeitar os limites da inteligência de cada aluno é, por outra análise, respeitar a dignidade da pessoa humana, direito humano e direito fundamental, caro aos valores das Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de Direito no Brasil.

Nesse relevo, apresentamos o pensamento de Arendt (1995) sobre a educação e os direitos humanos:

A educação traz em si um teor de responsabilidade pelo mundo e a crise serve para repensar seu papel acerca da vida, pois “através da vida, o homem permanece ligado a todos os outros organismos vivos” (p. 10).

A compreensão de essência desse modelo interpretativo dos valores humanos para a educação, vem na medida da importância de compreender o mundo e tornar-se capaz de modificá-lo. Um processo já anteriormente mencionado por Charlot (2006) e Hermann e Casagrande (2020), agora é reinserido por Arendt (2001, p. 223), que, em suas palavras, ensina que “a essência da educação é natalidade, o fato de que os seres humanos nascem para o mundo” e realizam transformação no mesmo.



sumário

A educação em direitos humanos é reforço positivo necessário para fugir de conclusões cheias de intolerância, para não cair em armadilhas que sugerem que o outro é um inimigo apenas porque pensa diferente ou tem preferências distintas. Aceitar o outro e admitir que esse tem direito a ser como é, torna-se fundamental ao processo de engrandecimento da educação virtuosa.

Tal perseguição deve ser a tônica dos professores em uma frente para a educação da pós-modernidade. Ao identificar as múltiplas formas que os alunos têm de desenvolver suas inteligências, o docente deve interagir e dialogar com essas maneiras de desvendar os conteúdos acadêmicos, e sempre deve ter em mente o reforço na construção dos seres que estão sob sua responsabilidade.

Ao estreitar as análises de múltiplas inteligências com a referência à educação jurídica baseada em direitos humano e com a transversalidade da responsabilidade com o outro, construímos uma ponte para o respeito às diferenças. Promovemos mais que educação; promovemos cidadania, liberdade e respeito a todas as formas de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos textos de Gardner, com as Múltiplas Inteligências, e a nossa pesquisa, que faz alusão ao modelo de educação que se baseia na ética e na responsabilidade na educação superior em direito, a partir da semiótica dos direitos humanos, desvela-se um caminho de aprimoramento substancial e factível à construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Ou seja, de nossa parte, entendemos que é viável que diferentes interpretações e/ou teorias, como o caso das inteligências múltiplas e dos modos diferentes de aprender, possam ser aproximadas e incorporadas em propostas pedagógicas atuais, tornando mais robusto e completo o processo formativo dos bacharéis em direito.

reitos humanos, implica formar, no curso superior de direito, a partir da ética e da responsabilidade social plena, a certeza de que os conceitos mais relevantes e os valores mais caros da sociedade foram respeitados, assegurando, assim, estabilidade nas instituições democráticas e valorização do ser humano.

Educação é um ato de amor, e, como tal, merece local de destaque a partir do eterno mecanismo do diálogo entre os autores envolvidos. Aceitar que esse diálogo tem infinitas possibilidades, denota abrir-se para a produção do conhecimento que faz sentido e vira terra fértil ao crescimento dos indivíduos e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

CASAGRANDE, C. A.; HERMANN, N. Formação e homeschooling: controvérsias. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14789/209209212953>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Cap. 1.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

sumário

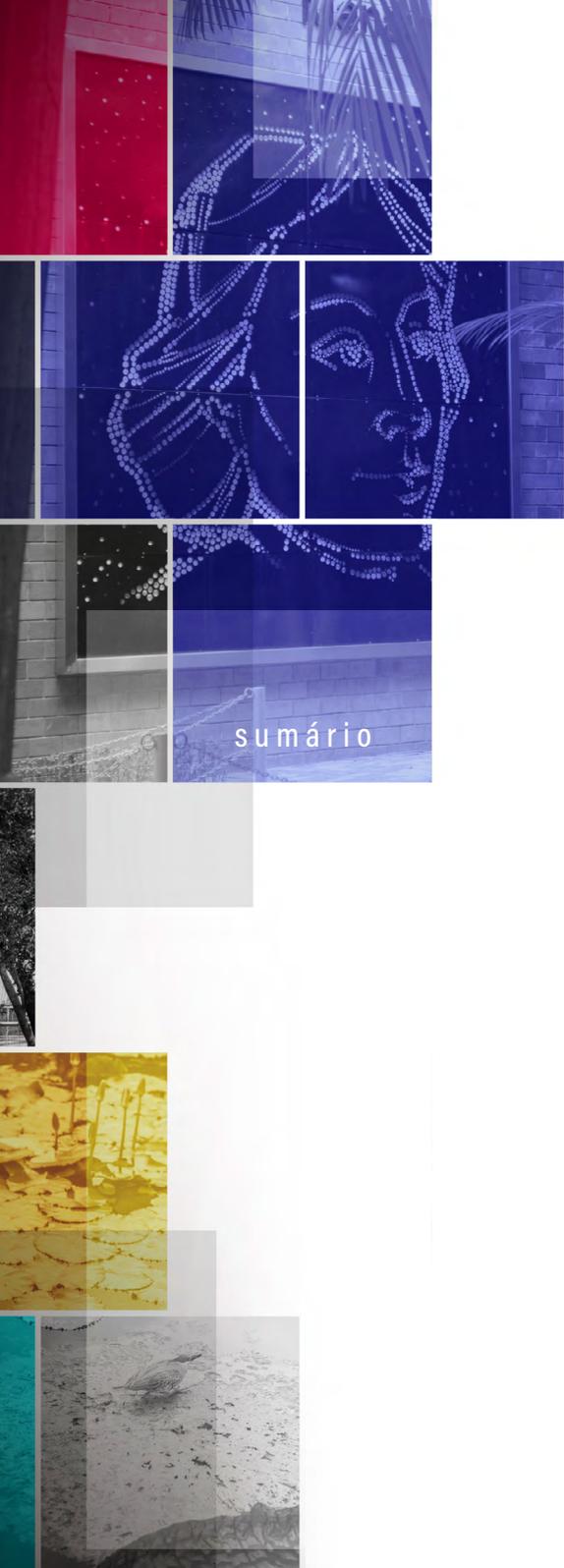
GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

HERMANN, N. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, abr./jun. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 72.



sumário



17

Fernanda Cristina Melo Pereira
Denise Macedo Ziliotto

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RIBEIRINHO AMAZÔNICO

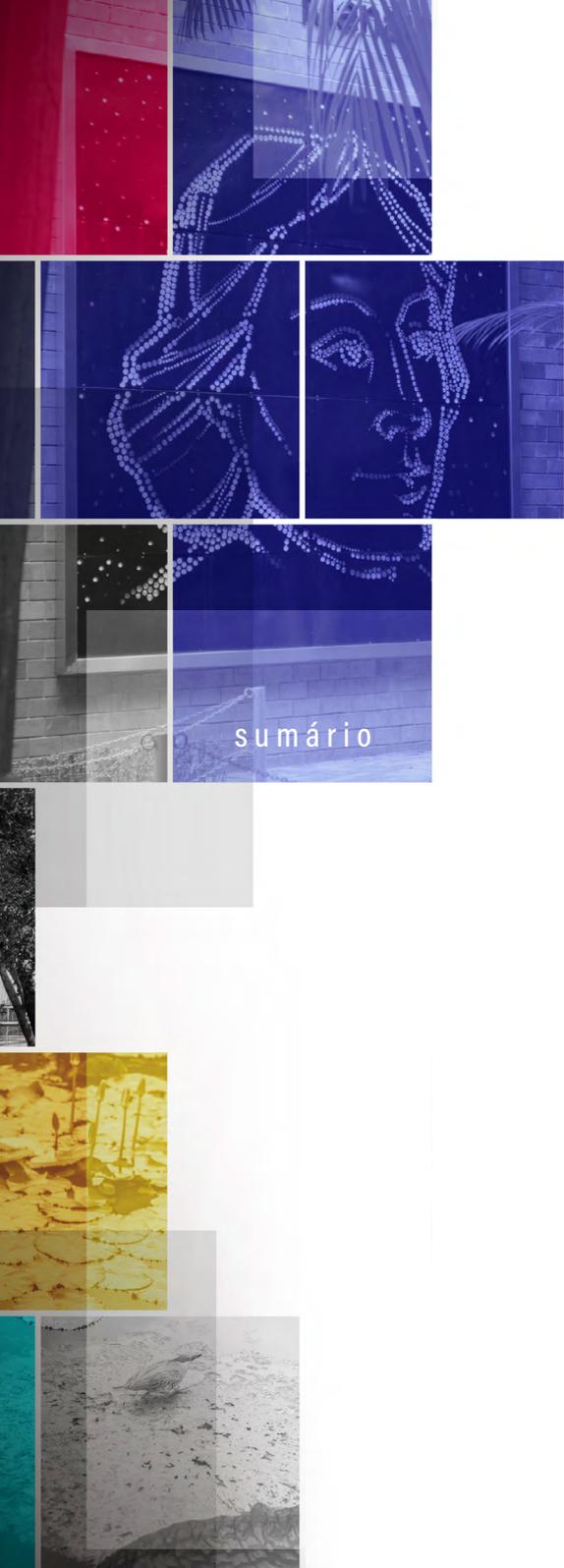
DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.3637

INTRODUÇÃO

Nos rios da Amazônia o silêncio é interrompido pelo barulho das voadeiras, que são pequenas lanchas a motor. Às margens, canoas alinhadas, atracadas umas às outras, formam um balé que lembra o balançar de rede numa displicente manhã. Nesse contexto da vida às margens do rio, manifesta-se a possibilidade de estabelecer um diálogo sobre a gestão na educação ribeirinha, problematizando e discutindo as tomadas de decisão que podem orientar o funcionamento nas escolas da região ribeirinha amazônica.

A escola, como instituição social educativa, tem como função primeira a formação do cidadão para participar conscientemente da sociedade em que vive. Para Luck (2013), a gestão educacional dos sistemas de ensino e suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de desempenho na estruturação sistematizada e orientação da ação educacional, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais. No que se refere à gestão da educação nas escolas, constitui-se de sistematização e direção da dimensão da ação educativa e do enfoque da atuação, assim como constitui um pressuposto fundamental para o desenvolvimento da cidadania. Por isso, é essencial que o gestor entenda o conceito de liderança educacional como um processo por meio do qual se promovam novas maneiras de pensar e, conseqüentemente, novas formas de proceder.

A efetivação da gestão nos espaços educacionais requer profissionais da educação com habilidades para diagnosticar e propor integração com todos os colaboradores educacionais, principalmente com os professores, para que, juntos, possam identificar e amenizar os problemas e alcançar um melhor resultado no processo educacional. O gestor necessita estar ciente de que a qualidade da



sumário

escola é global, devido à interação dos indivíduos e grupos que influenciam o seu funcionamento.

Nesta perspectiva, o objetivo deste texto é analisar os processos da gestão na educação ribeirinha no cenário amazônico. Ele apresenta-se como uma pesquisa de revisão, e tem como principal escopo teórico Libâneo (2013), Silva (2014), Luck (2015) Felicetti e Cabrera (2018). Este texto delinea-se e justifica-se a partir do estudo da disciplina Ensino-Aprendizagem: Perspectivas Teóricas e Implicações Educacionais do Mestrado e da inserção profissional de uma das pesquisadoras no contexto da educação ribeirinha de Manaus.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM GERAL DA GESTÃO

Neste trabalho abordam-se questões referentes à gestão no cenário da educação ribeirinha. Antes disso, porém, é válido lembrar que o conceito universal de educação busca o desenvolvimento integral do homem na amplitude de seus conhecimentos, não obstante dos padrões complexos do processo educacional ao longo de sua história. De acordo com Saviani (2012), portanto, “É preciso incluir todos em relação ao domínio do conhecimento, despertando o interesse de aprender daquilo que é exigido nesse tempo e nesse espaço, pois a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global” (p. 30).

Verifica-se, assim, que, na condição de uma prática social contraditória, a educação, hoje, mais do que nunca, é chamada a ocupar seu espaço no processo de transformação das relações de dominação, de objetivação do homem em razão da economia, dos padrões cada vez mais sutis e complexos de acumulação capitalista e de sua contraface – a gritante exclusão social.

Segundo Sander (2007), “a educação obrigatória, pública e leiga como um dever do Estado a ser implantada em programa de âmbito nacional” (p. 28), procurava estabelecer uma ordem social por meio da escola e renová-la para, então, renovar a sociedade, interessando-se pela necessidade das crianças na autonomia moral, evidenciando-se que a educação é a base para todas essas questões.

No entendimento de Felicetti e Cabrera (2018), a educação é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de um país e “tem papel fundamental na transformação da sociedade” (p. 8), pois é por meio dela que um país atinge seu melhor desempenho, tanto nas áreas da saúde e da tecnologia quanto, também, em relação à melhoria do nível de renda, emprego e qualidade de vida para a população. Neste sentido,

A educação pode existir entre todos e pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para se tornar comum, como o saber, como a ideia, como a crença, ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens na divisão dos bens do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2005, p. 10).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, traz que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na concepção de Campos (2010), o papel da educação poderia constituir-se como uma categoria transversal no eixo de prioridade para melhoria das condições de vida do povo, ao lado da opção pela saúde e infraestrutura da mais alta qualidade, com o aprofundamento da democracia. Nesse sentido, segundo Morandi (2002, p. 7),

Se existe uma prática universal, esta é a da educação, visto que não se educa apenas por educar, mas para se realizar um fim,



sumário

fazendo emergir sentimentos, valores diferentes de indivíduos e instituições, comportamentos e ações da heterogeneidade social e o desenvolvimento individual de cada sujeito situado naquela realidade da gestão escolar.

Nesse contexto, o gestor/diretor escolar, como apontam Ceretta e Jesus (2018, p. 3), deve ser um sujeito “[...] flexível e aberto ao diálogo com sua equipe, na busca de melhorias na educação como um todo”. Dessa forma, considera-se que as escolas, que têm em seus discursos uma “função de educação” definida como modelo de gestão, precisam ser geridas ou gerenciadas com esse objetivo, constituindo, portanto, um meio para se atingir este determinado fim.

No momento presente, em que as realidades das instituições educacionais, de um lado, e da sociedade, de outro, apresentam acentuadas limitações de ordem cultural, política, estrutural e programática, em vista das quais os modelos centralizadores e a racionalidade técnica demonstraram o esgotamento de suas capacidades, novos referenciais são exigidos como condições para que a gestão assuma a *relevância* e a *efetividade* que a sociedade confere à educação e à escola (SALERNO, 2007, p. 76).

Neste sentido, descreve-se que a eficiência, de um lado, como critério para o desempenho interno, orientado para processos e instrumentos racionais técnicos, caracterizando o enfoque de execução – processo –, e a eficácia, de outro, como critério de desempenho direcionado para o alcance de objetivos e metas sociais, enfoque de resultados – aspecto material. Diante desse contexto, a gestão atua como tessitura organizativa que envolve os espaços pedagógicos das escolas ribeirinhas, revelando a necessidade de um gestor que seja interlocutor de saberes por meio dos conhecimentos científicos e pedagógicos, além da sensibilidade e da criatividade para fazer frente à organização da ação educativa no cenário da diversidade amazônica.

sumário

O cotidiano dos espaços das escolas ribeirinhas remete-se às considerações de Santos (2021), destacando o rio como componente da paisagem natural, da vida e das características da região ribeirinha.

O rio é a rua, o meio de transporte, espaço, lazer, fonte de alimentação e lócus de trabalho, demarcando, também, espaço de desigualdade no desenvolvimento das práticas sociais. A terra e a mata são condições do viver de homens e mulheres ribeirinhos, espaços de trabalho, de moradia, de convivência social. O rio e a mata são ainda ambientes de encantamentos, lendas, mitos e imaginários culturais e simbólicos. Entrelaçam-se múltiplos saberes e múltiplos processos de trabalho caracterizando a diversidade e a multiculturalidade amazônica (p. 4).

Mais do que considerar um determinismo geográfico, ao qual possam estar sujeitas as comunidades ribeirinhas, é preciso ressaltar a ligação de apreço e afetividade que elas têm com o rio (presente no cotidiano dos gestores), cujo movimento das águas, das ondas e as representações culturais, contribuem para o delineamento de maneira plural do modo de viver ribeirinho e, principalmente, um relacionamento interpessoal salutar no ambiente da escola e no processo pedagógico entre os sujeitos envolvidos. Ferreira (2006, p. 173) destaca que “a gestão democrática da educação, como concepção necessária à formação do profissional da educação, necessita ter ao mesmo tempo transparência, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”. É também dessa forma que se entende a gestão como um processo contínuo, gerador de uma nova experiência de gestão política, que nasce da consciência crítica elaborada na ação e no debate. Ressalta-se que, na escola, a gestão estaria, assim, nas mãos de todos os participantes envolvidos na atividade educativa – professor e alunos –, e não apenas de uma coordenação ou gestor.

A legislação sobre a gestão democrática, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), em seu artigo 14, traz que

sumário

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades locais, conforme os seguintes princípios. 1) Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; 2) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. É a expressão das lutas efetivas entre as diversas forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um batizado para as políticas educacionais no País e, consequentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar. (BRASIL, 1996)

Conforme explicita a Lei supracitada, observa-se que a gestão não pode ser vista somente perante a legislação, mas deve ser executada e efetivada no processo educacional entre educadores e comunidade escolar, tornando-se um processo de envolvimento político da escola na produção de conhecimentos e emancipação de todos os envolvidos no processo educacional. Evidencia-se, ainda, que a gestão, no interior do sistema educacional, não está mais enraizada no individualismo e nos objetivos do mercado e do consumo, mas construída por novas relações coletivas de solidariedade e de consciência crítica, por isso exige a redefinição das relações políticas no interior da escola. Percebe-se que um dos meios para a construção da prática da gestão são os sujeitos envolvidos que, gerando a possibilidade de participação efetiva da comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na deliberação sobre os problemas mais urgentes da educação, criam as condições para a efetiva liberdade de cada um no conjunto da vida coletiva.

De acordo com Siqueira (2017), a forma de compreender a gestão repercute em um modelo que pode variar entre uma equipe gestora, que partilha o poder e as responsabilidades, bem como seus ônus e bônus (gestão escolar democrática), ou uma compreensão que leva a um exercício centrado apenas na figura do gestor (gestão autoritária). Há que se ouvir, porém, os sujeitos e levar em conta suas opiniões, envolvendo o contexto educativo e escolar em

sumário

que eles exercem suas práticas, sem cair no reducionismo de atender apenas suas reivindicações individuais, pois devem ser fundamentais para a execução das ações num único objetivo que abrange toda a problemática da escola. Na perspectiva de Luck (2015), seis conceitos gerais categorizam a passagem de um ponto de vista para o outro, conforme pode-se observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Seis conceitos gerais.

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
Óptica fragmentada	Óptica organizada pela visão de conjunto
Limitação de responsabilidade	Expansão da responsabilidade
Centralização da autoridade	Descentralização
Ação episódica por eventos	Processo dinâmico, contínuo e global
Burocratização e hierarquização	Coordenação e horizontalização
Ação individual	Ação coletiva

Fonte: Luck (2015).

O que precisa ser enfatizado é que o conceito de gestão na unidade escolar vai além da visão da gestão administrativa, por isso percebemos que o trabalho desenvolvido pelos gestores, no âmbito educacional ribeirinho, é de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem e nas ações pedagógicas. Esse trabalho precisa dar unidade aos esforços pela interação dos segmentos e construção de uma ótica comum, a partir de valores e princípios educacionais e da efetivação da gestão nas escolas no cenário amazônico.

TECENDO AS REDES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO RIBEIRINHO

Aventurar-se pelos caminhos da Amazônia sempre é um desafio que mobiliza a visão de mundo de um sujeito, e movimenta uma série de representações que povoam um universo imaginário. Por outro lado, essa aventura pode dar início a uma pesquisa sobre a educação escolar no contexto ribeirinho. A Figura 1 demonstra os aspectos fisiográfico e sociais da região amazônica, na qual estão evidenciadas as peculiaridades tão específicas e singulares de um lugar com uma geografia única, que retrata representações sociais de um universo que é comandado pela própria natureza. A natureza, no caso da Amazônia, exerce um papel primordial na vida dos gestores, professores e estudantes ribeirinhos, porque influencia e determina a movimentação pelo espaço, pela geografia e pelos ambientes que compõem os âmbitos sociais e educacionais.

Figura 1 – Moradias ribeirinhas.



Fonte: As Pesquisadoras (2020).

sumário

O rio faz parte do imaginário, da cultura e da identidade de cada sujeito que compõe esse contexto amazônico. Os elementos naturais, como a água, as árvores, a terra e o clima, favorecem a manutenção da vida, tendo um valor afetivo e possuindo densidade na evolução histórica, social, política e econômica da nossa região. Eles são partes ilustrativas de quadros, recitados e cantados, representando a vida da realidade regional.

Nesse contexto, compreende-se que para os gestores das escolas ribeirinhas existe a necessidade do diálogo entre a ação educativa e suas especificidades, como afirmado por Abreu, Gonçalves e Oliveira (2015), quando escrevem que “[...] os ribeirinhos têm saberes da floresta, técnicas de cultivo e de pesca, uma linguagem, costumes e crenças que consciente ou inconscientemente são agregados aos conteúdos, aos diálogos e todas as outras atividades que ocorrem durante as aulas”.

Nos desafios enfrentados pelos gestores escolares ribeirinhos dessas avenidas de rios e igapós às margens dos beiradões, a resiliência tem outro sentido, e tudo o que se aprende na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental para uma instituição de ensino e pode ser compreendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento democrático, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Nesse sentido, o PPP é compreendido como um instrumento teórico-metodológico e imprescindível, porque propõe formas de organizar e produzir conhecimentos escolares para a intervenção e mudança da realidade, bem como é um elemento de organização e interação da atividade prática no contexto ribeirinho e no processo de transformação da escola.



sumário

Garcia (2017) afirma que o PPP deve se fundamentar na realidade social, histórica e cultural de cada escola, pois é com base em seus alunos e na comunidade escolar como um todo que será possível delinear, nesse documento, os caminhos a serem percorridos. Para isto, neste texto procura-se ratificar alguns passos considerados pertinentes para esta imbricação, posto que não há uma forma exclusiva de elaborar um projeto desta natureza, como sustenta a afirmação de Gonzaga (2006):

O projeto pedagógico procura encarnar a maneira como uma comunidade escolar toma consciência de sua identidade e afirma-se em sua autonomia, desenvolvendo principalmente vínculos de colaboração entre seus membros para deles fazer parceiros: pessoal administrativo, professores, alunos e pais. É também uma possibilidade oferecida de se abrir a um meio social e profissional em constante mutação (p. 179).

Nesta perspectiva, as equipes que atuam no processo educacional são importantes para a construção do Projeto Político Pedagógico na articulação das ações desenvolvidas no ambiente escolar ribeirinho. Diante disso, acredita-se que é necessário haver uma mudança significativa na forma de organizar a escola que requer a construção de um PPP, pois este precisa ser elaborado coletivamente, de modo que facilite à escola cumprir sua função de socializadora do saber, das ações e decisões – uma vez que o PPP organiza o trabalho pedagógico da escola como um todo, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar uma visão de totalidade. Para Seixas (2017), o PPP possibilita a manifestação de elementos democráticos no ambiente escolar, pois ele tem condições de promover o compartilhamento das ações e decisões no âmbito da gestão escolar, do corpo administrativo, dos outros servidores e da própria comunidade para a sua concretização.

É válido ressaltar, no entanto, que os elementos democráticos vão além de um simples agrupamento de planos de ensino e de ativida-

sumário

des diversas; não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ao invés disso, eles são construídos e vivenciados em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Sobre a efetivação de uma gestão democrática, Libâneo (2013) categoriza autonomia como sendo o

[] fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico [] facultade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino. Significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros [] corresponsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, de modo a alcançar, eficazmente, os resultados de sua atividade – formação cultural e científica dos alunos e o desenvolvimento de potencialidades cognitivas e operativas (p. 115-116).

Ressalta-se que uma das maiores manifestações da autonomia escolar é a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, que busca um rumo, uma direção. Segundo Silva (2014), é uma ação intencional, com um sentido explícito e um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da escola; é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para determinado tipo de sociedade.

Shimamoto (2011) afirma que propor uma gestão participativa não significa necessariamente concretizar uma gestão democrática. Por outro lado, a elaboração do PPP propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros do ambiente escolar no exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre as dimensões político-pedagógicas

O PPP é importante para o ambiente escolar porque efetiva as práticas pedagógicas dos professores e gestores escolares e o planejamento das ações, intervindo neste ambiente. Parece-nos, no entanto, que o projeto só não tem condições de ser iniciado quando há um clima de hostilidade entre os educadores e a direção da escola. Neste caso, há a necessidade de primeiro, se superar este impasse. Gadotti (2014) afirma que a gestão democrática não está separada de uma certa concepção da educação, não havendo sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária.

Dessa forma, a discussão da gestão escolar, em uma perspectiva democrática, requer que se destaquem alguns elementos: a descentralização do poder do gestor, a autonomia do professor e do quadro administrativo, a participação de alunos e comunidade na construção coletiva e na definição dos objetivos da escola bem como de suas estratégias de ações, compromissos e competências, destacando-se, ainda, a garantia da representatividade do conselho escolar¹⁴ e a predisposição de todos para construir uma escola comprometida com a transformação social.

Conforme exposto anteriormente, Silva (2014) define a construção do PPP como uma ação intencional de fazer e de realizar com compromisso definido coletivamente, e o considera um processo permanente de reflexão dos problemas da escola, buscando alternativas viáveis. Czer (2014), por sua vez, ressalta que

O Projeto Político Pedagógico da escola apresenta duas dimensões interdependentes: a política que supõe o conjunto de decisões quanto à organização, aos propósitos e aos modos operativos da escola e a pedagógica que supõe o elenco de decisões/ações de ordem educativa e pedagógica, viabilizadora de suas intencionalidades quanto à formação do cidadão (p. 8).

¹⁴ Espaço que viabiliza a prática da democracia dentro do sistema escolar, devendo "aliar e inter-relacionar a política e a educação" (Schlesener, 2006, p. 187).

Isto permite-nos reafirmar a ideia de que o PPP deve ser elaborado com os profissionais da escola junto com a comunidade escolar, conforme leciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.364/96, (Brasil, 1996), em seu artigo 14, inciso I. É importante fortalecer procedimentos e a participação da comunidade escolar local onde a escola está inserida, para descentralizar os processos de tomadas de decisão e dividir responsabilidades na construção da educação.

O papel da educação e da escola é fundamental por esta ser um ambiente de formação para a cidadania, um espaço educativo, pois envolve desde as formas de exercício da gestão da escola até as relações entre professor e aluno em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é instituída como uma organização a serviço da sociedade, com a incumbência de educar as crianças, os jovens e os adultos de modo que possam dela participar efetivamente.

Analisar a gestão no cenário ribeirinho que se possa desenvolver um ambiente educacional que desempenha importante papel também nas práticas sociais, gerando novas visões, bem como novas formas de se pensar o ambiente escolar e os sujeitos ativos deste processo educacional. Ressalta-se que os gestores precisam conhecer mais a realidade ribeirinha para exercer um papel de integração com todos os atores da escola, para que, juntos, possam identificar e resolver os problemas, construindo uma educação mais plural e participativa.

A gestão no processo de ensino das escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação e orientação da ação educacional, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcio-

nais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducativos. Estes justificam-se na medida em que são orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a contribuir para que se tornem capazes de enfrentar adequadamente, dentre outros aspectos, os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia, que passa a centrar-se cada vez mais no conhecimento para o seu desenvolvimento. Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização que promova a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos do trabalho coletivo no processo educacional.

Nesse contexto, compreende-se que o gestor possui uma visão não só de educador, mas também que envolve todas as suas demais responsabilidades no ambiente escolar. É imprescindível que o gestor desenvolva suas ações de liderança compartilhada e possibilite condições aos colaboradores para realizar suas atividades, ampliando a sua visão crítica e a autonomia nas ações. O gestor precisa reconhecer e incentivar o aprendizado na escola tanto nas relações interpessoais quanto na dimensão pedagógica; uma descoberta diária e uma possibilidade para todos os envolvidos no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. 2º ed. São Paulo: Moderna, 1999.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação, 2001b.

sumário

BRASIL. **Decreto Nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Editora do Brasil, 2005.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

BORIN, A. **A gestão escolar na proposta curricular de Santa Catarina: intencionalidades e tensionamentos**. 2017, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

CAMPOS, C. M. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CAMPOS, E. S.; MOTA, M. L. B. **Reflexões sobre o processo de gestão participativa**. Curitiba: Consed, 2004.

CASTRO, M. de. As instituições escolares rumo ao terceiro milênio: implicações do atual contexto de globalização na construção do projeto político-pedagógico: *In*: PINTO, F. C. *et al.* **Administração escolar e política da educação**. São Paulo: Unimep, 1997.

CERETTA, M. J. S.; JESUS, A. Desafios da gestão escolar. **Revista Gestão Universitária**, 11 maio 2018. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/desafios-da-gestaoescolar>. Acesso em: set. 2021.

CZER, Lúcia. **PPP – Projeto Político Pedagógico**. 2014. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_17452/artigo_sobre_ppp---projeto-politico-pedagogico. Acesso em: 8 ago. 2021.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Acesso à educação superior: O ProUni em foco. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(39), p. 1-22, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3289>

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da nossa época, 23).

GADOTTI, M. **Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Conae, 2014.

sumário

GARCIA, L. F. T. **Educação especial nos Projetos Políticos Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia**: 2013/2016. 2017. 132 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

GONZAGA, Amarildo Menezes. Gestão participativa de projetos. In: GUEDIN, Evandro (Org.) **Currículo: projetos e avaliação da aprendizagem**. Manaus: Travessia/Seduc, 2006. p. 126-186.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: a marca da escola. **Revista Educação e Contexto**, São Paulo, n. 18, p. 10-15, 1990.

MORANDI, Franc. **Filosofia da Educação**. Trad. Maria Emília Pereira Chanut. São Paulo: EDUSC, 2002.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, J. J. **Populações ribeirinhas e educação do campo**: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2009-2012. Disponível em: http://www.ppped.com.br/bv/arquivos/File/m14_jeni.pdf. Acesso em: 15 março 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações (1944). 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfour. **Administração escolar e educacional: planejamento, políticas e gestão**. São Paulo: Alínea, 2007.

SEIXAS, Manuel Valcy. **A construção do projeto político pedagógico das escolas 167 estaduais da coordenadoria regional de Alvarães / AM**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora - Juiz de Fora, 2017.

sumário



18

Carla Andréa Duarte Brasil

Cleber Gibbon Ratto

O CINEMA COMO ARTEFATO CULTURAL PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA EM CIÊNCIAS ENTRE JOVENS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.3839

INTRODUÇÃO

Em geral os cursos de ciências, a partir da educação básica, não trazem como principal preocupação a formação de estudantes com uma visão holística de seu contexto social. É urgente e necessária a mudança de abordagem realizada nas referidas aulas. A discussão sobre o tema não é recente. Há muito os pesquisadores percebem a necessidade de proporcionar outras visões ao estudante, especificamente aos de ciências; um outro olhar sobre o mundo que vai além de sua formação técnica, passando por questões sociais, culturais, políticas e de valores. Compreende-se que há a necessidade de a escola produzir indivíduos críticos e participativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, é essencial proporcionar um desenvolvimento integral do indivíduo em busca de uma desejada formação cidadã.

A necessidade de criar condições para transformar o jovem estudante em um cidadão crítico, nos traz de volta ao ponto onde a busca por mecanismos para adentrar em seu universo se faz essencial. Fazer com que os jovens percebam a ciência como parte de sua cultura, para que eles se vejam na ciência e vejam a ciência em sua vida, é um importante meio de atingir o estudante e despertar seu interesse para o estudo de ciências. Artefatos culturais e artísticos, como o cinema, são importantes recursos que podem servir de disparador de relevantes práticas que possibilitarão a compreensão de questões importantes no contexto social do estudante, com base em suas demandas e anseios. Compreender tais necessidades, por meio de escutas respeitadas de relatos pessoais do estudante, serve como norteador de discussões, sequências didáticas ou, até mesmo, para usá-las para direcionar a produção de currículos mais adequados às suas realidades sociais.

PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

Moreira (2017) percebe que o processo de ensino-aprendizagem brasileiro, muitas vezes, ainda é predominantemente mecânico, e tem como principal objetivo treinar o estudante para resolver testes, e o ensino de ciências naturais não foge à regra. Em disciplinas como a Física, o processo resume-se à resolução de exercícios até a exaustão, com a finalidade de “preparar” o estudante para “resolver” problemas semelhantes aos treinados nas aulas. A forma de ingresso ao Ensino Superior é uma confirmação de que o método mecânico é exitoso e desejável para a obtenção dos resultados esperados, e o modelo comportamentalista, descrito por Skinner, segundo Moreira (2017), continua sendo amplamente utilizado:

[...] o professor define claramente, precisamente, objetivos operacionais, ou seja, os comportamentos que o aluno deve ser capaz de apresentar após o ensino, coisas que o estudante deve ser capaz de fazer ou dizer. Se os comportamentos definidos forem apresentados, o aprendiz é aprovado na unidade de estudo, recebe o reforço positivo [...]. Contudo exibir tais comportamentos não implica compreensão, atribuição de significados (MOREIRA, 2017, p. 44).

As escolas repetem o famoso modelo de educação bancária denunciado por Paulo Freire (1988), de que continua sendo o professor o detentor do conhecimento e o aluno sendo passivamente o anotador de suas falas, a tábula rasa, sem nada a questionar ou contribuir, e o caderno, as fotos tiradas da aula, os arquivos recebidos e sua memória recente, os bancos nos quais se deposita o conhecimento. Sim, a memória recente! Haja vista que se o aluno não encontrar sentido naquilo que está sendo ministrado, raramente tal conhecimento será registrado em sua memória de longo prazo, para que se torne conhecimento de fato.

Os discursos sobre ensino, focados no aluno, são antigos no Brasil e vêm se mostrando cada vez mais falaciosos, uma vez que, por aqui, os modelos vêm e vão; não são dados prazos para se verificar o sucesso ou insucesso de um modelo e já se propõem outro, que, normalmente, não trabalhará a favor das classes menos favorecidas economicamente. O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2018), é uma proposta que se põe como o modelo redentor da juventude brasileira, mas que acentua desigualdades quando, entre outras coisas, diminui a carga horária das disciplinas que devem ser trabalhadas na Base Comum, oferecendo itinerários formativos em condições distintas a aprendizes diferentes.

Essa Lei, formulada de forma bastante abrupta, desconsiderou o percurso de experiências inovadoras, debates, diretrizes, projetos de lei, audiências públicas e demais movimentos que, nas últimas décadas, de forma democrática e participativa, vinham constituindo a elaboração de uma política nacional para o EM, com o intuito de estabelecer uma proposta de Educação Básica que promovesse uma efetiva educação integral (VIEIRA *et al.*, 2020. p. 1.425).

O sistema educacional brasileiro apresenta imensos e absurdos abismos entre as regiões, entre as cidades, entre os bairros, entre as escolas de referência, sejam públicas ou privadas, e as escolas ribeirinhas, das comunidades, dos sertões, dos quilombos e dos outros “brasis” que o Brasil se nega a enxergar. As políticas educacionais devem voltar-se a tentar diminuir tais diferenças, vendo a pessoa, compreendendo suas limitações e ajudando a reduzir os abismos. Colocar o estudante como o centro de todo esse processo, não o tratando apenas como mão de obra a ser formada, mas como ser pensante, é o início para a transformação social da qual o Brasil se faz tão carente.

A despeito dos discursos falaciosos, as teorias, que verdadeiramente colocam o estudante no centro do processo ensino-aprendizagem, mostram a importância do desenvolvimento de atitudes que

sumário

fortaleçam a sua participação ativa, a fim de estabelecer uma aprendizagem significativa, com a preocupação com o desenvolvimento do senso crítico do aprendiz e da formação cidadã do indivíduo. Tal preocupação com uma formação integral do jovem, não é, de fato, nova. Na década de 60 do século 20, Carl Rogers já se rebelava contra a escola autoritária da época e seus métodos quase que exclusivamente de memorização, centrado nas narrativas, propondo um método democrático de educação. Rogers, segundo Justo (2001) questionava se seria possível formar cientistas criativos utilizando métodos passivos de aprendizagem, o que seria possível dentro de uma perspectiva "behaviorista, que tende a ver o homem como simples máquina manejada por meios de recompensa e punições" (Justo, 2001, p. 155).

Justo (2001) observava que a escola democrática, idealizada por Rogers, deveria proporcionar uma aprendizagem automotivada, autoatualizante e significativa, cujo objetivo era formar cidadãos aptos a tomar decisões pessoais, sentindo-se responsável por elas, fazer escolhas inteligentes, exercitar seu espírito crítico, aplicar os conhecimentos adquiridos para a resolução de problemas, cooperar para o bem-estar social, com capacidade de adaptação a novas situações, e se manifestar de forma livre e criativa. Segundo Justo (2001), Rogers defendia o estímulo à autonomia do educando. Para isso, o professor necessita escutar sua voz, confiar em suas escolhas, compreender seus pontos de vista e ter empatia em relação aos medos e incertezas dos jovens estudantes, ou seja, ver e respeitar a pessoa além do aluno.

Trazer, no entanto, o estudante, previamente concebido para ter um comportamento passivo, aceitar ordens e executá-las dentro de modelos preestabelecidos, para uma realidade onde ele precisa se manifestar, ser ouvido, participar, ter ideias, se sentir parte e capaz de solucionar problemas, não é tarefa fácil. É preciso despertar a autoconfiança do estudante, e, para isso, alguns recursos são necessários e preciosos. Um importante recurso para despertar o engajamento e implicação dos estudantes, é adentrar o imaginário dos jovens. Consi-



sumário

derando o pensamento de Maffesoli (2008), que percebe a importância do imaginário na construção do real, a utilização do lúdico mostra-se de extrema relevância nesse contexto.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR O IMAGINÁRIO NAS AULAS DE CIÊNCIAS

O cinema, recurso comumente utilizado em aulas para ilustração e aplicação do conteúdo trabalhado, surge como uma força interferente na construção do imaginário, estimulando a criatividade e a liberdade de pensamento e de expressão do educando. Tal recurso influencia no comportamento social do indivíduo, fato citado por muitos autores. Maffesoli (2008) destaca a importância dessa influência quando afirma que as construções mentais podem ser eficazes em relação ao concreto. Também Kehl (2007) percebe tal influência, quando ressalta que o comportamento de jovens de classes abastadas pode ser influenciado por comportamentos e culturas de classes menos favorecidas e até por comportamentos marginais, quando estes envolvem situações de poder ainda que ilegítimas, como as vistas em algumas produções cinematográficas.

O fenômeno das identificações dos “incluídos” com os marginais revela um efeito inesperado da nova onda de filmes que tentam dar visibilidade aos excluídos. [...] É que vivemos em uma cultura em que o espetáculo dita as normas de cidadania, organiza as relações sociais, estabelece valores, formata as identificações. Os filmes que denunciam a miséria, a criminalidade e a violência policial são presas dessa contradição [...] (KEHL, 2007, p. 52).

Faria *et al.* (2015, p. 647), citando Silva (2000), enfatizam que “as nossas percepções sobre a ciência são influenciadas por imagens e informações presentes no cinema, na literatura, em quadrinhos e nos

meios de comunicação em geral.” Maffesoli (2008) igualmente compreende que não apenas o cinema influencia no comportamento do indivíduo, mas também a televisão e a publicidade, e deixa claro que as imagens não produzem o imaginário, mas o contrário é verdadeiro; logo, o coletivo é impregnado pelo imaginário, que estabelece vínculos, como percebido entre membros das tribos urbanas¹⁵. A existência de um imaginário determina conjuntos de imagens que são os resultados dele, como observado nas produções cinematográficas e outras expressões artísticas que acabam influenciando o comportamento dos jovens.

[...] para as juventudes do século XXI, a linguagem cinematográfica tem influenciado formas de interação social, reforçado discursos e servido de forma incontestante para espalhar determinada maneira de ver o mundo. Isto se deu por meio da criação de uma verdadeira indústria, que movimenta bilhões de dólares a cada novo lançamento. Para além da questão financeira, podemos afirmar que é uma indústria que movimenta paixões e emoções criando desejos e alterando as formas de nos relacionarmos com o próximo (PEREIRA; SÁ; FONSECA, 2019, p. 2).

Tais conjuntos de imagens, todavia, são observados não apenas em manifestações artísticas ou culturais. Ideais políticos ou ecológicos podem ser reflexos do imaginário e desses conjuntos de imagens, muitas vezes utópicas, criadas pelos indivíduos. Alguns projetos chegam a beirar o romantismo, como ao sonhar com uma sociedade melhor com menos preconceito, mais igualdade social, com maior preocupação com a preservação do meio ambiente, preocupação com as pessoas, com os animais, e não apenas com o lucro, e retratam situações que, muitas vezes, são extremamente difíceis de serem alteradas.

Alguns desses projetos, mesmo sendo ideais de vida, parecem muito distantes da realidade, mas, sem o imaginário, o sonho

15 Maffesoli define tribos urbanas como agrupamentos semiestruturados, constituídos predominantemente de pessoas que se aproximam pela identificação comum a rituais e elementos da cultura que expressam valores e estilos de vida, moda, música e lazer, típicos de um espaço-tempo (De Oliveira; Camilo; Assunção, 2003).

e a vontade de mudar um contexto social se tornará, de fato, impossível. Despertar o imaginário do estudante para essas questões relevantes socialmente, que provoquem uma inquietação, que realmente convoquem o estudante a lutar por uma melhor qualidade de vida e bem-estar social para todos, deve ser uma preocupação constante do educador e uma das funções da escola. A inserção de atividades e recursos que relacionem a cultura e as artes ao estudo das ciências, é um poderoso recurso para estimular a argumentação, a criatividade, o senso crítico e o interesse do estudante pelo estudo das ciências.

A linguagem cinematográfica é um importante artefato para incentivar a argumentação e estabelecer, para o estudante, a visão de ciência como parte de sua cultura.

[...] pode-se procurar caminhos alternativos que permitam apoiar os estudantes na construção de seu próprio raciocínio, para além da mera transmissão de conhecimento. Isso tem relação com a possibilidade de perceber e interpretar as ocorrências que se desenvolvem à sua volta, interagindo com os demais sujeitos no seu contexto social, além de relacionar-se com outros contextos, comparando, criticando, propondo ajustes e organizações (FARIA *et al.* 2015, p. 647).

Para desenvolver o processo de enculturação científica e uma aprendizagem que seja considerada significativa¹⁶, porém, Pereira, Sá e Fonseca (2019) ressaltam que é crescente o número de pesquisadores que apontam para a necessidade de garantir um conteúdo mínimo para o currículo de ciências, e que, no entanto, possua significado dentro do contexto social e cultural do estudante. Com a finalidade de garantir a formação do cidadão atuante socialmente,

[...] existe um certo conteúdo mínimo, um conjunto básico de conhecimentos relacionados à área de ciências que deve ser lecionado a todas as pessoas, de maneira a construirmos uma

16 Uma aprendizagem é considerada significativa quando “há uma interação cognitiva entre os novos conhecimentos e conhecimentos prévios especificamente relevantes, existentes na estrutura cognitiva do ser que aprende” (MOREIRA, 2017, p. 43).

educação que prepare as novas gerações a tomarem decisões em questões científicas e expressarem estas decisões na vida social (PEREIRA; SÁ; FONSECA, 2019, p. 3).

Quando se deseja praticar uma educação científica, preocupada com a formação cidadã do estudante e enfatizando a utilização da ciência na vida profissional e cotidiana do educando, os autores usam os termos alfabetização, letramento ou enculturação científica, estabelecendo diferenças entre as referidas expressões, não havendo consenso sobre as expressões ou seus significados entre autores.

Sasseron e Carvalho (2011, p. 60) citam vários trabalhos em que o termo “Alfabetização Científica” designa o ensino cujo objetivo seria a promoção de capacidades e competências entre os estudantes, capazes de permitir-lhes a participação nos processos de decisões do dia a dia. Os autores dos trabalhos analisados, que defendem o uso do termo, justificam sua escolha com as ideias freirianas sobre o domínio de técnicas de escrita e leitura, com o objetivo de auxiliar na construção de um pensamento crítico em relação à sua realidade social, que pode desembocar num comportamento participativo e transformador dessa realidade. Para isso, é necessário estabelecer conexão entre a vida e a escrita, entre a palavra e seu significado. As autoras citam o trabalho de Rüdiger Laugksch, publicado em 2000, que traz uma abordagem da expressão Alfabetização Científica feita no ano de 1966, e asseveram

[] que para uma pessoa ser considerada alfabetizada cientificamente deve ter conhecimento das relações entre Ciência e Sociedade; saber sobre a ética que monitora o cientista; conhecer a natureza da ciência; diferenciar Ciência de Tecnologia; possuir conhecimento sobre conceitos básicos das ciências; e, por fim, perceber e entender as relações entre as ciências e as humanidades (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 62).

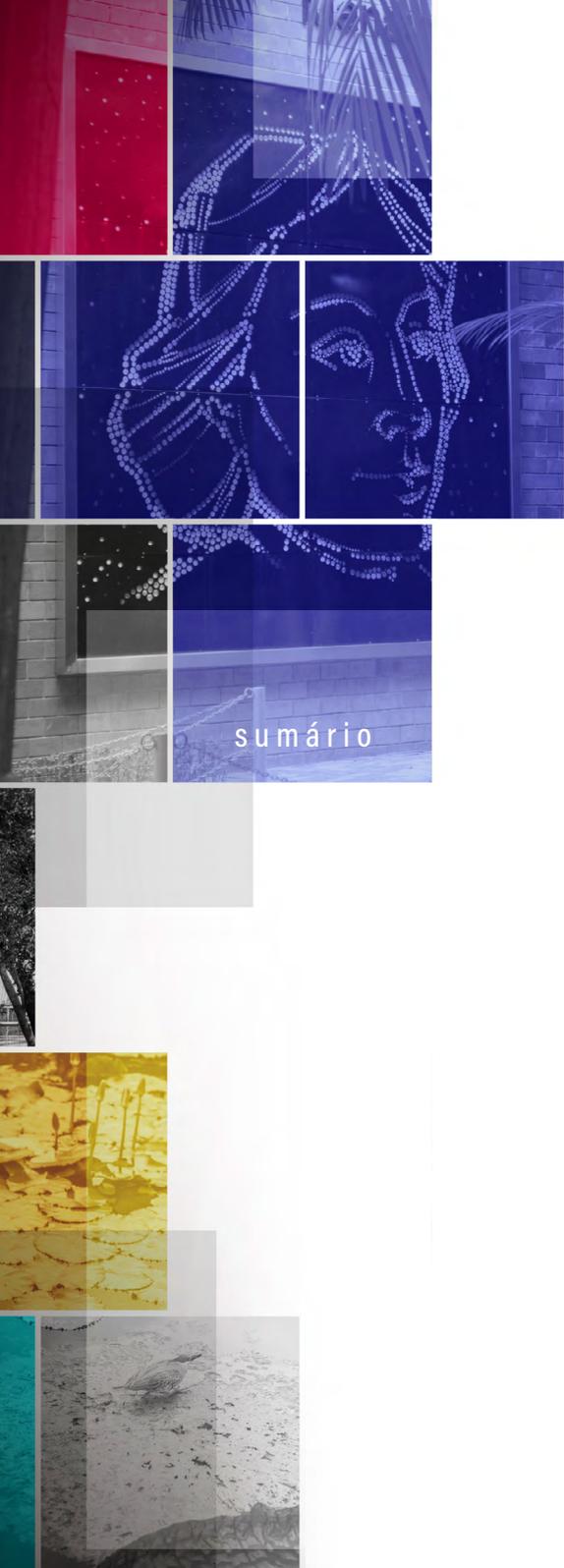
Laugksch (2000, apud Sasseron e Carvalho, 2011) destaca que alguém é considerado alfabetizado cientificamente quando: entende a natureza da ciência; compreende termos e conceitos chave das ciên-

cias; e entende os impactos das ciências e suas tecnologias. Também são citados os trabalhos como o de Hurd (1998, apud Sasseron e Carvalho, 2011), que defende o caráter amplamente social das pesquisas científicas, e de Bybee e DeBoer (1994, apud Sasseron e Carvalho, 2011) que expõem a importância da profundidade da alfabetização científica. Eles defendem que alfabetizar cientificamente não significa formar o cidadão conhecedor de tudo sobre ciências, mas apenas conhecimentos suficientes de várias delas e como tais conhecimentos afetam e transformam a sociedade.

[...] é importante mencionar que, nesta época em que vivemos, repleta de inovações tecnológicas contribuindo para nosso bem-estar e saúde, e em que os conhecimentos científicos podem, mais do que nunca, tornarem-se bens de consumo, os estudos sobre a natureza e os seres vivos cada vez mais são realizados por grupos de pesquisa e são analisados por áreas de conhecimento distintas (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 65).

Para que isso seja possível, se faz necessária a atualização do currículo escolar, e que sejam envolvidos temas relevantes para a vida do estudante que envolvam Ciência, Tecnologia e Sociedade, e surgem como urgências na vida escolar. Para tal, é preciso ouvir a voz do estudante por meio de rodas de discussão, onde deve ser estimulada a participação ativa do jovem, com a finalidade de conhecer suas demandas, seu contexto econômico, social e cultural. Currículos uniformes não favorecem a aprendizagem significativa. O conteúdo mínimo carece de análise minuciosa em sua produção, para que as atividades sejam relevantes para promover no educando um pensamento científico crítico, que provoque o desejo de transformação social por intermédio da ciência. Para esse fim, o estudante precisa perceber a ciência como algo concreto e aplicável, e desejar ir além desse currículo básico. Para isso, é necessário

[...] além de decorar uma longa lista de conceitos, leis e fórmulas, se apropriem também das habilidades relacionadas ao fazer científico, numa perspectiva de que sejam capazes de reali-



sumário

zar discussões e tomar decisões amparados pelas ferramentas cognitivas e culturais das ciências. Que desenvolvam determinadas competências comportamentais e atitudinais, relacionadas ao fazer científico (PEREIRA; SÁ; FONSECA, 2019, p. 3).

O trabalho de Bertold (2020) cita ainda Sylvia Scribner (1984), que trata sobre as visões que se têm de letramento e alfabetização. Nesse trabalho ela afirma que o letramento pode ser compreendido como adaptação, poder ou estado de graça. Como adaptação, ela ensina que tanto a alfabetização quanto o letramento são demandas sociais. Como poder, expõe o aspecto redentor da educação como meio de ascensão social; essa concepção é usada em discursos que promovem a educação em campanhas muitas vezes falaciosas, que colocam a educação como a única forma de ascender socialmente, e o sujeito letrado na posição de vencedor e o iletrado como vítima, incapaz e sem condições de estabelecer um bom diálogo ou de ter boas condições de vida. Como estado de graça coloca-se o letramento no centro do desenvolvimento intelectual do indivíduo, relacionando-o com a capacidade de desenvolver o raciocínio lógico. Trata-se de mais um discurso falacioso, haja vista os vários exemplos que se pode perceber na sociedade atual, quando cidadãos com bom ou excelente nível intelectual e técnico assumem posturas totalmente desvinculadas do social ou do racional. São posturas violentas, que culminam em prática de crimes de ódio, declaração de apoio a políticas armamentistas, apoio e adesão a movimentos neonazistas, assim declarados ou não, a não demonstração de qualquer empatia com o sofrimento da população, desprezo pela preservação do meio ambiente e outras posturas de mesma natureza, que demonstram que a capacidade técnica e interpretativa, que é totalmente individual, não garantiu a formação cidadã de tais indivíduos. Deve-se, portanto, evitar as maneiras errôneas de conceber o letramento científico. Para isso, é importante exercitar perspectivas humanizadoras, a visão crítica, o compromisso social, o respeito às diversidades, a empatia e demais valores sociais.

sumário

como parte da sua cultura, do seu cotidiano, para que se deseje realizar estudos neste sentido, passando, assim, a utilizar o conceito de enculturação científica. Para Pereira, Sá e Fonseca (2019), a escola deve promover a discussão sobre a valorização das culturas locais e sua perpetuação, não devendo, no entanto, deixar de valorizar a percepção do estudante sobre ela e as novas culturas por ele trazidas.

A enculturação dos estudantes como um objetivo do ensino de ciências seria supostamente alcançada quando o aprendizado sobre ciências se desse não somente em relação ao seu conteúdo, mas sobre o próprio empreendimento científico e as variadas formas através das quais ele ocorre. Assim, promover a enculturação científica dos estudantes significaria permitir que se apropriem das ferramentas fundamentais desenvolvidas pela comunidade de cientistas e divulgação de novos conhecimentos sobre o mundo natural (PEREIRA; SÁ; FONSECA, 2019, p. 3).

Para que se obtenha sucesso no processo de enculturação científica, é necessário ir além de aulas expositivas, quando situações hipotéticas são usadas como exemplos. A análise e a discussão sobre situações reais que envolvam sociedade e natureza se fazem urgentes no processo ensino-aprendizagem de ciências. Também, a utilização de recursos variados para o ensino é indispensável no processo, afinal o cotidiano do jovem está repleto de linguagens e imagens diferentes, como a música, o teatro, a poesia, as mídias digitais, a televisão e o cinema. Por isso, utilizar um desses recursos, ou vários deles, pode auxiliar o professor a quebrar as barreiras entre o estudante e a ciência.

Para Faria *et al.* (2015), o cinema constitui uma linguagem de formação, mas frequentemente é visto de forma superficial e subjetiva, descharacterizando seu potencial como linguagem de conhecimento. Pereira, Sá e Fonseca (2019) reconhecem que o desenvolvimento de tais atividades constituem grandes desafios aos professores, mas ressaltam que se deve lançar problemas para que os estudantes discutam entre si em busca de solução, estimulando, assim, participações mais ativas por parte dos estudantes e gerando neles uma maior capacidade de argumentação.

sumário

O emprego pedagógico do cinema no Brasil não é novo. Segundo Barros, Girasole e Zanella (2013), seu uso já era percebido nas décadas de 20 e 30 do século 20. Com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), em 1937, foram produzidos 26 filmes científicos. Mesmo, no entanto, sendo reconhecidamente um importante recurso e com cem anos de história, ele ainda é pouco usado. Os autores destacam a importância de incentivar a utilização pedagógica dos recursos fílmicos na educação de crianças e adolescentes, com a finalidade de um crescimento cognitivo e integral do estudante.

Os autores destacam, ainda, as colocações de Carvalho (1998), que afirma que o cinema pode servir de reconstrutor da própria história do indivíduo, uma vez que as imagens e sons, associados às narrativas, podem simplificar a compreensão de conceitos que podiam ser considerados abstratos, tornando a realidade cada vez mais próxima.

[...] o cinema de alguma forma reconstrói a vida social, uma vez que expressa e deixa registradas práticas sociais, modos de pensar, valores, símbolos, sentimentos, comportamentos, tensões, expectativas, temores, próprios de uma determinada sociedade. Abrem, então, novas perspectivas para que o homem conheça seu momento histórico, sua relação com outros homens, o como e o porquê os homens se educam, subsidiando a reconstrução histórica do objeto educação (BARROS; GIRASOLE; ZANELLA, 2013, p. 99).

Sendo, todavia, o cinema um recurso tão rico, despertador de falas e reflexões críticas, com o poder de situar o homem em seu contexto histórico-social, de torná-lo concreto o abstrato, ele não pode ser utilizado de maneira aleatória, sem o planejamento prévio, sem o olhar atento e treinado do professor para relevantes questões abordadas na obra, sob pena de que todo o trabalho seja considerado uma tentativa de não cumprir com as obrigações de sala de aula, encarada, exclusivamente, como local de transmissão de conhecimento formal.

sumário

Como o cinema é capaz de atingir tão profundamente criteriosas e importantes bases para o ensino e aprendizado, não basta apenas pegar um filme e repassá-lo de maneira aleatória; é fundamental conhecer o filme primeiramente em sua intenção, incluindo linguagem e abordagens sociológicas e psicológicas, para que depois estejamos capacitados para relacionar as características mais importantes desses canais de comunicação, juntamente com o campo que pretendemos atingir em termos de informação (BARROS; GIRASOLE; ZANELLA, 2013, p. 99).

Barros, Girasole e Zanella (2013) percebem a necessidade de mesclar estratégias de abordagens, substituindo, na maioria das vezes, as práticas em que não ocorram a participação efetiva do estudante, como forma de envolvê-lo no processo educacional. Os autores citam os destaques da pesquisa feita com 30 professores de Ciências e Biologia de diversas faixas etárias. Muitos professores do grupo, quando questionados sobre estratégias utilizadas em sala de aula, responderam usar o cinema, recurso que ocupou a sexta posição. É interessante observar, porém, que, mesmo que o artefato seja utilizado, a frequência com que isso acontece é muito baixa, posto que 30% dos professores usam o recurso apenas uma vez ao ano e somente 10% o fazem uma vez por bimestre. Alegam motivos diferentes, como falta de estrutura na escola, carência de tempo para a atividade e falta de atenção dos estudantes, que se dispersam muito facilmente. Os professores questionados afirmam, em sua maioria, concordar que o uso de filme pode, sim, ser muito proveitoso para o ensino e para a aprendizagem se transmitido aos alunos de forma programada e correta.

Fica, porém, o questionamento: Quem formará os professores para desenvolver a atividade? A grande maioria deles alega que nunca teve qualquer experiência de utilização do cinema para fins didáticos ao longo de sua formação profissional, e que a aceitação da atividade pelas turmas nem sempre é fácil.

Depende da turma, de suas motivações, do conteúdo, da relação entre professor e aluno, do tempo disponibilizado para a discussão antes e depois da exibição do filme, mas mesmo



sumário

assim, em quase todos os casos, a intenção de fuga das aulas expositivas tem um peso considerável comparado à intenção de aprender efetivamente. A minoria dos professores alega que: A fuga para as aulas expositivas é um fator muito irrelevante e os debates pós-filme são calorosos e produtivos (BARROS; GIRASOLE; ZANELLA, 2013, p. 104).

Ao utilizar recursos filmicos deve-se atentar para o fato de que as imagens criadas pelos cineastas, sobre as ciências, podem mostrar uma visão deturpada e fantasiosa da ciência. Faria *et al.* (2015, p. 647) observam que “muitas vezes essas imagens se apresentam incompreensíveis aos olhos dos estudantes, os quais freqüentemente interpretam a ciência como algo complexo e distante da realidade vivenciada por eles”. O que pode servir como distanciador, no entanto, também pode servir como veículo de aproximação entre o jovem e a ciência, desde que o recurso seja trabalhado adequadamente. Para Faria *et al.* (2015, p. 647), “considerar e questionar tais deformações pode ajudar a aproximar-se de concepções epistemológicas mais adequadas que podem ter incidência positiva sobre o ensino”. As imagens e histórias que se destacam nos filmes devem ser analisadas, e as reflexões acerca do tema devem ser estimuladas. Para isso, pode-se associar o filme assistido à outra atividade, como produção de paródia, poesia, teatro, desenho ou vídeo, que associe a ciência ao filme assistido, com o intuito de estimular a argumentação e a criatividade do estudante.

Na tentativa de tornar mais eficiente o uso da linguagem cinematográfica em sala de aula, o trabalho proposto por Pereira, Sá e Fonseca (2019) consistiu na elaboração de quatro sequências didáticas, duas delas partindo de filmes selecionados pelos professores: “O Núcleo: Missão ao Centro da Terra” e “O Dia Depois de Amanhã”, e duas outras, em que foram usados fragmentos de filmes selecionados pelos estudantes. Nas sequências foram discutidos aspectos como a relação entre ficção científica e a ciência, e produzidos argumentos acerca da Natureza da Ciência e paródias, quando se discutia Eletromagnetismo. Ao apresentar os fragmentos de filmes os alunos

sumário

argumentaram sobre os excertos escolhidos, e fóruns de discussão foram abertos num ambiente virtual de aprendizagem. Nesse caso, a linguagem cinematográfica foi utilizada como disparadora da fala, com estímulo à argumentação e ao debate. Para analisar os dados, os autores adotaram aspectos da epistemologia da ciência¹⁷ que envolviam diversos fatores além dos exclusivamente relacionados à ciência pura.

Gurski, Barros e Strzykalski (2019), apresentam o trabalho que relata a atividade *Cine Escola*, em que levaram o cinema à escola com limitação de acesso aos bens culturais. No projeto foram trabalhadas temáticas adolescentes. As pesquisadoras perceberam o efeito inusitado a partir da atividade, que não funcionou apenas como disparador da fala, mas como um espaço de circulação da palavra. Foram valorizadas as histórias de vida dos educandos, que compartilharam suas vivências, fazendo delas experiências.

Desde o início, nosso intuito era não só utilizar o cinema como disparador da fala, mas também como um modo de criar condições para que, do enlace de histórias pessoais dos adolescentes com as ficções cinematográficas, pudesse surgir a dimensão de outras nuances e novos olhares acerca do mundo e de suas vidas (GURSKI; BARROS; STRZYKALSKI, 2019, p. 2).

Esses novos olhares, novas formas de ver o indivíduo, de se importar com sua vida, de demonstrar interesse por seus problemas e por suas histórias, principalmente quando se trata de jovens com baixo poder aquisitivo, moradores das *margens* da sociedade, fazem nascer um sentimento de confiança e cumplicidade com o trabalho do professor. Tais escutas originam trocas extremamente

17 1) a ciência deve ser vista como atividade humana e, portanto, submetida às condições histórico-econômico-sociais de determinada época, aos seus costumes e a um arcabouço ético e moral; 2) o conhecimento científico tem um caráter provisório, que implica numa evolução constante daquilo que se percebe como consenso entre o grupo social constituído pelos cientistas; e, por fim, 3) uma visão histórica e problemática da ciência, em que se apresentem a evolução das ideias principais e se percebam os embates tanto entre grupos representativos de certas posições dentro da ciência quanto entre os próprios cientistas e outras formas de representação do mundo, como a religião ou as artes (Carvalho; Briccia, 2011 apud Pereira; Sá; Fonseca, 2019, p. 5).

relevantes para o penetrar no cotidiano do estudante e descobrir seus sonhos, ideais e projetos de vida.

As pesquisadoras escolheram o cinema como recurso por entendê-lo como sendo “uma das experiências culturais mais intensas desde o início do século XX”, e considerando a linguagem cinematográfica “uma experiência estética e cultural de extrema pluralidade” (GURSKI, BARROS, STRZYKALSKI, 2019, p. 2-3). Além disso, na maioria das comunidades muito carentes há limitações no acesso às manifestações culturais.

A importância de praticar uma escuta respeitosa da realidade e da experiência de vida do estudante morador de comunidades carentes, consiste não apenas em tentar conhecer contextos de vulnerabilidade social, abandono e desrespeito, por eles vivenciados diariamente, mas também em acolher o não saber do jovem estudante. Quais as bases que não estão ali para alicerçar os novos conhecimentos que chegarão? Gurski, Barros e Strzykalski (2019) alertam para a importância de ser o professor conhecedor das lacunas formadas no processo educacional do jovem, e do desprezo, muitas vezes, demonstrado por entidades ou por profissionais quando argumentam: “nessa etapa ele já deveria saber isso”, e passam a explicar conteúdos mais avançados.

É como se, em nome da transmissão do saber dos conteúdos, fundamentados nas certezas científicas, a escola estivesse deixando de reconhecer a importância que pode advir da oferta de espaços que acolham o não saber de seus alunos, dando algum lugar às narrativas singulares. [...] Importa-nos essa dimensão do não saber, das lacunas e brechas da linguagem (GURSKI; BARROS; STRZYKALSKI, 2019, p. 4).

Conhecer o não saber do estudante vai além de conhecer as deficiências na sua formação intelectual; vai no conhecer o que não tem significado para o jovem e o que ele pensa sobre si e sobre sua realidade. É importante, também, dar voz aos estudantes ainda que sejam marginalizados, mas desde que participem da comunidade es-

REFERÊNCIAS

BARROS, M. D. M.; GIRASOLE, M.; ZANELLA, P. G. **O uso do cinema como estratégia pedagógica para o ensino de ciências e de biologia**: o que pensam alguns professores da região metropolitana de Belo Horizonte. *Revista Práxis*, n. 10, pp. 97 -105, Volta Redonda- RJ, 2013.

BERTOLD, A. Alfabetização científica *versus* letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**, Jaraguá do Sul, SC, v. 25, p. 1-16, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Resolução n. 3 de 21 de novembro de 2018.

CARRERA, V. M. **Contribuições do uso do cinema para o ensino de ciências**: tendências entre 1997 e 2009. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

DE OLIVEIRA, M. C. S. L.; CAMILO, A. A.; ASSUNÇÃO, C. V. Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 61-75, jun. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2021.

FARIA, A. C. M. *et al.* "A ciência que a gente vê no cinema": uma intervenção escolar sobre o papel da ciência no cotidiano. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 645-659, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GURSKI, R.; BARROS, J. F.; STRZYKALSKI, S. O enlace entre psicanálise, educação, cinema e a experiência adolescente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-17, 2019.

JUSTO, H. Cresça e faça crescer. **Lições de Carl Rogers**. 7. ed. Canoas: La Salle, 2001.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. **Outro Olhar**, Belo Horizonte, n. 6, p. 44-55, 2007.

MAFFESOLI, M. Michel Maffesoli: o imaginário é uma realidade. **Revista Fafmecos**, 8(15), p. 74-82, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2001.15.3123>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

PEREIRA, B. F. M.; SÁ, E. F.; FONSECA M. A. **Uso da linguagem cinematográfica para promover a argumentação e enculturação científica**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. p. 1-9.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16(1), p. 59-77, 2011.

VIEIRA, L.; RICCI, M.; CORREA, S. S.; FAGIONATO, Y. F. C. O. Inovação curricular no Ensino Médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1.422-1.442, 2020.



sumário



19

Maryolanda Trindade Lages
Denise Regina Quaresma da Silva

ASPECTOS SOBRE O RACISMO NO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.4041

INTRODUÇÃO

O racismo é um dos principais problemas sociais no Brasil nos séculos 20 e 21, causando diretamente exclusão, desigualdade social e violência, carregando uma história de séculos de escravidão. O nosso país foi o que mais recebeu escravos do tráfico negreiro – cerca de cinco milhões –, feito a partir da África durante o período colonial, e o último país do continente americano a abolir a escravidão negra, formalmente, em 1988. Esse longo período de escravização de povos de origem africana e a tardia abolição dessa escravidão, são apontadas como as principais causas do racismo no Brasil (CARRIL, 1997).

A Princesa Isabel assinou a Lei do Ventre Livre, também chamada Lei Rio Branco, em 28/9/1871, tornando livres os filhos das escravas que nascessem a partir da data em que a lei foi sancionada. Essa lei determinava que essas crianças permanecessem em poder dos senhores de suas mães, que eram obrigados a criá-los até os oito anos de idade. Após isso, os senhores poderiam entregar o menor ao governo com direito a uma indenização, ou utilizar os serviços desses menores até os 21 anos de idade (TREVISAN, 1988).

Por pior que isso possa parecer, Trevisan (1988) explica que essas crianças não foram afastadas de suas mães, não foram jogadas na rua, tiveram casa e alimento garantidos, pelo menos, até os oito anos de idade. Por outro lado, Jung, Scheuermann e Canan (2017) alertam que as políticas públicas normalmente possuem alguma intencionalidade, o que não foi diferente com a Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871), uma vez que o Brasil estava sofrendo muitas sanções econômicas em âmbito internacional por ainda não ter abolido a escravidão. Da mesma forma, explicam as autoras, ocorreu com a escolarização dessas crianças:

[...] em 1879 as crianças nascidas livres, filhas de escravas, completariam oito anos. Este fato geraria um problema ao Estado Imperial: onde alocar esta população livre, num país que



queria ser considerado moderno e civilizado? Como o governo não tinha (nem pretendia ter) uma estrutura que pudesse acolhê-las, as propostas de instrução e de constituição de associações em parceria com particulares para oferecer educação de tempo integral eram bem vistas [...] (JUNG; SCHEUERMANN; CANAN, 2017, p. 429).

Como pode-se perceber, a abolição da escravatura, além de tardia, foi feita de maneira irresponsável, como na maioria dos outros países, uma vez que ninguém se preocupou em criar um sistema de políticas públicas para inserir os escravos libertos e seus descendentes na sociedade, no mercado de trabalho e na educação, garantindo a essa população negra direitos humanos como moradia, lazer, saúde e alimentação. Além do estudo formal e um lugar no mercado de trabalho, os escravos não receberam terras, como ocorreu com os imigrantes europeus quando aqui chegaram depois da Segunda Guerra Mundial. Tudo isso resultou em um sistema de marginalização da pessoa negra que continua até hoje (TREVISAN, 1988).

A partir do cenário descrito, os escravos recém-libertos, sem nenhum tipo de auxílio, foram habitar os locais onde ninguém queria morar, que consistiam nos morros, na costa da Região Sudeste, originando as favelas. Sem emprego, sem moradia digna, sem condições básicas de sobrevivência, sem escola para seus filhos, sem direito à assistência, essa população negra e marginalizada foi e continua marcada pela miséria e pela violência até os dias atuais. Nota-se que o racismo sistêmico e a segregação persistente dos negros começaram com a escravidão e nunca foram superados, mesmo com a inserção de políticas (tardias) de inclusão, que se fortaleceram com a Constituição Federal de 1988. Com relação à educação, um marco nesta seara foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20/12/1996 (BRASIL, 1996).

A partir do cenário descrito, o presente texto tem o objetivo de tecer algumas considerações sobre o racismo no Brasil, principalmen-

te aquele que ocorre no ambiente escolar. A abordagem é qualitativa e o cunho teórico, visitando e dialogando com alguns autores da área. Com relação à arquitetura do trabalho, após a presente introdução relatamos os caminhos metodológicos percorridos, ao que seguem as discussões. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas que embasaram o estudo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como já anunciado, o presente texto é de abordagem qualitativa e de cunho teórico. De acordo com Gil (2008), as pesquisas de abordagem qualitativa não utilizam cálculos estatísticos em suas análises, de forma que os achados são contemplados desde uma perspectiva subjetiva, que observa tanto a presença quanto a ausência de conceitos e de posicionamentos dos autores visitados. Como explica Minayo (2001, p. 20), “[...] a teoria não é só o domínio do que vem antes para fundamentar nossos caminhos, mas é também um artefato nosso como investigadores, quando concluímos, ainda que provisoriamente, o desafio de uma pesquisa”. Em outras palavras, a teoria ilumina as discussões que trazemos sobre a temática, de forma que consigamos alcançar nosso objetivo, que é tecer algumas considerações sobre o racismo no Brasil, principalmente aquele que ocorre no ambiente escolar.

Para a elaboração da pesquisa, seguimos as etapas sugeridas por Gil (2008, p. 133): “redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Dessa forma, realizamos uma busca em bases científicas sobre a temática do racismo no ambiente escolar. Na sequência, este material foi analisado para que houvesse a redução, ou seja, essa primeira leitura serviu para verificar quais autores permaneceriam conosco e quais não. A partir daí, os dados foram categorizados e analisados com maior profundidade para que houvesse a sua interpretação, quando emergiu o presente texto.

DIÁLOGO COM OS AUTORES A RESPEITO DA TEMÁTICA

De acordo com Bady e Silva (2018), o racismo é a manifestação de discriminação e de preconceito, direta ou indiretamente, contra indivíduos ou grupos de indivíduos, por causa da cor de sua pele ou etnia, promovendo exclusão, segregação e baixa autoestima. O racismo manifesta-se de várias formas, fazendo vítimas todos os dias. Uma das maneiras é o racismo dito estrutural, uma forma sutil, opressora, impercebida, velada, e, por isso, perigosa, porque deixa o oprimido cabisbaixo, humilhado, sem coragem para reagir. Mais grave ainda é que quem o pratica nem sempre percebe o que está fazendo ou falando, de forma que não se considera racista. Trata-se, portanto, do racismo estrutural.

O racismo estrutural é um conjunto de hábitos, situações, pensamentos, falas e ações pejorativas, de cunho racista, que fazem parte do nosso cotidiano, atingindo, direta ou indiretamente, a população negra, por exemplo, quando usamos expressões racistas: “isso é coisa de negro” ou “tinha que ser preto mesmo”. Na expressão “a coisa está preta”, o termo preta tem valor negativo, uma associação pejorativa do ser preto com ser ruim. Também é muito comum, no Brasil, ouvir piadas que associam a pessoa negra a situações vexatórias, degradantes ou criminosas, como “negro correndo é ladrão, parado é bandido”, ou, ainda, quando desconfiamos da índole de uma pessoa em razão da cor de sua pele. Não é raro, por exemplo, quando um negro entra em uma loja e o segurança vai logo atrás. Por outro lado, se for um branco, o segurança tem outra reação (ALMEIDA, 2013).

Também é racismo estrutural quando usamos eufemismos para nos referirmos a negros ou pretos, como as palavras “moreno” ou “pessoa de cor”, porque nos sentimos constrangidos ao chamar uma pessoa de negro ou preto devido ao estigma social que a po-

sumário

pulação negra recebeu desde o tempo da escravidão e que perdura até hoje. Fazemos uso de eufemismos para tentar “suavizar” essas denominações étnicas, contudo essas práticas reforçam ainda mais o racismo (ALMEIDA, 2013).

No censo do IBGE de 2016 (BRASIL, 2016), os autodeclarados pretos ou pardos constituíam a maioria nos índices de analfabetismo, desemprego e menor renda mensal. Além disso, no Brasil, pessoas negras são mortas com mais frequência que pessoas não negras, e são, também, a maioria em meio à camada mais pobre (Bady; Silva, 2018). Enquanto isso, durante a pandemia da Covid-19, de acordo com dados da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco¹⁸), como a maioria da população em situação de risco é composta de negros ou pardos, este quadro se agravou sensivelmente em razão da perda de empregos e às situações precárias de vida e de higiene desses brasileiros.

Para encarar de frente o problema da marginalização, acreditamos que se faz necessária a adoção de políticas públicas afirmativas que valorizem a população negra, que vem sendo sistematicamente marginalizada e excluída da sociedade desde a abolição da escravidão. Também são necessárias políticas efetivas que cuidem da mãe negra gestante para que essa possa gerar filhos saudáveis e criá-los decentemente, e da criança desde seu nascimento, garantindo sua sociabilização, educação, construção de valores e identidade, explorando e modificando o seu contexto, tornando-se, assim, um cidadão.

Com relação à legislação vigente, como já mencionado, tem-se dispositivos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), que garantem o direito à educação, colocando-a como um dever do Estado e da família. Além disso, o Estatuto da

18 Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/sistemas-de-saude/populacao-negra-e-covid-19-desigualdades-sociais-e-raciais-ainda-mais-expostas/46338/>. Acesso em: jul. 2021.

Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) foi criado para reafirmar os direitos constitucionais de igualdade e de liberdade para todos. Nesse sentido, entendemos que, na prática, a legislação precisa funcionar em relação às crianças e adolescentes negros, combatendo o trabalho infantil e a violência, dos quais os negros são as maiores vítimas. Precisamos de atitudes de conscientização e maior atuação dos Poderes públicos para promover políticas de inserção da população negra e parda na sociedade brasileira.

Como sabemos, o preconceito racial não ocorre apenas no Brasil. Todos os países colonizados ou colonizadores apresentam maior ou menor índice de preconceito racial contra negros ou contra pessoas nativas de determinada região, no caso de colonizadores. Uma ação só é considerada de preconceito racial quando há uma utilização sistêmica e reforçada por uma estrutura de poder e dominação contra a etnia da vítima (BADY; SILVA, 2018).

Na escola, o racismo estrutural é muito frequente e ocorre de maneira nítida e explícita ou disfarçada, quando os alunos criticam os cabelos crespos da colega ou não querem o colega negro em seu grupo de trabalho, por exemplo. De acordo com André (2011), são várias as situações que expressam, na escola, a desigualdade social, cujos protagonistas são crianças, jovens e adultos. Essas práticas revelam o racismo que existe na sociedade brasileira, devido à valorização da pessoa branca em detrimento da pessoa não branca. A escola é uma instituição pública, e, muitas vezes, tem legitimado o racismo em seu ambiente.

No contexto escolar, tem-se mesclado racismo com bullying. O trabalho nas escolas nem sempre preocupa-se com as questões raciais. Dessa forma, a criança negra é invisível e o racismo é ignorado ou reduzido ao bullying, e, assim, a desigualdade racial é colocada no mesmo patamar de outras violências contra o “gordo”, o “baixinho”, etc. Com ações como essa, a escola legitima o racismo (BANDEIRA; HUTZ, 2010).

Tratar sobre o racismo na escola é falar sobre a dor da criança negra e das relações de desigualdade social. Em nosso entendimento, o racismo desumaniza crianças negras e brancas. Quando nos colocamos diante de práticas racistas, contribuimos para que crianças negras sofram com o racismo e as crianças brancas aprendam a ser racistas. Por outro lado, percebemos que a escola pouco ajuda a criança negra a se defender quanto às injúrias raciais. As relações afetivas na escola têm mostrado o isolamento das crianças negras e, conseqüentemente, o abandono e o aumento da baixa estima. O docente deve verificar se as crianças negras estão sendo tratadas com respeito, assim como todas as outras crianças (ANDRÉ, 2011).

Para dar conta dessa necessidade, as escolas precisam de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que pense as relações raciais numa perspectiva de construção de uma pedagogia que busque a igualdade racial no ambiente escolar, procurando encontrar caminhos para superar essa injustiça. O educador deve refletir sobre as questões raciais, reconhecer a diversidade dos alunos como valor humano e ajudar no fortalecimento das relações de igualdade social na escola. Passar por experiências de racismo prejudica o desempenho dos educandos. Muitos conflitos na escola são frutos das relações de desigualdade racial.

Estamos de acordo com Carvalho e França (2019), quando os autores alertam que professores, diretores e coordenadores pedagógicos devem se unir para construir uma cultura de práticas que fortaleça as relações de igualdade racial. É importante realizar momentos de integração entre todas as crianças, e reconhecer que as ofensas, apelidos e piadas devem ser denunciadas, enfrentadas e desnaturalizadas, contribuindo para a construção de uma nova cultura e de uma pedagogia antirracista, em busca de um contexto escolar que, dia a dia, reduza as desigualdades raciais. Ações como essas poderão nos auxiliar a construir uma escola verdadeiramente inclusiva, acolhedora, onde todos se sintam respeitados,

sumário

reconhecidos e acolhidos em suas diferenças. Dessa maneira, a escola poderá se identificar como um ambiente educacional que não exclui, que se importa com os sentimentos dos que a frequentam, e se preocupa com a inclusão de todos, onde crianças, jovens e adultos se beneficiam e se humanizam nesse mesmo espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os autores consultados, concluímos que, no Brasil, o racismo ainda é grave, pois ele é velado. Ele existe, mas não é exposto, porque vivemos em uma sociedade hierarquizada com base em privilégios. Convivemos em uma sociedade que nega o racismo nas palavras e o proíbe nos dispositivos legais, mas que o legitima nas ações. Ninguém quer assumir que é preconceituoso, mas o racismo existe. Só porque não o vemos se manifestar o tempo todo não se pode afirmar que ele não esteja aí. Esse é, em nosso entendimento, o problema: o racismo que imaginamos não é simplesmente o que vemos; ele reproduz-se, também, no invisível e no cotidiano, no que se faz e não se percebe. Por isso, é preciso escancarar o racismo para poder combatê-lo, e o melhor lugar para esse trabalho é a escola.

O comportamento que explica a especificidade do racismo à brasileira produz desigualdade visível nos fatos, mas se reproduz com força inabalável em processos culturais e silenciosos de opressão, como a rejeição simbólica de negros e pardos. O racismo no Brasil, portanto, ainda não é um tema superado, de forma que a discussão deve continuar na arena pública, política e, principalmente, educacional.

CARVALHO, D. M. da S.; FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, p. 148-168, set./out. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNG, H. S.; SCHEUERMANN, A. E.; CANAN, S. R. Educação de tempo integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa e Anísio Teixeira aos dias atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 422-439, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; MACHADO, I. Bullying escolar na perspectiva de professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 321-340, jan./abr. 2018.

SILVA, A. J. N.; DA COSTA, R. R.; NASCIMENTO, A. M. R. As implicações dos contextos de vulnerabilidade social no desenvolvimento infantojuvenil: da família à assistência social. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, n. 2, p. 1-17, 2019.

TREVISAN, L. **Abolição**: um suave jogo político. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

sumário



20

Charles dos Santos Pereira
Débora Dalbosco Dell'Aglio

CORONAVÍRUS: realidades vividas na educação

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.971.4243

INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo novo coronavírus é a mais recente catástrofe vivenciada pela humanidade. Conhecemos e entendemos que esta situação incomum já foi vivida em alguns períodos remotos por nossos antepassados, como no caso de pestes e da mortal gripe espanhola que atingiu o mundo no ano de 1918 e se estendeu por outros anos. O que chama a atenção nesse momento é que a era tecnológica, vivida no século 21, nos coloca em um cenário onde pensávamos que tudo era possível resolver com um simples clique, ou até mesmo em algumas semanas em um sofisticado e moderno laboratório de pesquisa. A realidade vivida, no entanto, tem sido totalmente diferente, deixando uma sensação de impotência diante dos acontecimentos mundiais. Hermann (2020, p. 3) afirma que “[...] estávamos acostumados com respostas médicas quase imediatas para muitas doenças, a epidemia trouxe à luz a fragilidade humana e a imprevisibilidade dos riscos e das consequências sociais e econômicas, provocando desorientação e desamparo.” A autora destaca que a ciência, de um momento para o outro, encontrou-se limitada a dar uma resposta para os seus crenes, que, de alguma forma, recorrem a ela para explicar situações inexplicáveis. A Covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus, atingiu a vida de milhares de pessoas espalhadas pelos mais de 186 países distribuídos pelo globo terrestre. O poder de contaminação tornou-se tão poderoso que não foi possível encontrar um refúgio seguro, muito menos um ambiente totalmente isolado onde o vírus não pudesse estar. A vida humana tornou-se totalmente vulnerável e frágil. Os melhores médicos, os melhores hospitais, os recursos financeiros, nada conseguiu impedir, até o momento, o poder mortal da Covid-19.

Neste cenário pandêmico, vale ressaltar que presenciamos a perda de vidas humanas por falta de oxigênio na região que já foi denominada por muitos como o “pulmão da Terra” – a Amazônia. O contexto

sumário

destacado refere-se à crise provocada pela falta de oxigênio nos hospitais da cidade de Manaus em janeiro de 2021, quando inúmeras pessoas encontravam-se internadas com quadros graves da Covid-19 e necessitavam de oxigênio. Esse recurso essencial para o ser humano, porém, não foi suficiente para atender a todas as pessoas que necessitavam, tendo havido falhas dos gestores públicos, deixando várias famílias enlutadas. Ainda, Manaus é uma grande cidade que apresenta inúmeros problemas sociais, principalmente referentes à questão da saúde humana, que, de certo modo, contribuíram massivamente para que ela se tornasse uma cidade epicentro da Covid-19.

[...] Manaus apresenta sinais de esgotamento na rede pública hospitalar, devido ao rápido aumento do número de casos de COVID-19. Só na primeira quinzena de maio, foram quase sete mil novos casos, o dobro do número até então identificado. Ademais, de 19 a 28 de abril, a média diária de sepultamentos foi de 123, valor quatro vezes maior do que a média diária de 2019. Chama atenção que a média diária de mortes por COVID-19, reconhecida pelos serviços de saúde no mesmo período, tenha sido de apenas 14 óbitos, sugerindo ampla subnotificação, um problema mundialmente reconhecido, sobretudo em regiões de precária testagem e serviços de saúde deficitários (ORELLANA *et al.*, 2020, p. 2).

Orellana *et al.* (2020) mostram dados sobre óbitos que foram registrados em Manaus durante um curto período já na pandemia. O comparativo com o ano anterior mostra claramente que a cidade foi diretamente afetada pelo novo coronavírus.

Apesar de todos os acontecimentos relatados, compreendemos que a vida precisa continuar por mais dura que seja a realidade. Necessitamos encontrar novos caminhos que deem sentido para a vida humana. Diante disso, a educação, que foi um dos segmentos sociais que sofreu muitos impactos em meio à pandemia, teve de encontrar novos caminhos para que a sua atuação pudesse ter continuidade. Para Hermann (2020), o fechamento das unidades escolares foi uma das medidas mais perturbadoras, sobretudo porque impediu a interação, principalmente social, entre crianças, que é um aspecto decisivo

sumário

no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Mudanças ocorreram e muitas outras poderão acontecer, possivelmente com muitos impactos nos próximos anos.

TECNOLOGIA E CONTEXTOS DA REALIDADE EDUCACIONAL EM MEIO À PANDEMIA

A pandemia trouxe um grande impacto e mudanças na área educacional. A ajuda dos recursos tecnológicos foi fundamental para que muitas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação mantivessem o processo educacional durante os meses de isolamento social. Os processos de ensino e de aprendizagem encontraram, nesse momento, novos aliados para que as ações no campo educacional tivessem continuidade. Entre esses aliados, destacam-se as novas tecnologias e o ensino a distância.

Em meio a tudo isso, no entanto, várias realidades foram apresentadas, refletindo diferentes condições entre os estudantes, especialmente no que se refere ao acesso às tecnologias. Muitos estudantes não conseguiram acompanhar as aulas transmitidas por aparelhos eletrônicos¹⁹ por plataformas virtuais, posto que, neste momento, a conectividade com a internet tornou-se fundamental. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea – (BRASIL, 2021), estima-se que cerca de 6 milhões de alunos vivem completamente sem acesso à internet fixa ou móvel em casa. A pesquisa mostra, ainda, que estudantes brasileiros, da pré-escola à Pós-Graduação, não dispõem de acesso domiciliar à internet em banda larga ou em rede móvel 3G/4G para acompanhar aulas e outras atividades *on-line* durante o período de isolamento social na pandemia. Destes, cerca de 5,8 milhões frequentam instituições públicas de ensino no país.

¹⁹ Aparelhos eletrônicos- utilização de diversos aparelhos no período de pandemia para apoiar o ensino dos estudantes, como computadores, celulares, tablets, televisores, entre outros.

sumário

Diante da realidade imposta pela pandemia em 2020 e 2021, é importante apresentar algumas alternativas utilizadas por diversos Estados do país para que os estudos de milhares de estudantes pudessem ter continuidade. Entre essas alternativas destaca-se o ensino híbrido, modalidade de ensino que se apresentou, principalmente, na rede estadual da cidade de Manaus. Pasini, Carvalho e Almeida (2020) destacam que “A educação pós-pandemia irá passar pelo ‘estranhamento’ entre o presencial e o EAD. Há de se considerar que a volta será gradual, com o retorno gradativo dos alunos para a sala de aula, havendo a necessidade da continuação do emprego de tecnologias” (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 7).

O ensino híbrido foi, então, a forma encontrada para minimizar os graves problemas provocados pela pandemia na área educacional. Mesmo com os avanços com relação à vacinação da população, a contaminação pelo vírus ainda atinge todo o país em altos patamares, e até este momento não é possível avaliar os impactos que irão se apresentar futuramente no meio social, econômico e educacional.

RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL DURANTE A PANDEMIA

Para exemplificar as situações surgidas nas escolas a partir da pandemia, vamos apresentar o caso de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Manaus, localizada em uma zona periférica da zona norte, e que atende cerca de 1.384 estudantes, distribuídos em Ensino Médio e Ensino Fundamental, regularmente matriculados no ano de 2021. Já em 2020, em um período em que houve redução no número de casos de contaminação pela Covid-19, ocorreu uma tentativa de retorno às atividades presenciais na escola. O retorno, de forma presencial e híbrida, acon-

eles deviam fazer atividades orientadas e acompanhar as plataformas virtuais²⁰ disponibilizadas pela Secretaria de Educação, o que era denominado Programa Aula em casa²¹. O retorno às aulas no formato híbrido, adotado pelo governo do Estado do Amazonas, no entanto, não conseguiu atingir todos os estudantes da rede de ensino, pois muitos deles não retornaram e nem tiveram contato com suas escolas. O caso da escola em questão demonstra essa realidade, pois no turno vespertino, que atende estudantes do Ensino Médio e Fundamental, estão matriculados 408 estudantes, sendo 224 em cada grupo. O que se observa, porém, é que o máximo de alunos que participaram das atividades foi de 170 estudantes por grupo, posto que 9 deles apresentaram justificativas de comorbidade para não comparecer de forma presencial. Por dia, cerca de 50 estudantes não compareciam no ensino presencial e nem estavam participando das aulas remotas, que continuavam nos dias em que os estudantes não estavam na escola. A questão, nesse momento, é tentar entender o que aconteceu ou o que está acontecendo para que muitos estudantes não retornem ao ambiente escolar em nenhum dos modos propostos. É necessário observar as taxas de evasão escolar e as dificuldades encontradas pelos alunos para acompanhar as atividades no formato proposto.

Os professores também tiveram sua dinâmica de trabalho afetada durante esse período de pandemia. Tardif (2014) destaca, no livro

20 Plataformas Virtuais também definidas como ambientes virtuais de aprendizagem. São, segundo Barros e Carvalho (2011), espaços virtuais estruturados e desenvolvidos com o objetivo de promover a aprendizagem. São espaços eletrônicos construídos para permitir a veiculação e interação de conhecimentos e usuários. Esses ambientes são chamados de Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (do inglês: Learning Management Systems – LMS). São *softwares* projetados para atuarem como salas de aula virtuais, e têm como características o gerenciamento de integrantes, relatório de acesso e atividades, promoção da interação entre os participantes e publicação de conteúdos.

21 Aula em Casa é um projeto que foi distribuído a 12 Estados brasileiros, em 2020. Consiste na transmissão de videoaulas pela TV aberta e internet. A iniciativa visa a dar continuidade às atividades letivas, garantindo uma educação de qualidade e preservando a vida de toda a comunidade escolar. O conteúdo curricular foi reorganizado para atender às necessidades dos alunos em cada nível, etapa e modalidade de ensino da Educação Básica. O Projeto consiste em oferecer plataformas digitais e caderno digital para professores e estudantes de toda a rede estadual, e ainda está em vigência (Amazonas, 2021a).

“O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, que o trabalho sobre o humano evoca uma série de atividades, como instruir, supervisionar, servir, ajudar, divertir, curar, cuidar, etc. Todas as palavras usadas por Tardif (2014) nunca foram tão bem empregadas e referenciadas aos professores como nesse momento, pois, além de terem sua vida profissional totalmente alterada, estão passando por problemas físicos, sociais, emocionais, econômicos, entre outros apresentados na pandemia. Todos os professores tiveram de dar continuidade ao seu trabalho de forma contínua, ou seja, superar dificuldades e encontrar novas formas para manter o processo educacional adaptado ao momento. É visto que, nesse período, muitas questões referentes à situação dos professores e da educação devem ser revistas.

Mais do que nunca, é necessário um olhar atento ao professor, peça fundamental no processo de aprendizagem. A mudança do ensino presencial para o remoto tem exigido adaptação diária dos docentes aos desafios da modalidade (NOVA ESCOLA, 2020, p. 6).

A Revista Nova Escola (2020) fez uma pesquisa com coleta de dados de professores para verificar a sua situação durante a pandemia. Várias questões foram apresentadas, entre elas a alteração da rotina de trabalho dos docentes que, nesse momento, não se restringiu a um horário específico, ou seja, o professor, para não deixar os seus estudantes desassistidos, passou a fazer atendimento em todos os horários.

[...] e a falta de equipamentos eletrônicos entre os estudantes limita o acesso não só às tarefas, mas também, ao contato com os professores. Muitos só conseguem se conectar à noite ou nos fins de semana, quando os pais e responsáveis estão em casa. Numa tentativa de não deixar esses estudantes para trás, grande parte dos professores está se propondo a atender suas dúvidas, independentemente do horário de trabalho do educador (NOVA ESCOLA, 2020, p. 6).

sumário

As informações apresentadas na pesquisa da Revista Nova Escola mostram a realidade que muitas famílias vivenciaram e estão vivendo em meio à situação de pandemia. Todos os entraves, impostos pela falta de aparatos tecnológicos, tanto para estudantes quanto para professores, levaram a vários esforços direcionados para que o ensino de forma presencial retornasse. Com os avanços da vacinação na população, o retorno dos professores para o ensino presencial na cidade de Manaus ficou bem evidente no ano de 2021. Muitos professores retornaram para o regime híbrido presencial somente após a vacinação, que ocorreu na cidade de Manaus no final do mês de maio de 2021. O governo do Estado do Amazonas liberou, inicialmente, a vacinação da primeira dose aos profissionais que atuam na educação. Com isso, os professores retornaram às escolas quase que em sua totalidade, embora muitos profissionais tenham sido vítimas fatais do novo coronavírus. Segundo a presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas (Sinteam), Ana Cristina Rodrigues, em entrevista ao jornal *Atual*, 64 professores haviam falecido somente no período entre janeiro e fevereiro de 2021, vítimas da Covid-19. Assim, para proteger professores em situação de maior vulnerabilidade, os profissionais com comorbidades e as grávidas permaneceram ainda no regime de trabalho de forma remota, como bem especifica o decreto N° 43.522 de 5/3/2021:

Deverão permanecer afastados das atividades presenciais, substituindo-as por modalidade remota, todos os colaboradores, docentes e discentes que sejam considerados como pertencentes a grupos de risco – obesos com $IMC > 35$, idosos acima de 60 anos, gestantes, cardiopatas, pneumopatas, nefropatas, diabéticos, hipertensos descompensados, pacientes oncológicos, pessoas submetidas a intervenções cirúrgicas recentes, imunossuprimidos ou quaisquer outros pacientes que estejam em tratamento de saúde que provoquem diminuição da imunidade (AMAZONAS, 2021b).

sumário

Assim sendo, e com base no Decreto Estadual, todos os atores envolvidos na escola tiveram suas particularidades reconhecidas de modo a garantir a segurança de cada indivíduo. Na referida escola em que foi observada toda a dinâmica do retorno das aulas *on-line*, o retorno híbrido e o totalmente presencial, foi constatado que a escola teve um servidor vigia que tinha acima de 60 anos e que só retornou após tomar a segunda dose da vacina. Uma professora de matemática não retornou pelo fato de estar em licença maternidade. Uma pedagoga só retornou após tomar a segunda dose da vacina, pois é considerada do grupo de risco pelo fato de ser diabética; mesmo após tomar a vacina, essa servidora, com quadro de comorbidade, contraiu a Covid-19 e passou 30 dias afastada da escola. Dos cerca de 51 docentes que a escola possui, nenhum ficou afastado totalmente do trabalho docente por apresentar comorbidade ou algo que pudesse impedir o desempenho das funções. Mesmo com todos os cuidados e a adoção dos protocolos de saúde, outra pedagoga da escola, uma funcionária administrativa e dois professores, foram diagnosticados com a Covid-19 no retorno do ensino híbrido, que aconteceu no dia 30 de maio de 2021. Atualmente, toda a rede de ensino estadual de educação do Estado do Amazonas e escolas particulares da Capital, estão com o retorno 100% presencial dos estudantes.

As adversidades sociais e a pandemia

O certo é que, em meio ao contexto da pandemia global, temos de levar em consideração todos os cidadãos que, de certo modo, encaram diferentes problemas dentro de uma determinada particularidade/realidade. É importante citar o termo cidadãos em um contexto geral, porque entendemos que, de alguma forma, estamos envolvendo a vida de um estudante, quer seja de forma direta ou indireta, por intermédio de um pai, uma mãe ou um outro parente.

No período anterior a 2020, a educação, principalmente a brasileira, já apresentava números e realidades amargas com relação à vida de milhares de estudantes. As altas taxas de desemprego, a falta de instrução de muitos pais, o aumento da criminalidade e a falta de investimentos significativos nas escolas públicas, são alguns exemplos de problemas que já existiam antes da pandemia e que, agora, neste período, se acentuaram.

Entre os jovens de 15 a 29 anos de idade, 22,1% não estudavam e não estavam ocupados em 2019. O percentual foi menor que em 2018, em decorrência do aumento do nível de ocupação. Em 2019, a taxa de desocupação (11,7%) mostrou relativa melhora frente a 2018 (12%). A taxa de desocupação da população preta ou parda (13,6%) foi maior que a da população branca (9,2%), padrão já observado na série. Mesmo entre pessoas com o mesmo nível de instrução, a taxa é maior para os pretos ou pardos em todos os níveis educacionais. No ensino fundamental completo ou médio incompleto, por exemplo, a taxa de desocupação varia de 13,7% entre brancos para 18,4% entre pretos ou pardos (IBGE, 2019).

A partir dos dados apresentados pelo IBGE (2019) é possível identificar que os problemas que afligem a população brasileira vão muito além dos números, pois, se tratando de Brasil, um país populoso e extremamente miscigenado, a questão racial é um outro fator que diz muito sobre os indicadores educacionais e sobre os problemas sociais.

Além disso, embora o fechamento das escolas tenha feito parte dos esforços para reduzir a velocidade da transmissão do vírus na população e a incidência da doença, isso acabou por gerar outros novos problemas na vida das pessoas, como danos à saúde psicológica e a de convívio social. Marques *et al.* (2020) destacam que, nesse período de isolamento social, houve aumento de casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes. O fechamento das escolas, entre outras instituições públicas, dificultou a busca por ajuda, proteção e alternativas para sair da situação de violência

sumário

vivenciada. Acrescenta-se a isso a dificuldade de haver um adulto para acompanhar as atividades escolares no âmbito doméstico, especialmente entre famílias em maior vulnerabilidade.

Em meio ao que é destacado, podemos enfatizar que a fome, a miséria, as altas taxas de desemprego, o aumento nos preços dos alimentos e a ausência da escola pública física, refletem uma dura realidade vivenciada por inúmeros sujeitos. Crianças que antes tinham na escola um refúgio para dialogar com seus colegas e para receber alimentação, passaram à reclusão, sem ter o ambiente físico escolar. Esses alunos seguem, então, marcados como indivíduos desfavorecidos, sem acesso aos seus direitos sociais, sem a garantia do mínimo que o Estado deveria ofertar, como alimentação e educação, conforme previsto no artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Diante dessa situação que estamos vivendo, em que muitos familiares de estudantes não possuem uma renda fixa e nem condições financeiras para arcar com necessidades básicas, cabe ao Estado suprir essas necessidades. A falta de alimento, destacando que a merenda escolar é, para muitos, a fonte de alimentação, é um problema grave e que não está sendo colocado em pauta nas discussões sobre os danos provocados pela pandemia do novo coronavírus. Muitas escolas de tempo integral e ensino regular oferecem mais de uma refeição diária para os seus discentes e, portanto, a falta de acesso presencial à escola impede também o acesso a essas refeições. A situação exposta demonstra um problema social persistente que é ignorado por muitos, que é a questão da fome. Castro (2010) já destacava, há mais de uma década, a situação desse problema social na América Latina,

sumário

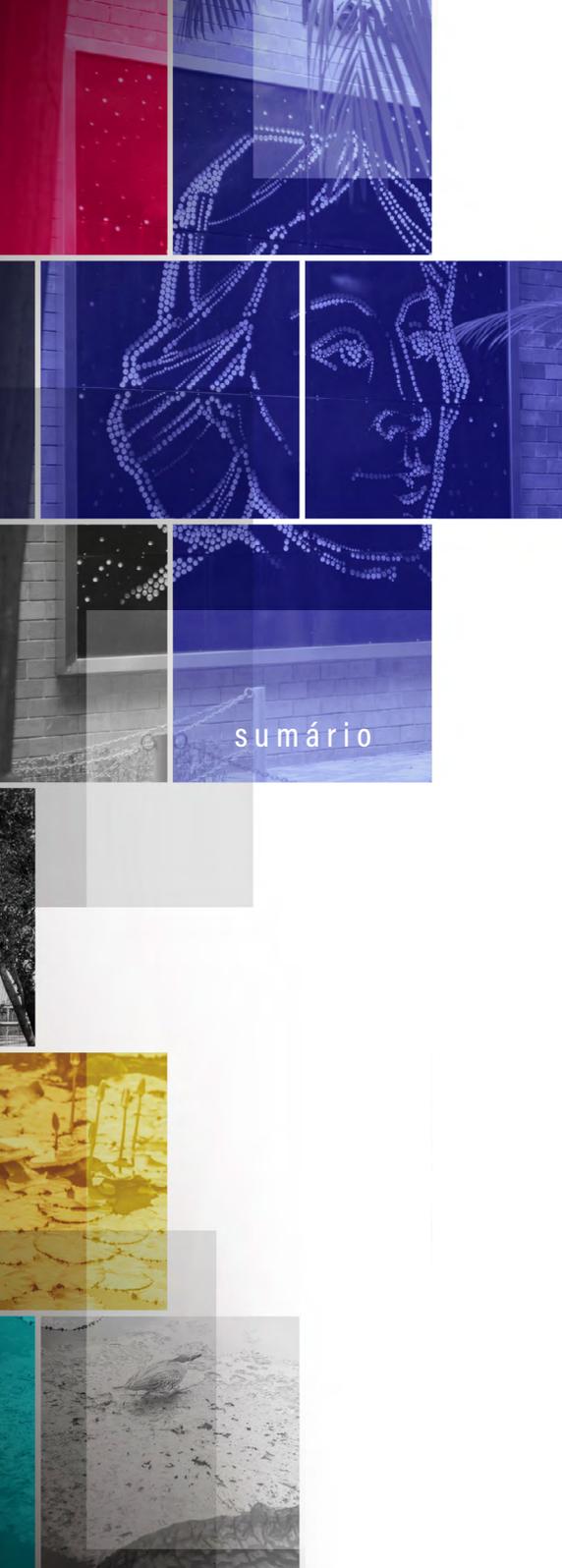
Na parte do continente que corresponde à América Latina, o fenômeno ainda é mais grave. Mais de dois terços da população dessa área passam fome, sendo que em algumas zonas a fome alcança três quartas partes da população. Todas as carências alimentares têm sido encontradas nas diferentes áreas deste continente. Carências proteicas, carências minerais, carências vitamínicas. Cerca de 120 milhões de latino-americanos sofrem de uma ou mais destas carências alimentares que os inferiorizam e os predispõem a outras muitas doenças intercorrentes (p. 33).

Castro (2010) contribui afirmando que a fome é um fenômeno social generalizado; é um fenômeno geograficamente universal, não havendo nenhum continente que escape à sua ação nefasta. O autor fez esse destaque há mais de uma década, quando, possivelmente, não chegou a imaginar uma situação calamitosa como a que estamos vivendo. Sipioni *et al.* (2020) asseveram que, além da tragédia sanitária provocada pelo vírus Sars-CoV-2, propriamente dita, podem ser previstas, em um horizonte próximo, consequências sociais graves, com acentuação da pobreza e sua face mais cruel, desumana e humilhante, desafiando os valores humanos diante da fome.

Assim, não podemos negar que muitos estudantes estão sendo excluídos do que podemos chamar de processo democrático com relação a ter uma vida digna, sendo privados de uma alimentação saudável que a escola poderia oferecer, além do próprio processo de educação ao qual eles têm direito.

[...] a alimentação escolar, que nas escolas públicas tem interface com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), além de proporcionar assistência alimentar suplementar aos escolares, deve promover a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino-aprendizagem, estimulando, dessa forma, o envolvimento da comunidade escolar nesse processo (CAMOZZI *et al.*, 2015, p. 33).

Para Camozzi *et al.* (2015), muitos outros fatores estão ligados à própria questão da alimentação escolar. Além de tudo, muitos alunos



sumário

ficaram privados de participar dos processos educativos públicos e democráticos,

[...] processos educativos que tenham como parâmetro não o mercado e o capital, mas o ser humano. [...] Neste horizonte, o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educacionais não podem estar subordinados ao mercado e ao capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas sociais comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos (FRIGOTTO, 2002, p. 65).

Frigotto (2002) destaca a importância da educação para além do ambiente escolar, abordando que educação é uma palavra muito complexa, e deve centralizar a formação humana, buscando sempre a criticidade social. Mészáros (2008) contribui lecionando que a educação deve ser sempre contínua ou não é educação. Ribeiro (2011) destaca, ainda, que a qualidade na educação é

Um termo recorrente na história brasileira, mas hoje o cenário é outro. Na era da informação, ter ou não ter acesso à educação faz enorme diferença. E ainda mais: trata-se de encontrar um novo paradigma de vida sustentável, que possa renovar nossos sistemas de ensino e lhes dar sentido. Qualidade significa melhorar a vida das pessoas. De todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada ao viver bem de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar (p. 1).

Apesar deste contexto de pandemia vivenciado, e seguindo as definições de Ribeiro (2011) com relação a termos uma educação de qualidade para todos os indivíduos, entendemos que todas as crianças e adolescentes deveriam estar envolvidas com a escola e os processos de ensino-aprendizagem. Desde março de 2020 até o presente momento, meados de 2021, no entanto, crianças e adolescentes estão tendo muitas dificuldades para participar do processo educacional. Essa inserção, hoje, só é possível se o estudante estiver conectado, de alguma forma, à internet, como destacam Dias e Pinto (2020):

Muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas Secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online (p. 546).

Os escritos de Dias e Pinto (2020) levam-nos à reflexão da seguinte situação: Se esses estudantes não têm nem o que comer, como é que poderão gastar recursos para adquirir ferramentas tecnológicas? Como poderão ter celulares, *tablets*, computadores, entre outros aparelhos, para poderem acompanhar as atividades oferecidas pelas escolas em ambientes virtuais de aprendizagem? Se o jovem não apresenta condições de se adequar ao momento, então ele passa a ser um marginalizado pela sua condição social, não sendo incluído como indivíduo que deveria estar acompanhando e tentando aprender algo que possa refletir na sua formação no futuro. Em entrevista, o reitor da Universidade Federal da Bahia (Ufba), João Carlos Salles, destaca alguns números relevantes sobre a questão das aulas remotas, como nos conta Alves (2020): “69% dos alunos da Ufba têm renda *per capita* familiar de até um salário-mínimo e meio, configurando uma situação de vulnerabilidade. Portanto, a pressa em propor atividades remotas irá marginalizar mais ainda os que já são excluídos” (p. 353).

Alves (2020) ressalta, também, que a situação de exclusão em meio à pandemia vai além das redes públicas de ensino, acentuando-se em todos os segmentos educacionais e, igualmente, na rede privada.

Assim, com o distanciamento social imposto pela pandemia, as atividades de toda a rede de ensino foram suspensas, pressionando a rede privada a buscar alternativas para atender a demanda dos pais e estudantes. [...] Esses pais pagam pela educação recebida nas escolas/faculdades que escolheram para seus filhos e muitas vezes cobram pela continuidade das atividades apesar do contexto em que estamos inseridos. Res-

sumário

salto que os pais dos alunos da rede pública também pagam pela educação dos seus filhos por meio dos altos impostos que oneram os brasileiros, com pouca visibilidade do seu retorno. Estes pais são principalmente assalariados e recebem pelo menos um salário mínimo (ALVES, 2020, p. 352).

Alves (2020) destaca bem a questão social que a crise sanitária impôs para toda a população. Nesse momento, todos os estudantes foram impactados com o novo coronavírus e suas repercussões. Todas as redes de ensino tiveram de encontrar soluções urgentes para que o processo de ensino e aprendizagem pudesse continuar. É necessário considerar que a vida escolar dos estudantes e o seu contexto familiar são fatores que têm grande relevância no campo científico educacional, e que possibilitam a abertura de discussões para buscar novos caminhos, alternativas e outras políticas para que possamos fortalecer a educação em toda a sua complexidade. Não podemos nos restringir ao momento de crise atual, mas, sim, nos prepararmos para enfrentar os problemas já existentes e buscar prevenir os que poderão surgir, para que se possa, então, consolidar uma educação inclusiva e libertadora para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sars-Cov-2, conhecido como o novo coronavírus, e causador da Covid-19, surgido, a princípio, na cidade de Wuhan, na China, no final de 2019, é, sem dúvida, um dos maiores acontecimentos das últimas décadas. Os impactos provocados na geografia global são difíceis de serem analisados no momento e nos próximos anos.

A respeito da crise sanitária no campo da educação, decorrente deste período de pandemia, podemos fazer uma tímida análise em meio a tudo o que aconteceu no ano de 2020 e que vem acontecendo no ano de 2021. As adaptações foram necessárias. As escolas e os

sumário

professores precisaram reinventar-se, adotando novas metodologias, utilizando novas tecnologias, modificando seus espaços físicos e construindo novos espaços, propondo atividades síncronas e assíncronas, assim como aulas híbridas, para atender a essa nova mudança de paradigma. A elaboração e a aprovação de novas políticas públicas para a educação se fazem e se fizeram necessárias com a pandemia. A escola não pode parar e precisa acompanhar as mudanças sociais e econômicas; precisa ter condições para garantir a educação para todos, mesmo ante a todos os desafios que se apresentam. Em meio a tudo isso que foi vivido e que estamos vivendo, é necessário que possamos estar atentos, a partir de agora, para a oferta de uma educação pautada no oferecimento de espaços criativos, que tenham disponíveis aparatos tecnológicos e que deem condições de aprendizagem para todos os estudantes, independente das condições sociais, físicas e geográficas.

sumário

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. **Aula em casa**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em: 16 set. 2021a.

AMAZONAS. **Decreto Estadual 43.522**. Dispõe sobre a restrição parcial e temporária de circulação de pessoas, em todos os municípios do Estado do Amazonas, na forma e período que especifica, como medida para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=410424>. Acesso em: 23 set. 2021b.

BARROS, M. das G.; CARVALHO, A. B. G. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (org.). **Tecnologias digitais na educação [on-line]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 209-232 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Ipea analisa estratégias para universalizar o ensino remoto na pandemia**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CAMOZZI, A. B. Q. *et al.* Promoção da alimentação saudável na escola: realidade ou utopia? **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 32-37, 23 jan. 2015.

CASTRO, J. de. **Geografia da fome**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A educação e a covid-19. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital. *In*: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 53-67.

HERMANN, N. A aprendizagem da dor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e110033, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236110033>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE notícias. **Síntese de indicadores sociais**: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARQUES, E. S. *et al.* A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 4, e00074420, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00074420>

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NERI, M.; OSORIO, M. C. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista Necat**, v. 10, n. 19, p. 27-54, jan./jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **A situação dos professores no Brasil durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

sumário

SOBRE O ORGANIZADOR E ORGANIZADORAS

Vera Lucia Felicetti

Doutora em Educação pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil. Líder do grupo de pesquisa Geres (Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes da Universidade La Salle, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação). Bolsista de Produtividade em Pesquisa. vera.felicetti@unilasalle.edu.br

Hildegard Susana Jung

Doutora em Educação. Pesquisadora e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Marcelo Almeida de Camargo Pereira

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. marceloacpereira@gmail.com

sumário

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Paula Salvador Ramos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle – Minter Manaus.
anapaula.salvador@gmail.com

Carla Andréa Duarte Brasil

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle – Minter Manaus.
carla.202010189@unilasalle.edu.br

Carlos Alberto Souza de Freitas

Mestrando Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Programa Minter Manaus.
marcasf56@gmail.com

Charles dos Santos Pereira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle – Minter Manaus.
charles_spereira@hotmail.com

Cleber Gibbon Ratto

Doutor em Educação. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.
cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Cledes Antônio Casagrande

Doutor em Educação. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.
cledes.casagrande@unilasalle.edu.br

sumário



Clodoaldo Fernandes de Freitas

Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus.

cfreitas51@gmail.com

Clóvis Trezzi

Doutor em Educação. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

clovis.trezzi@unilasalle.edu.br

Daniel Marcelo Benvenutti de Sales

Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle – Minter Manaus.

danielbenvenutti@hotmail.com

Débora Dalbosco Dell’Aglío

Doutora em Educação. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

debora.dellaglio@unilasalle.edu.br

Denise Macedo Ziliotto

Doutora em Educação. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

denise.ziliotto@unilasalle.edu.br

Denise Regina Quaresma da Silva

Doutora em Educação. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

denise.silva@unilasalle.edu.br

Elaine Conte

Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Líder do Núcleo de Pesquisas sobre Tecnologias na Educação – NETE/CNPq.

E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

sumário



Eline Ribeiro Minuzzo dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle – Minter Manaus.
elineminuzzo@hotmail.com

Fabrcio Pontin

Doutor em Filosofia. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.
fabricio.pontin@unilasalle.edu.br

Fernanda Cristina Melo Pereira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle – Minter Manaus.
crispereiramel@gmail.com

Francisco José Souza Bezerra

Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle – Minter Manaus.
franciscojose.bezerra@lasalle.org.br

Gilmara Lima Mendes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle – Minter Manaus.
gilmara_mendes@yahoo.com.br

Heriton de Souza Vilanova

Faculdade La Salle, Av. Dom Pedro I, 151 – Dom Pedro, Manaus-AM, 69040-690, Brasil.
heriton.vilanova@lasalle.org.br

Larissa Batista dos Santos

Mestranda em Educação, linha de pesquisa em Tecnologia e Linguagem pela Unilasalle, Minter (Canoas-Manaus).
larissa.santos@semed.manaus.am.gov.br

Thiago Maciel Moraes

Mestrando em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle/Canoas) e membro do Núcleo de Pesquisas sobre Tecnologias na Educação – NETE/CNPq. E-mail: thiagomaresia28@hotmail.com.

Valéria de Menezes Aragão

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade La Salle. Graduada em Letras. Professora no Colégio La Salle Manaus, onde ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. vaaleriaaragao@gmail.com

Vanessa Cardoso dos Santos Souza

Mestranda no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. vanessa.202010208@unilasalle.edu.br



sumário

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem qualitativa 60, 61, 117, 148, 156, 157, 224, 310, 372
ação educativa 62, 63, 239, 328, 333, 338
alfabetização 32, 180, 197, 356, 357, 358
ambiente escolar 13, 21, 129, 170, 339, 340, 342, 343, 344, 372, 376, 385, 386, 393
ansiedade 29, 130
aprendizagem 9, 10, 11, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 117, 122, 123, 124, 126, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 176, 179, 184, 185, 186, 187, 190, 196, 209, 210, 211, 212, 218, 221, 222, 223, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 246, 248, 252, 257, 264, 268, 286, 287, 304, 306, 309, 317, 318, 324, 331, 336, 341, 344, 346, 350, 351, 352, 355, 357, 360, 362, 364, 368, 383, 386, 387, 392, 393, 394, 395, 396, 397
artefato cultural 13, 348
aulas remotas 10, 96, 106, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 386, 394
autoconfiança 23, 36, 352
autoconhecimento 33, 47, 60, 318
autodesenvolvimento 32, 35

autonomia 10, 32, 33, 52, 70, 71, 81, 97, 103, 106, 107, 118, 163, 176, 221, 223, 234, 235, 237, 239, 240, 321, 330, 331, 334, 339, 340, 342, 344, 352
avaliação diagnóstica 12, 242, 245, 252, 257, 264, 268

B

behaviorismo 100, 102, 137, 138

C

caboclos 210, 332
camadas sociais 81, 131
capitalismo 289, 305
cinema 13, 104, 348, 349, 353, 354, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367
cinematográficas 353, 354, 364, 366
coleta de dados 224, 227, 275, 292, 293, 387
comunicação 9, 27, 46, 49, 60, 63, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 111, 112, 160, 183, 206, 209, 354, 362
conectividade 39, 53, 383
contexto pandêmico 10, 39, 41, 44, 45, 117
contextos sociais 110, 123
coronavírus 110, 200, 243, 246, 253, 381, 382, 388, 391, 395, 396
currículo 76, 81, 112, 189, 218, 355, 357

D

democracia 79, 330, 342, 346, 347
democratização 83, 112, 274, 305, 335
desenvolvimento 10, 14, 32, 33, 45, 50, 60, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 100, 101, 111, 113, 115, 116, 122, 125, 128, 138, 140, 143, 148, 154, 161, 163, 166, 173, 175,

sumário

L

língua 10, 54, 77, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 127, 179, 180, 182, 186, 187, 188, 190, 191, 194, 197, 198, 209, 245, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 267
literatura 28, 43, 117, 152, 189, 191, 212, 284, 353

M

mal-estar 9, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36
metodologias 11, 86, 116, 162, 164, 165, 169, 175, 176, 191, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 227, 229, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 304, 305, 332, 396
mídia social 9, 38, 40, 41, 43, 47, 54
modismo 222, 234
multiletramentos 11, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215

O

oficinas pedagógicas 11, 155, 156, 157, 164, 165, 169

P

pandemia 10, 12, 14, 15, 41, 44, 54, 56, 57, 96, 105, 106, 109, 110, 111, 115, 117, 118, 200, 201, 242, 244, 245, 246, 247, 252, 253, 267, 289, 301, 374, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 393, 394, 395, 396, 397, 398
PIBID 11, 79, 155, 159, 171
políticas educacionais 159, 249, 335, 351
políticas públicas 59, 69, 73, 122, 159, 205, 213, 214, 370, 371, 374, 396
população negra 371, 373, 374, 375
pós-pandemia 12, 242, 244, 252, 384

práticas pedagógicas 9, 38, 41, 51, 104, 106, 147, 152, 191, 210, 238, 249, 316, 342
práticas sociais 52, 206, 212, 334, 343, 361, 393
práxis didática 11, 134
preconceito 210, 354, 373, 375
problemas sociais 79, 148, 179, 289, 370, 382, 390
processo de aprendizagem 10, 23, 40, 68, 137, 139, 144, 146, 147, 150, 164, 176, 211, 233, 244, 246, 252, 309, 317, 324, 387
processo de ensino 9, 10, 11, 21, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 52, 54, 72, 73, 74, 85, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 112, 130, 137, 149, 150, 156, 165, 166, 179, 211, 218, 223, 232, 233, 234, 237, 252, 331, 336, 343, 350, 392, 395
processo de escolarização 121, 123, 125, 127, 131
processo educacional 24, 63, 316, 320, 321, 328, 329, 335, 339, 343, 344, 362, 365, 383, 387, 393
protagonismo do aluno 235, 237

Q

qualidade de vida 75, 76, 301, 330, 355

R

racismo 13, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 379
representatividade 225, 334, 342
responsabilidade ética 12, 308, 320, 322

S

saberes docentes 11, 217, 219, 227, 237, 239
sala de aula 21, 32, 36, 37, 39, 41, 43, 47, 52, 53, 54, 56, 100, 101, 103, 104, 106,

sumário

108, 110, 111, 117, 141, 142, 147, 152,
153, 164, 166, 168, 169, 173, 176, 182,
184, 186, 187, 188, 189, 191, 194, 195,
196, 198, 201, 209, 213, 218, 220, 223,
231, 235, 240, 309, 343, 347, 361, 362,
363, 384, 385
sistema educacional 66, 121, 131, 156,
163, 335, 351
sistemas de ensino 243, 328, 335, 393
sobrevivência 126, 143, 371
sociedade 27, 36, 55, 59, 60, 63, 65, 69,
83, 86, 94, 95, 96, 98, 105, 106, 107, 110,
112, 113, 116, 118, 121, 122, 137, 142,
164, 175, 186, 187, 188, 191, 209, 223,
234, 235, 237, 271, 284, 286, 287, 289,
292, 304, 305, 310, 315, 316, 319, 321,
323, 324, 325, 328, 330, 331, 333, 340,

343, 344, 349, 354, 357, 358, 360, 361,
364, 371, 374, 375, 377, 391
sociointeracionismo 11, 172, 176, 189, 195

T

TDICs 10, 97, 98, 101, 103, 105, 106
tecnologias digitais 44, 45, 52, 56, 102,
104, 106, 107, 108, 114, 116
Tiktok 9, 38, 56
transformação social 76, 118, 342, 351,
357

V

valores sociais 75, 318, 358
violência 70, 353, 366, 370, 371, 375, 390,
397

sumário



WWW.PIMENTACULTURAL.COM

TESSITURAS EDUCACIONAIS E APRENDIZAGEM...