

A decorative border at the top of the page featuring various educational icons such as a globe, a backpack, a notebook, a pencil, a lightbulb, a compass, a ruler, a speech bubble, and a heart, all rendered in a simple, hand-drawn style.

ORGANIZADORES

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Pedro José Garcia Júnior

EDUCAÇÃO EM DEBATE

contextos,
direitos
e realidades

A decorative border at the bottom of the page featuring various educational icons such as a ruler, a notebook, a pencil, a lightbulb, a compass, a globe, a speech bubble, and a heart, all rendered in a simple, hand-drawn style.

 pimenta
cultural



ORGANIZADORES

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Pedro José Garcia Júnior

EDUCAÇÃO EM DEBATE

contextos,
direitos
e realidades

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 <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

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

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 Moraes 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 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 Imbroni

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

Patricia 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 de Santa Catarina, 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

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

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

Wagner Corsino Enedino
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

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

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 Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia 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 da Paraíba, 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 da 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 Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

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

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales 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
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia 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
- 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
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handherson 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 Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, 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 Biegling
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Editora executiva Patricia Biegling

Assistente editorial Landressa Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbida

Revisão Autores

Organizadores Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Pedro José Garcia Júnior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E244 Educação em debate: contextos, direitos e realidades.
Manoel Augusto Polastreli Barbosa, Pedro José Garcia
Júnior - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
228p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-106-6 (brochura)
978-65-5939-107-3 (eBook)

1. Educação. 2. Tecnologias digitais. 3. Pedagogia.
4. Educação a distância. 5. Ensino. I. Barbosa, Manoel Augusto
Polastreli. II. Garcia Júnior, Pedro José. III. Título.

CDU: 371
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.073

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 pimenta
cultural
2 0 2 1

SUMÁRIO

Prefácio 14

Capítulo 1

**Educação ambiental e coleta seletiva
de resíduos sólidos em Alegre-ES** 15

Luciana Aparecida Botacim

Maurício Lorenção Fornazier

Tatiana Santos Barroso

Anderson Lopes Peçanha

Beatriz de Moura Francischetto

Bruna Moraes da Silva

Caio dos Santos Mendonça Bastos

Larissa Guilhermina Campos Cardozo

Capítulo 2

**Percepção socioambiental de alunos
da rede pública e seus familiares
em relação ao principal curso
de água em Fervedouro-MG** 30

Leismarque Adelino Júnior da Silva

Filipe Zaniratti Damica

Douglas Ribeiro Lucas

Alexandre Horácio Couto Bittencourt

Capítulo 3

**Poluição hídrica: uma ação antrópica
inserida no roteiro pedagógico** 47

Luiz Fernando Leal Bernardo

Raiani Aparecida da Silva

Geovani Guedes Pirovani

Géssica Guedes Pirovani

Joelma Gonçalves Pirovani Miranda

Anna Clara Torres Santos Garcia

Capítulo 4

O planejamento e a escola: uma ferramenta da rotina do professor na sala de aula..... **62**

Adriano Lucena de Góis

Andréia Lucena de Góis Nascimento

Maquézia Emília de Moraes

Ana Paula de Oliveira Góis

Jônatas Andrade Oliveira

Maria Eunice de Oliveira

Kaique Kayonan Lopes Delfino

Selma Mendonça Bezerra

Capítulo 5

Novo ensino médio: herança do processo histórico de subordinação da burguesia brasileira ao capitalismo central?..... **75**

Andréia Lucena de Góis Nascimento

Adriano Lucena de Góis

Capítulo 6

O atendimento especializado da educação inclusiva nas escolas: uma garantia dos direitos humanos **91**

Luiz Fernando Leal Bernardo

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Pedro José Garcia Júnior

Edivania Moreira Gonçalves Bernardo

Rafael Xavier Bernardo

Penha Aparecida Andrade Felix

Adriano Lucena de Góis

Capítulo 7

A responsabilidade ética na pesquisa científica e direitos autorais 107

Ana Paula Silva Fernandes Irber

Ana Cláudia de Andrade Costa

Bruno de Sousa Monteiro

João Mário Pessoa Júnior

Kyara Maria de Almeida Vieira

Layra Nirelly Jácome de Araújo

Marília de Lima Pinheiro Gadêlha Melo

Rannah Munay Dantas da Silveira

Capítulo 8

O direito educacional em formação no Brasil: período colonial – período imperial 127

Penha Aparecida Andrade Felix

Luiz Fernando Leal Bernardo

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Capítulo 9

O direito educacional em formação no Brasil no período republicano 139

Penha Aparecida Andrade Felix

Luiz Fernando Leal Bernardo

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Capítulo 10

Responsabilidade familiar e o direito educacional 151

Penha Aparecida Andrade Felix

Luiz Fernando Leal Bernardo

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Capítulo 11

O papel da tutoria na educação a distância:

relatos de experiências de tutores
em cursos na modalidade EAD da UERN..... 167

Maquézia Emília de Moraes

Adriano Lucena de Góis

Selma Mendonça Bezerra

Joelma Linhares de Oliveira

Clesia Brito de Melo

Kaique Kayonan Lopes Delfino

Lucas Matheus Garcia Torres

Jônatas Andrade de Oliveira

Capítulo 12

Diálogos sobre a atuação docente

inspirados nas experiências

com tecnologias digitais em aulas remotas 182

Maquézia Emília de Moraes

Selma Mendonça Bezerra

Joelma Linhares de Oliveira

Adriano Lucena de Góis

Kaique Kayonan Lopes Delfino

Lucas Matheus Garcia Torres

Jônatas Andrade de Oliveira

Antônio Janderson Fernandes da Silva

Capítulo 13

Além do distanciamento social:

efeitos pandêmicos e os distanciamentos
de cunho educacional,
tecnológico e pedagógico..... 201

Jônatas Andrade de Oliveira

Maria Naftally Dantas Barbosa

Emanuella Rodrigues Veras da Costa Paiva

Kaique Kayonan Lopes Delfino

Adriano Lucena de Góis

Ana Paula de Oliveira Góis

Maria Eunice de Oliveira

Joelma Linhares de Oliveira

Sobre os autores e as autoras 216

Índice remissivo..... 225

PREFÁCIO

O livro “Educação em Debate: Contextos, Direitos e Realidades” surge da necessidade em se discutir educação no contexto atual, considerando as diferentes vertentes envolvidas nesse intenso processo de formação, transformação e enculturação da sociedade.

Organizado por nós, Manoel Augusto Polastreli Barbosa e Pedro José Garcia Júnior, a obra traz estudos realizados por pesquisadores de diferentes municípios e estados brasileiros, contemplando contextos diversos que enriquecem as discussões em suas perspectivas distintas.

As pesquisas apresentadas perpassam pelo campo da Educação Ambiental, da Educação Especial, da Educação a Distância, do Direito à Educação e do Planejamento Escolar. Em conjunto, baseiam-se em questionamentos que se entrelaçam e se direcionam para a busca da oferta de uma educação pública de qualidade.

A partir da organização dessa publicação, esperamos contribuir para a pesquisa em educação, e, principalmente, para o reconhecimento de diferentes contextos e realidades que carecem de atenção na sociedade atual.

Desejamos, ao leitor, momentos de reflexão, formação e enriquecimento.

Cordialmente,
Manoel Augusto Polastreli Barbosa
e Pedro José Garcia Júnior.

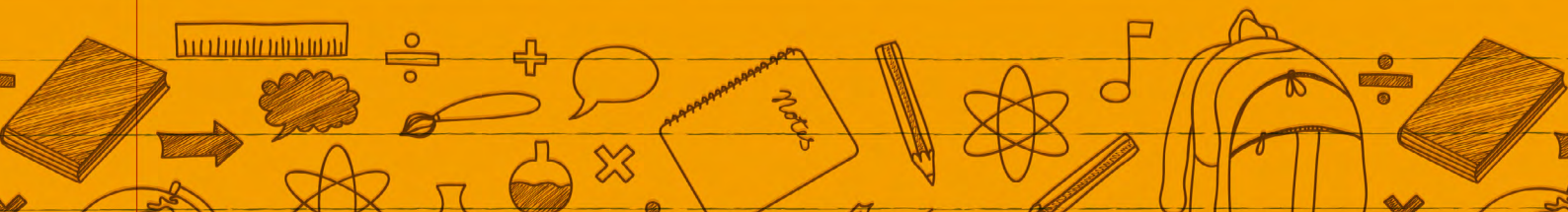


1

Luciana Aparecida Botacim
Maurício Lorenção Fornazier
Tatiana Santos Barroso
Anderson Lopes Pegaña
Beatriz de Moura Francischetto
Bruna Morais da Silva
Caio dos Santos Mendonça Bastos
Larissa Guilhermina Campos Cardozo

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COLETA SELETIVA DE RESÍDUOS SÓLIDOS EM ALEGRE-ES

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.15-29



INTRODUÇÃO

O desenfreado avanço populacional observado nos últimos séculos é considerado uma das principais causas para o amontoado de lixo visto no meio ambiente (DREW, 1998). O que podemos levar em conta diante dessa realidade é a falta de controle da população perante o consumismo. No Brasil, cada pessoa produz cerca de 1 Kg de lixo por dia e são coletados, diariamente, mais de 125 mil toneladas de restos de comida, embalagens e outros resíduos (COLAVITTI, 2003). Desta forma, um dos desafios para as prefeituras é alcançar a qualidade de vida de seus moradores, sendo que, muitas cidades não estão preparadas para receberem a grande quantidade de lixo que a população produz, e que conseqüentemente causa um enorme impacto ambiental.

Cogitava-se que o problema do lixo seria solucionado com a reciclagem, mas hoje sabe-se que a solução está na gestão dos resíduos sólidos, com os órgãos responsáveis e a população cooperando juntas, sendo a reciclagem uma das destinações importantes. A reciclagem trata o lixo como matéria-prima a ser transformada para fazer novos produtos (JARDIM, 1995).

A reciclagem contribui para a diminuição do volume de lixo e o Brasil produz atualmente 240 mil toneladas de lixo por dia, recoloca no ciclo de produção um material que pode contaminar o solo, a água e o ar, a reciclagem de plástico no Brasil gera cerca de 20 mil empregos diretos em 300 indústrias de reciclagem (REGINA, 2009, p. 5).

Deste modo, a reciclagem e principalmente a coleta seletiva dos resíduos sólidos, aparecem não como a solução final, mas como uma das possíveis soluções do problema. Nessas circunstâncias, as questões sociais do problema lixo e limpeza pública urbana envolvem a população, no que diz respeito às suas necessidades, suas atitudes e conhecimentos e, sobretudo seus relacionamentos

SUMÁRIO

com a proposta e serviços que lhes são oferecidos (FONSECA, 2001). Entretanto, adquirir bons hábitos, ter conscientização são essenciais para melhorar a qualidade de vida e diminuir os problemas causados pelos resíduos sólidos.

A educação ambiental pode ser considerada a porta para sensibilizar e promover a conscientização da população diante as problemáticas causadas pelos resíduos sólidos. A cooperação entre indivíduo e o coletivo propicia a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

De acordo com Ab'Saber (1991, p. 1), Educação Ambiental é:

[...] um processo que envolve um vigoroso esforço de recuperação de realidades, nada simples. Uma ação, entre missionária e utópica, destinada a reformular comportamentos humanos e recriar valores perdidos ou jamais alcançados. Um esforço permanente na reflexão sobre o destino do homem – de todos os homens – face à harmonia das condições naturais e o futuro do planeta 'vivente', por excelência. Um processo de Educação que garante um compromisso com o futuro. Envolvendo uma nova filosofia de vida. E, um novo ideário comportamental, tanto em âmbito individual, quanto na escala coletiva.

Ponderamos a execução das atividades em educação ambiental relevante para a sensibilização das pessoas sobre qual é o destino correto dos resíduos sólidos produzidos em suas casas. A finalidade é despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, contribuindo para que os mesmos construam valores sociais, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (DIAS, 1992).

Sendo assim, foi realizada uma pesquisa pelos graduandos da disciplina Educação Ambiental da Universidade Federal do Espírito

Santo – Campus Alegre (ES), tendo como proposta a realização de um questionário no centro da cidade de Alegre, Região do Caparaó do estado do Espírito Santo, sobre o assunto “Coleta Seletiva” e a reciclagem dos resíduos sólidos. Levantando informações sobre a percepção de uma amostra da população, seguindo a necessidade de sensibilizar os indivíduos sobre reciclagem do lixo seco e os respectivos pontos de entrega voluntários na cidade.

O objetivo é construir conhecimentos necessários sobre a importância e necessidade da separação do lixo seco e úmido no local de produção, basicamente, visto que a cidade conta com os PEVs (Pontos de Entrega Voluntária) que geralmente são muito pouco utilizados. Esses pontos consistem em lixeiras identificadas como lixo seco situadas estrategicamente por toda a cidade para entrega dos resíduos sólidos recicláveis e posterior coleta pelo poder público municipal.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida na rua Sete de Setembro no Centro da cidade de Alegre, Região do Caparaó do Espírito Santo, mesma conta com um ponto de Coleta Seletiva do lixo seco. O sistema de coleta adotado na cidade é a coleta binária, ou seja, os resíduos são classificados em dois tipos: o lixo úmido e o lixo seco. O lixo úmido é um material de origem biológica, como restos de alimentos, folhas, sementes entre outros e que, por isso, deve ser encaminhado ao serviço de coleta comum ou destinado a compostagem para que possam ser transformados em adubo orgânico. O lixo seco é aquele que pode ser reciclado, como por exemplo, papel, metal, vidro, plástico entre outros (SAMPEX, 2013).

Inicialmente, realizou-se o levantamento bibliográfico com o propósito de obter informações que expliquem aspectos como: consumismo e produção de lixo, tipos de resíduos gerados, destino correto ao lixo produzido, problemas advindos do mau gerenciamento do lixo, Coleta Seletiva e Reciclagem. Obteve-se também uma audiência realizada na UFES a respeito do assunto lixo na cidade de Alegre. A audiência contou com órgãos públicos que ministrou o assunto sobre o lixo na cidade dando ênfase aos pontos de coletas seletivas instalados. Em sequência a elaboração e aplicação de um questionário com perguntas objetivas e discursivas, para pesquisa com cidadãos residentes à rua Sete de Setembro de ambos sexos e idades. Foram realizadas vinte entrevistas na rua mencionada do centro da cidade.

Embora a questão do lixo não seja de imediata resolução, o levantamento de dados sobre como o assunto encontra-se inserido em meio público traz consigo um fácil acesso para uma melhoria significativa. É incontestável que a população se acomode ao direcionamento do lixo, raramente por falta de conhecimento e geralmente por displicência (ANJOS *et al.*, 2019).

Na análise do questionário pode-se afirmar que o resultado foi válido em cada etapa da entrevista. Obteve-se atenção das pessoas entrevistadas, foram claras com as respostas e todas entenderem o objetivo da pesquisa. No total de pessoas entrevistadas 40% foram pessoas entre 10 e 30 anos de idade, dentre: estudantes de ensino fundamental, médio, curso técnico e de graduação. 30% pessoas entre 31 a 50 anos, dentre: comerciantes, domésticas e faxineiras. Os outros 30% foram 15% entre 51 a 70 anos e 15% acima de 70 anos, dentre: dona de casa e aposentados.

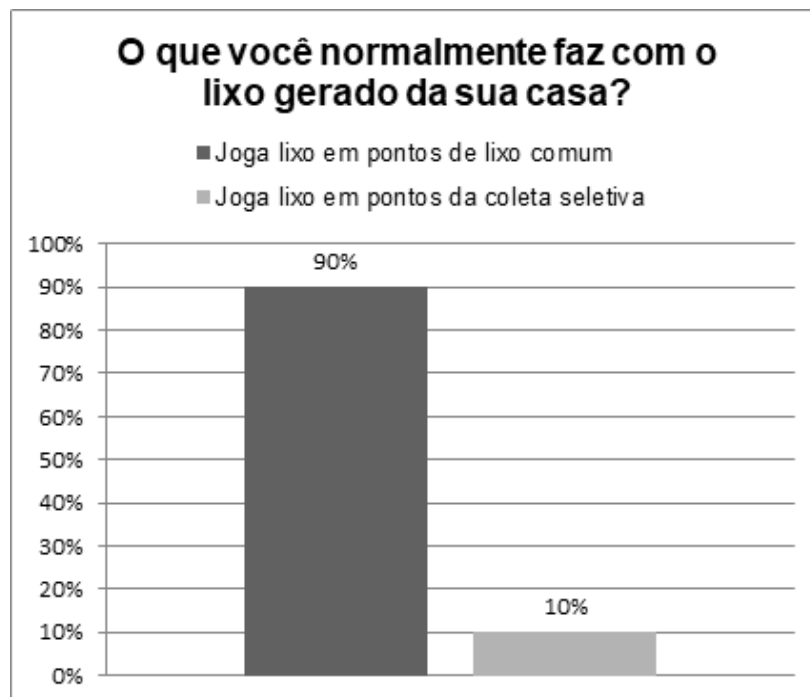
Previamente pesquisamos sobre o que o entrevistado compreendia sobre Coleta Seletiva e Reciclagem, conseqüente a importância da separação do lixo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível observar junto a população a complexidade sobre ambos os temas e principalmente na ocorrência da separação dos materiais gerado em suas casas e sobre o destino dos mesmos. Com isso, é ressaltada a importância da campanha junto ao objetivo de mobilizar a comunidade para sua participação efetiva e ativa na implantação da coleta seletiva de resíduos sólidos, separando os materiais recicláveis gerados em suas casas. A mudança de hábitos e atitudes pode levar a sociedade a tomar medidas mais sustentáveis, com ações que reduzam a quantidade de resíduos, consumindo menos e reciclando mais (FERREIRA, 2011).

Na primeira pergunta do questionário trabalhado (Figura1), verificou-se que 90% das pessoas entrevistadas jogam lixo em lixeiras comuns e apenas 10% utilizam os pontos de entrega voluntária (coleta seletiva). Desse percentual, as pessoas que não utilizam o ponto de lixo seco, justificaram não saber onde encontra-se o ponto de entrega voluntária na rua, além disso, alegaram a distância do ponto à suas casas e que por conta do tempo limitado com afazeres do dia torna impossível o deslocamento até o mesmo. À vista disso, salientamos a população sobre a localização do ponto já presente no bairro e a importância de se inteirar sobre a separação do lixo e conseqüente ao uso crucial deles.

Figura 1: Pessoas que jogam lixo em lixeiras comum e quem separa os mesmos para coleta seletiva em Alegre, Espírito Santo

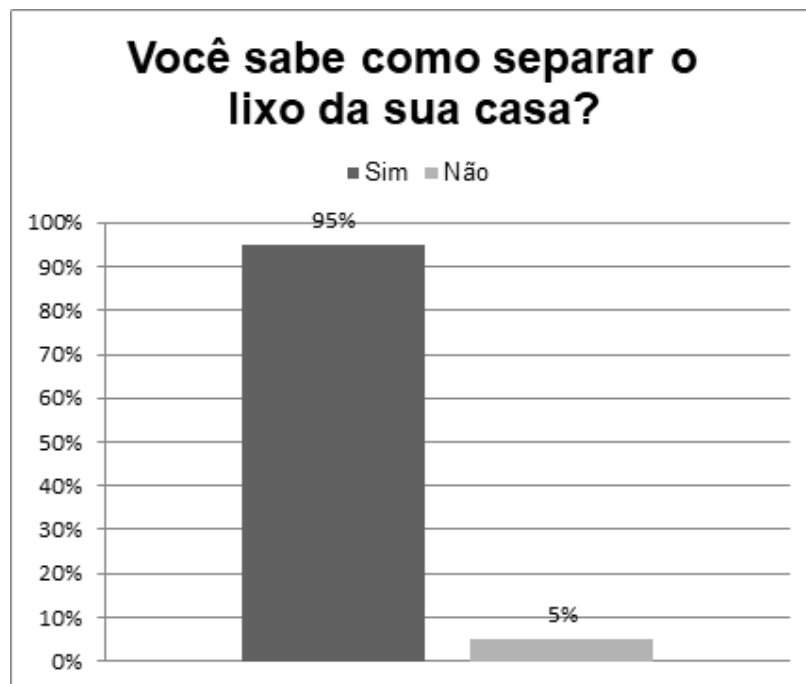


Fonte: os autores.

O pressuposto a respeito do assunto lixo na cidade de Alegre, ES, é buscar uma melhor condição entre cidade e população. Torna-se impossível obter um resultado positivo se os habitantes não possuem o conhecimento sobre como deve separar o lixo. A situação não é passível de ser resolvida apenas pela existência de locais de coleta seletiva se uma parte da população não sabe como deve separar esse lixo para então ser coletado. A educação ambiental é fundamental para a construção do conhecimento de como separar os resíduos sólidos e destiná-los de maneira ambientalmente adequada. Os órgãos responsáveis devem caminhar juntos com a sociedade. Com isso, a segunda etapa da pesquisa observa-se que a maioria das

As pessoas sabem em quais categorias devem separar o lixo produzido (Figura 2). Foram 95% dos entrevistados que citaram a separação dos materiais em: Plástico, orgânico, papel, vidro, metal, madeira e pilhas. Os outros 5% disseram não saber.

Figura 2: A visão dos entrevistados diante de como deve-se a separação dos materiais recicláveis em Alegre, Espírito Santo

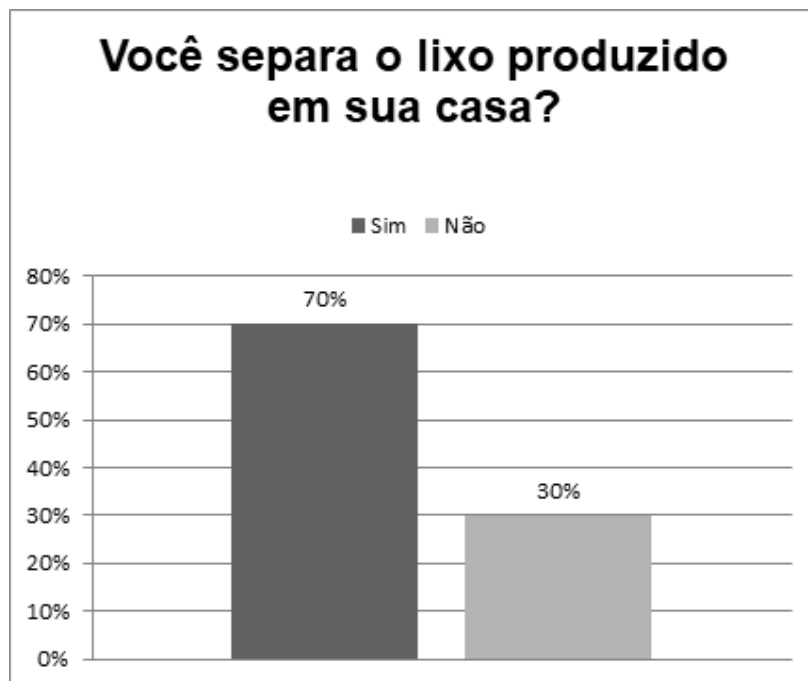


Fonte: os autores.

Quando a pergunta foi se as pessoas separavam os lixos de suas residências (Figura 3), observa-se que 30% das pessoas não separam o lixo, decorre geralmente pela dificuldade de separação, visto que, necessita de diferentes lixeiras, além disso, afirmaram também a falta de tempo pela dificuldade de separá-lo. Outras 70% separam o lixo úmido e seco, algumas justificaram dizendo que

separam o lixo úmido por conta do mau cheiro, conseqüentemente necessitam de lixeiras mais específicas, outras disseram que seriam para fazer o reaproveitamento dos materiais, por exemplo, utilizando na produção de adubo para consumo próprio.

Figura 3: Pessoas entrevistadas que fazem ou não a separação dos resíduos de suas casas em Alegre, Espírito Santo



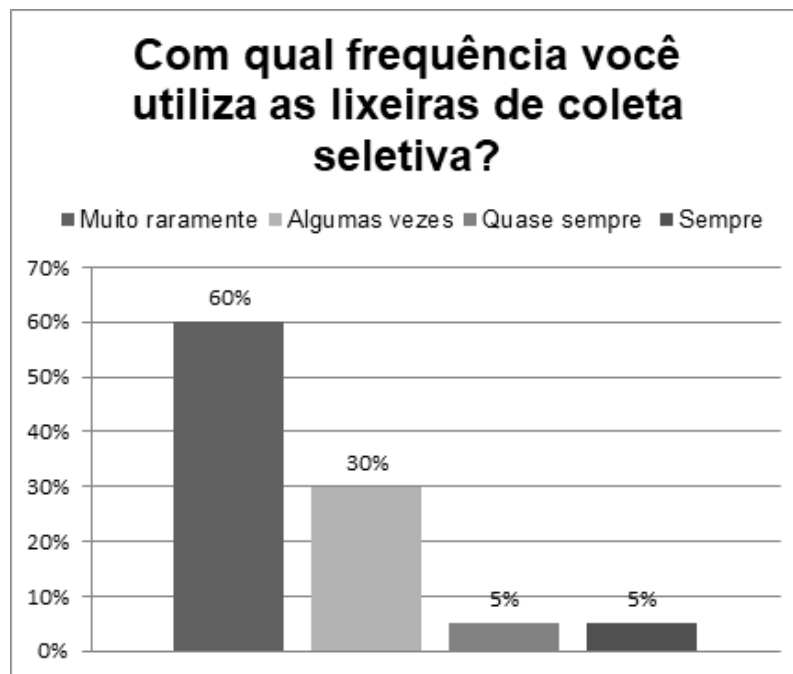
Fonte: os autores.

A maioria da população compreende como deve ser a separação dos materiais, é possível observar que o resultado não é completamente satisfatório, visto que, grande parte não exerce o hábito da separação em casa. Sendo assim, é imprescindível a educação ambiental que enfoque a problemática, despertando o cidadão para sua responsabilidade sobre a questão, ressaltando o lixo e a saúde. Com isso, explicamos

sobre a importância de cada um fazer sua parte individualmente, e somado coletivamente chegaremos à conservação do meio ambiente.

Foi possível observar que mesmo a maioria das pessoas entrevistadas separarem o lixo para coleta seletiva, 60% utiliza muito raramente os pontos de entrega voluntária da cidade (Figura 4). O motivo é por não saber onde encontram-se essas lixeiras e pela falta de mais pontos de coleta. Os 30% que utilizam algumas vezes as lixeiras de lixo seco, declaram que, não utilizam com maior frequência porque o carro responsável pela coleta não passa todos os dias como deveria ser feito. O restante utiliza sempre ou quase sempre, por passarem próximo aos pontos durante os afazeres do dia-a-dia.

Figura 4: Pessoas que utilizam ou não os pontos de coleta no centro da cidade de Alegre, Espírito Santo



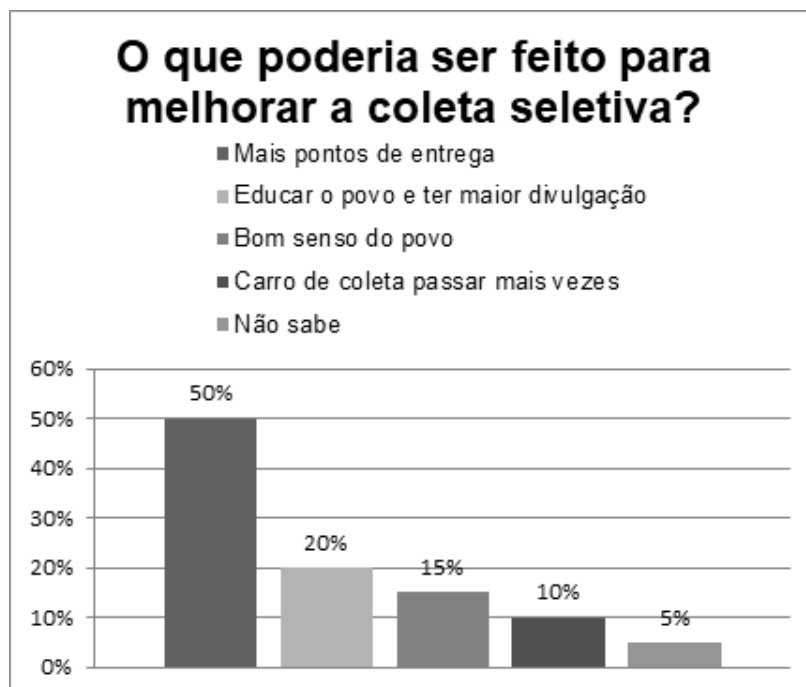
Fonte: os autores.

A população não está apta a separar e destinar o lixo com mais frequência aos pontos de entrega voluntária. O motivo não é apenas por não saberem separar o lixo corretamente de acordo com sua classificação, mas sim um dos fatores mais agravantes é a falta de consciência e educação dos mesmos. Porém, outro fator considerável, é por muitas vezes não saberem o local exato dos pontos de entrega, ou pelas lixeiras estarem expostas muito distante de suas casas, entretanto, não justifica tal comportamento.

É fundamental o planejamento dos serviços de coleta seletiva, visto que, representam cerca de 50 a 80% do custo de operação de limpeza pública. A coleta e transporte do lixo devem ocorrer de forma organizada, além de garantir a universalização dos serviços prestados e a regularidade da coleta, o que atinge a periodicidade, frequência e horário (LIMA, 1995).

Preocupados com a qualidade de vida dos moradores da cidade de Alegre, elaboramos uma questão voltada ao aspecto que consideravam válidos para lograr melhor posição dos órgãos públicos em obter melhorias para as problemáticas do lixo na cidade, especificamente na rua mencionada no presente projeto (Figura 5). O propósito foi consentir que partilhassem de suas ideias e discussões a respeito. Metade dos entrevistados consideraram que a rua, em geral a cidade, deve conter com mais pontos de coleta de resíduos sólidos, considerando assim, essa prática ocasionada pelos órgãos públicos a chave para solução de tais problemas.

Figura 5: Opinião dos entrevistados sobre os fatores que achavam necessário para obter uma melhoria na coleta seletiva no centro de Alegre, Espírito Santo



Fonte: os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados obtidos por meio do questionário aplicado à população da rua Sete de Setembro na cidade de Alegre ES, foi possível observar que os órgãos públicos, como a Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis do Município de Alegre/es – ASCOMA, ainda possuem ações incipientes quanto à coleta seletiva. Fato este

preocupante, pois fica evidente a existência de impactos ambientais negativos presente na cidade. Observa-se que, embora haja os pontos de entrega voluntários na cidade, o conhecimento sobre eles é considerado extremamente raso pela população.

O avanço tecnológico proporcionou novos hábitos condizentes as necessidades primárias do ser humano e a ampliação dos bens de consumo. Este fato permitiu a instauração de uma cultura onde predomina o consumismo e que além de trazer seus pontos positivos, está continuamente resultando em diversos impactos negativos ao ser humano e a natureza.

Diante disso, a cidade de Alegre conta com a predominância de condições geradoras a um aumento significativo populacional, que automaticamente reflete no aumento do consumismo. Além de dispor de muitos comércios, a cidade possui uma Universidade e um Instituto Federal e uma Faculdade privada os quais concentram grande número de indivíduos na cidade, considerando estes, os maiores consumidores, subsequente considerados grandes geradores dos resíduos sólidos no município.

Para amenizar esses efeitos, buscam-se soluções sustentáveis com objetivo de ambos coexistirem sem causar tal impacto. Para isso é explícito observar a importância de educar a população sobre as problemáticas causadas pelo lixo, que além de interferirem na qualidade de vida de todos os habitantes, reflete na degradação do meio ambiente. Sendo assim, pode-se considerar a Educação Ambiental primordial para promover o desenvolvimento de assuntos voltados à gestão dos resíduos sólidos. O processo de educação proporciona à sociedade a construção de conhecimentos necessários para o manejo e descarte dos resíduos gerados individualmente e que somados coletivamente propicia resultados eficientes, evitando-se assim o agravamento de problemas ambientais gerados por esses resíduos.

Entretanto, o resultado mais satisfatório do presente projeto foi sensibilizar os cidadãos da Rua Sete de Setembro sobre a importância e necessidade de adotarem práticas de separação dos resíduos gerados por eles. Foi salientado aos entrevistados sobre a localização do PEVs presente no bairro, além disso, foi reforçado sobre o processo de separação do lixo, entre úmido e seco, independente do baixo número de pessoas que disseram não saber separá-lo. Tal resultado partiu do sucesso da aplicação do questionário sobre a Coleta Seletiva do Lixo.

Visto isso, uma das circunstâncias que mais chamou atenção é de que boa parte dos entrevistados faz a separação do lixo corretamente em suas casas, porém, descartam de forma inadequada quando descartem nas lixeiras comuns na rua. Isso se deve ao fato de que a população está cada vez mais acomodada e não se sente no dever de se deslocar ao ponto de entrega voluntária para o descarte correto.

A coleta seletiva é a alternativa ecologicamente mais adequada para a conservação dos recursos naturais e do meio ambiente, assim como para a melhoria da qualidade de vida da população. Esse tipo de coleta é um sistema de recolhimento de materiais recicláveis e orgânicos, que são previamente separados na fonte geradora. A implantação de programas como intervenções na comunidade para falar sobre a coleta seletiva é de fundamental importância para minimizar os impactos gerados pelos resíduos sólidos. Com isso, é essencial que a população caminhe junto com os órgãos responsáveis, para assim então obter resultados cada vez mais satisfatórios.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. N. *(Re) conceituando Educação Ambiental*. RJ: CNPq, MAST, 1991.

ANJOS, Janice Soares et al. Mobilização e implantação da coleta seletiva no município de guanhões. *Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental*, v. 8, n. 1, p. 600-628, 2019.

BRASIL. *Política Nacional de Resíduos Sólidos*. 2010. Disponível em: <http://www.adjorisc.com.br/jornais/oriosulense/geral-aprovada-politica-nacional-de-residuos-solidos>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. *Ministério do Meio Ambiente*. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/residuos-solidos/catadores-de-materiais-reciclaveis/reciclagem-e-reaproveitamento>. Acesso em: 1 out. 2020.

COLAVITTI, F. O que fazer com o lixo? *Revista Galileu*, v, 1, n. 143, p. 39-50, 2003.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 1. ed. GAYA, 1992. 399 p.

DREW, D. *Processos Interativos homem-ambiente*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.

FERREIRA, R. *Educação Ambiental e Coleta Seletiva de Lixo*. Trabalho de Conclusão de Curso, 2011, disponível em: <http://www.cened cursos.com.br/meio-ambiente/educacao-ambiental-e-coleta-seletiva-do-lixo/>. Acesso em: 15 out. 2016.

FONSECA, E. *Iniciação ao Estudo dos Resíduos Sólidos e da Limpeza Urbana*. 2. ed. João Pessoa: JCR, 2001.

JARDIM, P. *Educação ambiental*. São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, L. M. Q. *Lixo: tratamento e biorremediação*. Hermus editora Ltda, 1995. 265 p.

REGINA, S. *Benefícios da reciclagem*. Disponível em: <http://silregia.blogspot.com/2009/04/beneficios-da-reciclagem.html>. Acesso em: 14 out. 2020.

SAMPEX. *Desentupidora e Dedetizadora*. Disponível em: <http://www.sampexdesentupidora.com.br/blog/reciclagem/a-diferenca-entre-lixo-seco-e-lixo-organico/>. Acesso em: 02 out. 2020.

A decorative border at the top of the page features various school-related icons in a hand-drawn style, including a globe, a backpack, a notebook, a pencil, a lightbulb, a ruler, a compass, a speech bubble, a heart, a plus sign, a minus sign, a multiplication sign, a division sign, a book, a pen, a pencil, a globe, a lightbulb, a ruler, a speech bubble, a heart, a plus sign, a minus sign, a multiplication sign, a division sign, a book, a pen, and a pencil.

2

Leismarque Adelino Júnior da Silva
Filipe Zaniratti Damico
Douglas Ribeiro Lucas
Alexandre Horácio Couto Bittencourt

PERCEPÇÃO SOCIOAMBIENTAL DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA E SEUS FAMILIARES EM RELAÇÃO AO PRINCIPAL CURSO DE ÁGUA EM FERVEDOURO-MG

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.30-46

A decorative border at the bottom of the page features various school-related icons in a hand-drawn style, including a book, a ruler, a pencil, a notebook, a lightbulb, a speech bubble, a heart, a plus sign, a minus sign, a multiplication sign, a division sign, a book, a pen, a pencil, a globe, a lightbulb, a ruler, a speech bubble, a heart, a plus sign, a minus sign, a multiplication sign, a division sign, a book, a pen, and a pencil.

INTRODUÇÃO

Os trabalhos desenvolvidos em percepção ambiental visam investigar as relações que uma determinada sociedade tem com seu ambiente vivencial, buscando entender fatores, processos e mecanismos, neste sentido, o presente trabalho representa o primeiro passo para entender as relações entre a população do município de Fervedouro em Minas Gerais e o Ribeirão do Jorge.

Este trabalho se propôs a diagnosticar os conhecimentos e a percepção que os cidadãos ligados a rede de ensino Pública do município de Fervedouro - MG, tem com relação ao Ribeirão do Jorge, elaborar ações para informar a população acerca do uso e das relações estabelecidas com Ribeirão do Jorge.

Para isso, realizamos a aplicação de questionário quantitativo e qualitativo junto aos alunos das escolas da rede pública de ensino de Fervedouro e familiares, além de elaborar e aplicar ações de conscientização no ambiente escolar, dando informações suficientes para que os alunos transmitissem aos seus familiares, a necessidade de cuidar melhor de rios e nascentes.

Os resultados indicaram que a grande maioria dos entrevistados entende a situação atual do Ribeirão do Jorge, porém, contém pouca informação sobre o mesmo, além disso, foi possível constatar que a grande maioria acredita ser possível recuperar o Ribeirão do Jorge. Pode-se concluir que as ações de educação ambiental promovem mudanças de comportamento e despertam nos estudantes certo interesse para encontrar soluções para as problemáticas ambientais, todavia, para além do reconhecimento de valor e do interesse que os participantes têm sobre as questões ambientais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ser humano é reconhecidamente o principal responsável pelas modificações no meio ambiente. A degradação ambiental afeta toda humanidade, em uma amplitude mundial. Não existe nenhum ecossistema na terra que não tenha sofrido com a influência humana.

Cabanelas e Moreira (2007) ressaltam que os ecossistemas naturais, têm apresentado crescente processo de deterioração, incluindo os sistemas hídricos, em consequência do aumento da antropização, devido ao crescimento da população humana, resultando em ocupação indevida de áreas de preservação e atividades poluidoras do meio ambiente.

Sendo assim, essa urbanização crescente promovida pela da humanidade tem causado a preocupação de todos os profissionais e segmentos ligados à questão de meio ambiente, o crescimento desordenado das cidades que ocorre de forma rápida e tumultuado, sem planejamento adequado contribui para a deterioração dos espaços e do meio ambiente.

Terra, Araujo e Guimaraes (2013), observaram que desde os primórdios da civilização, os seres humanos se estabelecem em margem de rios ou afluentes que lhe proporcionam água para ingerir, fonte de alimento, via de transporte e de escoamento de resíduos e meio de irrigação e energia para o desenvolvimento industrial. Conforme a tecnologia para o transporte de água se desenvolvia, também crescia a capacidade de consumir, desperdiçar e principalmente de poluir.

Além de lançar resíduos de maneira direta ou indireta nos ambientes hídricos, o homem também vem interferindo nesses ecossistemas, por meio da aplicação direta de produtos agrotóxicos e afins, entre outras substâncias, com o objetivo de controlar espécies nocivas ou proteger espécies úteis, de acordo com seus interesses e necessidades.

Assim os rios e seus afluentes também sofrem com algumas práticas agrícolas, o impacto do aumento da produção de bens agrícolas no ambiente é notado pela perda da biodiversidade e da qualidade dos recursos hídricos. Os estudos de monitoramento de resíduos de agrotóxicos têm aumentado ano a ano e sinalizado que resíduos de agroquímicos estão presentes nos alimentos, nas precipitações secas e úmidas, como chuvas e águas superficiais e subterrâneas (DORES *et al.*, 2008).

Fato é que, os rios urbanos são os que mais sofrem com essa poluição, devido ao contato com o esgoto, resíduos domésticos, acúmulo de lixo, e outros poluentes que acabam degradando esses ecossistemas, este é justamente o retrato do Ribeirão do Jorge.

Observando a necessidade de resolver problemas ambientais sobre recursos hídricos, iniciou-se a Educação Ambiental - EA. Conforme Porto (1996), a EA era extremamente necessária, pois surgiu da necessidade de implementação de uma educação voltada para os problemas atuais e urgentes, de modo a preparar a população para viver em harmonia com as leis da natureza.

O maior desafio na realização EA, é mostrar aos alunos a importância que eles têm neste contexto ambiental, e necessário conscientiza-los e demonstrar que os mesmos podem agir como agentes transformadores. Desta forma, podemos permitir o amadurecimento enquanto cidadãos e ampliamos nossa condição de educadores/educandos quando não modificamos a realidade e agimos conscientemente no próprio movimento contraditório que é a história, em permanente transformação.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada foi aplicação de questionário quantitativo e qualitativo junto aos alunos das escolas da rede pública de ensino de Fervedouro e familiares. Foram elaboradas e aplicadas ações de conscientização no ambiente escolar, dando informações suficientes para que os alunos transmitissem aos seus familiares, a necessidade de cuidar melhor de rios e nascentes.

Além disso, foram realizadas ações no ambiente escolar com intuito de informar a população do município de Fervedouro-MG. Como ação informativa foi realizada uma palestra no ambiente escolar, onde foram abordados assuntos relacionados ao ribeirão e sua principal nascente, seu estado atual, e demonstrando o que ocorre com lixo jogado diretamente ou indiretamente nos rios, e como tal problemática interfere diretamente em nossas vidas e na vida de outros diversos animais que perdem suas vidas devido a poluição dos rios e oceanos.

Durante a palestra foi apresentado um vídeo retirado do Youtube: "Biosfera: poluição de rios, despoluição do rio Tiete", que retratou a importância na conservação das águas.

Ao final da palestra (impresso em papel reciclado) foi entregue para cada aluno um panfleto (Figura 1) em que o título retrata um pedido de ajuda para o Ribeirão do Jorge, o panfleto tem o objetivo de ao ser levado para residência dos alunos conscientizar também as famílias e os moradores presentes nas mesmas residências. Todos os papéis utilizados neste trabalho são papeis reciclados.

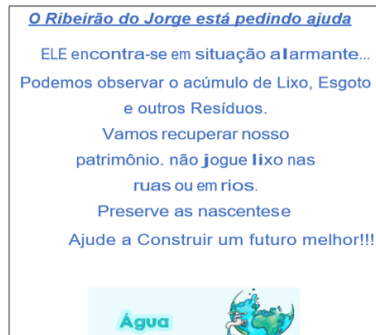


Figura 1 – Panfleto entregue aos alunos ao final da palestra.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados se deu por meio de questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas. Tendo sido distribuídos um total de 828 questionários nas escolas do município de Fervedouro-MG, destes, 520 foram devolvidos respondidos e utilizados para análise dos dados nesse trabalho.

Os questionários foram distribuídos nas escolas do município de Fervedouro-MG, em datas diferentes para os turnos, distribuídos e recolhidos sempre dois dias após, deixando que os alunos levassem o questionário para que toda família se posicionasse com relação as perguntas. Ao distribuir os questionários a todos, os alunos tiveram suas dúvidas e orientações esclarecidas.

O questionário foi elaborado com um total de trinta e quatro questões, com intuito de verificar o conhecimento socioambiental da população do município de Fervedouro com relação ao Ribeirão do Jorge. As questões foram propostas buscando elucidar a situação social dos indivíduos entrevistados, assim como informações relacionadas à conservação, práticas de lazer e de conscientização.

ANÁLISE DE DADOS

Os questionários foram coletados em seus respectivos turnos (matutino, vespertino e noturno) e agrupados por escola, turno, sexo e idade. Aqueles que estavam com menos de 30% de respostas, foram considerados como não satisfatório, por tanto foram desconsiderados neste trabalho. Para demonstrar mais facilmente os resultados foram utilizados gráficos e figuras visando dar maior entendimento sobre a interpretação dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A faixa etária dos participantes que responderam às perguntas propostas variou dos 7 aos 60 anos. Esse intervalo na faixa etária ocorreu devido a logística do trabalho, onde foi proporcionado levar o questionário para casa, os alunos matriculados nas escolas públicas de fervedouro extrapolaram a discussão para todos integrantes da família, que tiveram oportunidade de expor suas opiniões e conhecimentos sobre o contexto.

Passamos agora a apresentar diversas tabelas com resultados coletados, é importante ressaltar que para dar fluidez a este trabalho, todos os dados demonstrados nas figuras 2 a 18, serão analisados e discutidos de forma conjunta no corpo deste trabalho. Outro fato a ser destacado é que nem todas as respostas coletadas nesse trabalho foram utilizadas para gerar gráficos e tabelas, estando algumas discutidas em meio ao texto.

Figura 2 - Tabela do tempo de residência dos entrevistados em Fervedouro-MG

Relatos	Total
Mais que 5 anos ou desde que nasceu	339
Entre 2 ou 5 anos	50
Entre 1 ou 2 anos	54
Menos que 1 ano	29
Não responderam	48

Fonte: os autores

Figura 3 - Tabela distância entre a margem do ribeirão e as residências

Distância entre o ribeirão e a residência dos entrevistados	Total
Menos de 20 metros	46
De 21 a 60 metros	37
De 61 a 100 metros	47
De 101 a 500 metros	163
Mais de 500 metros	155
Não responderam ou não sabem	72

Fonte: os autores

Figura 4 – Tabela “Distribuição de água tratada pelo SAAE”

Distribuição de água tratada pelo SAAE.	Total
Casa que recebe água tratada do SAAE.	321
Casa que não recebe água tratada do SAAE.	191
Não responderam	8

Fonte: os autores

Figura 5 – Tabela “Rede coletora de esgoto”

Rede coletora de esgoto	Total
Casas ligadas a rede coletora de esgoto	299
Casas que não estão ligadas a rede de esgoto	208
Não responderam	13

Fonte: os autores

Figura 6 – Tabela nome do afluente d’água que corta o município de Fervedouro

Os nomes citados no questionário	Total
Não sei	311
Ribeirão do Jorge	89
Rio Fervedouro	22
Rio turvo	15
Rio Ribeirão do turvo	14
Rio Gloria\ Rio São Francisco \ Rio Urbano\ Rio Ribeirão do Fervedouro\ Rio Muriaé\ Rio Nilo\ Rio 700\ Rio Pará\ Rio 200\ Rio Rosa Verde\ Rio Santa Barbara\Rio São Domingo\ Rio Ribeirão do Forte\ Rio Cachoeiro Cumprida	9
Não responderam	39

Fonte: os autores

Figura 7 – Tabela “Onde está localizada a nascente do Ribeirão do Jorge?”

Onde está localizada a principal nascente do Ribeirão do Jorge?	Total
Não sei	452
Serra do Brigadeiro	17
Ribeirão do Jorge\ Rosa Verde\ Rosa Verde do Ribeirão\ Piscina Fervedouro\ Orizania\ córrego da serra\ Paraíba do Sul\ Carangolinha\ Bahia\ São Francisco do gloria\ Bicuiba\ Volta Redonda\	10 ou menos
Não responderam	27

Fonte: os autores

Figura 8 – Tabela “Afluentes do Ribeirão do Jorge”

Afluentes do Ribeirão do Jorge	Total
Não sabem	436
Não responderam	57
Bom Jardim	15
Rosa Verde	12

Fonte: os autores

Figura 9 – Tabela “Qual a foz do Ribeirão do Jorge?”

Onde o Ribeirão do Jorge Desagua?	Total
Não sei	422
Rio Muriaé	37
Rio Gloria\ Rio Bicuiba	11
Rio Miradouro\ Rio Paraíba do sul\ Rio de Janeiro\ Rio Campos\ Rio Serra do brigadeiro\ Rio Pampa\ Rio Carangola\ Rio Além Paraíba\ Rio Cachoeira Cumprida\ Rio São Francisco	10 ou menos
Não responderam	24

Fonte: os autores

Figura 10 – Tabela “Destino dos resíduos nas casas dos entrevistados”

Relatos	Total
Jogamos no lixo	300
Óleo fazemos sabão, os demais jogamos no lixo	74
Queimamos	48
Reutilizamos o que for possível. Quando não dá jogamos no lixo	38
Jogamos na pia\ Embalamos pra coleta de forma adequada\ Enterra	25 ou menos
Não responderam	18

Fonte: os autores

Figura 11 – Tabela “Materiais avistados no Ribeirão do Jorge que você considera poluente”

Materiais encontrados no fundo do Ribeirão do Jorge	Total
Lixo	248
Garrafa pet	12
Animais mortos	11
Pneu\ Sujeira\ Esgoto\ Peças de moveis\ Poluição\ Entulho\ Sacola plástica\ Latas\ Papelão\ Matos\ Muita coisa\ Tubarão\ Chinelo\ Vidro	10 ou menos
Não percebi	191
Não responderam	11

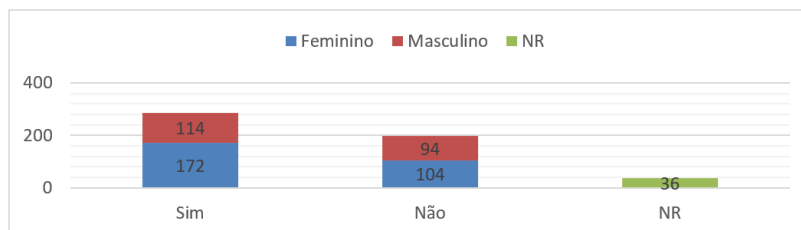
Fonte: os autores

Figura 12 - Tabela “Importância de eventos sobre conservação de rios e nascentes”

Qual a importância que eventos sobre conservação e preservação de rios e nascentes tem para você?	Total
De grande importância	194
Pouca importância	144
Importante	115
Nenhuma Importância	67
Total	520

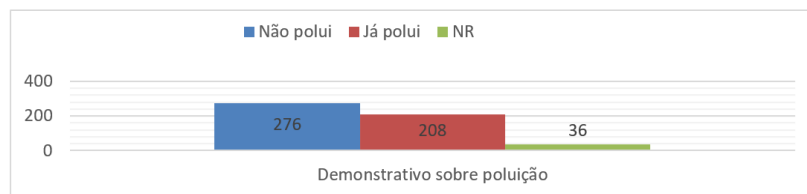
Fonte: os autores

Figura 13 – Gráfico comparativo de sexos quanto a se considerar responsável pela degradação



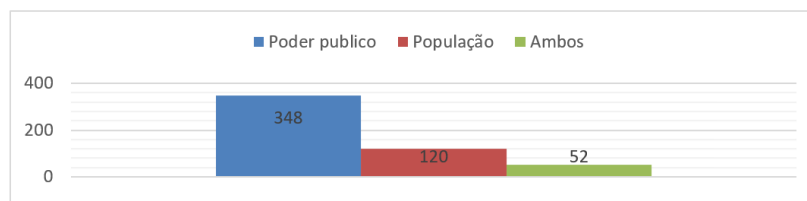
Fonte: os autores

Figura 14 – Gráfico “Demonstrativo sobre poluição”



Fonte: os autores

Figura 15 – De quem é a responsabilidade pela conservação das nascentes e rios



Fonte: os autores

Considerando que os questionários foram levados pelos alunos para que fossem respondidos junto a seus familiares, procuramos saber o número de indivíduos por domicilio, entre os números citados, é possível observar que em 29 residências contam com dois moradores, 114 residências com três moradores, 191 com quatro moradores, 106 com cinco moradores e 59 questionários confessam ter mais de cinco moradores por residência, esse dado demonstra que o alcance deste trabalho foi de mais de 2000 mil habitantes, cerca de 30% da população do município.

Conforme observado nas figuras 2 a 9, apesar de a grande maioria dos entrevistados reside a mais de 5 anos no município, sendo que mais da metade mora a menos de 0,5 km do Ribeirão do Jorge e que mais da metade das residências recebem água tratada e rede coletora de esgoto, podemos considerar que existe um grande desconhecimento sobre o ribeirão visto que a grande maioria das

peças não sabem seu nome, além de não saberem onde fica sua nascente, ou quais são seus afluentes e onde fica sua foz.

Segundo Romero *et al.* (2005), a degradação e a ocupação desordenada das margens dos rios, ocorre porque a fiscalização é precária, mesmo a legislação ambiental sendo bastante rigorosa. Uma parte dos entrevistados também compactua com essa ideia.

Foi observado também que uma grande parcela acredita que os principais contribuintes para a poluição são materiais jogados pela população como lixo, entulho, resíduos químicos entre outros, o esgoto lançado sem nenhum tratamento também é apontado pelos entrevistados como poluidor do ribeirão, conforme demonstrado na figura 11.

Em relação ao destino dos resíduos sólidos nas casas dos entrevistados observamos que a grande maioria descarta no lixo, uma boa parte utiliza o óleo para fazer sabão outros queimam ou enterram e menos de 10% tentam reutilizar, conforme figura 10, comparativamente os dados da figura 13, indicam que a maior parte da população considera que não polui o meio ambiente, já a figura 13 demonstra que em sua maioria as pessoas do sexo feminino se consideram responsáveis pela degradação, indicando que neste caso as mulheres são mais conscientes quanto a sua pegada ecológica.

Foi solicitado que os entrevistados sugerissem ações com a finalidade de conservar dos rios e nascentes dos municípios, por se tratarem de questões abertas, foram selecionadas apenas aquelas que representavam a maioria das respostas. As respostas obtidas foram:

SUMÁRIO

Figura 16: Tabela com sugestões de ações para conservação

1. Parar de jogar lixo e outros materiais no ribeirão; 2. reeducação;
3. mudanças de costumes; 4. mais eventos como palestras; 5. campanhas sobre a conservação; 6. recuperação; 7. exploração sustentável; 8. cobrança aos nossos governantes; 9. contratação de pessoas para despoluir o ribeirão do Jorge; 10. aplicação das leis existentes; 11. elaboração de novas leis; 12. aplicação de multas”

Fonte: os autores

Dentre as respostas com maior número de adeptos observamos que apesar de saber que o problema necessita de uma colaboração de todos, a grande maioria dos entrevistados espera que o poder público realize as ações.

Outras ações citadas pelos entrevistados estão diretamente ligadas a conservação e recuperação de matas ciliares existentes, conservação de nascentes, diminuição da poluição e animais mortos jogados no ribeirão, além de tratamento adequado de esgoto, 8 questionários ainda sugeriram a construção de uma estação de tratamento de esgoto e elaboração de campanhas de recuperação onde seria explicado para as novas gerações como conservar e recuperar o ribeirão.

De acordo com o que foi observado nos dados coletados, uma grande parcela culpa a falta investimento do poder público, tanto em campanhas de conscientização, quanto em desdenho na fiscalização. Sendo visto por eles, a falta de aplicação de multas para aqueles que descumpre as leis ambientais, conforme demonstrado nas figuras 15 e 16.

Discutiremos agora outras respostas que não foram apresentadas graficamente neste trabalho devido as exigências de espaço deste livro.

Quando perguntados quando a interferência da degradação do Ribeirão do Jorge em suas vidas, observamos que 40,19%, questionários indicavam que a degradação do Ribeirão do Jorge tem

grande interferência em suas vidas, outros 32,88% acreditam que interferência é muito pouca e 25,20% pessoas não veem interferência nenhuma em relação a degradação do ribeirão, apenas 1,73% não responderam esta questão.

Tendo em vista os avanços científicos, os populares que se submeteram a responder os questionários, foram perguntados se acreditavam na aplicação da ciência para resolver os problemas do Ribeirão do Jorge. Em ambos os sexos detém opiniões positivas, com mais de 75% afirmando que a utilização de dados científicos é importante, já outros 16,92% não acreditam que ciência possa ser utilizada como ferramenta para recuperar rios e nascentes.

Em trabalho semelhante no município de Carangola – MG, Bevilacqua (2007), obteve-se um maior percentual quando perguntou sobre a interferência da poluição do Rio Carangola, 73,59% dos entrevistados informaram que a degradação do rio interfere muito em suas vidas e nas questões em que os entrevistados acreditam na ciência e na população para recuperação de rios e nascentes, o resultado obtido foi semelhante (70% ante 75%).

O processo de urbanização acelerada com a ocupação desordenada do solo das bacias hidrográficas urbanas vem contribuindo para a poluição e contaminação dos nossos rios e córregos, com o lançamento de esgotos sanitários “*in natura*” além de resíduos sólidos diversos, contribuindo para o assoreamento dos rios, com a retirada da vegetação e a conseqüente redução do escoamento para as vazões de enchente.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou avaliar os conhecimentos da população escolar e a todos outros que estão ligados diretamente a ela, no município de Fervedouro, recolhendo dados essenciais para elaboração de ações que foram utilizadas para conscientizar a população escolar da cidade. Com a palestra e panfletos.

Ao analisar os dados recolhidos foi possível observar que grande maioria dos alunos, assim como aqueles que estão diretamente ligados aos mesmos, como os pais e cuidadores, desconhece completamente os temas ligados ao Ribeirão do Jorge, por tanto este trabalho tem uma relevância muito grande, por transmitir conhecimentos formando uma reação em cadeia formando alunos multiplicadores.

Pudemos também observar que a grande maioria dos entrevistados entendem a situação de degradação e o estado atual do Ribeirão do Jorge, e que concordam que há possibilidade em recuperar é explorar melhor e de maneiras sustentável, contudo é possível observar que os mesmos tendem a não se importar tanto com este tema.

Concluimos que a população observa certa indiferença que os governantes em relação a conservação do ribeirão assim como entende como necessidade a construção de uma estação de tratamento de esgoto e da criação de boas práticas de uso e conservação.

Acreditamos que, apesar de não ser o único caminho, a educação e certamente um dos meios de atuação mais importantes a serem realizado na sociedade, permitindo que muitos consigam compreender e admirar recursos naturais, ao propiciar vivências de percepção sensível e tomarmos ciência das condições materiais de existência, exercitarmos nossa capacidade de definirmos conjuntamente os melhores caminhos para um desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

- BEVILÁCQUA, V. S. O. *Serviços ecológicos de um rio de floresta atlântica: Uma perspectiva social e ambiental*. 2007. Dissertação (mestrado em ecologia) – Instituto Ciências Biológicas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. 2007.
- CABANELAS, I. T. D.; MOREIRA, L. M. A. Estudo sobre o estado de preservação das nascentes do rio Sapato, Lauro de Freitas-BA. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, v. 6, n. 2, p. 160 - 162. 2007.
- DORES, E. F. G. C.; CARBO, L.; Ribeiro, M. L.; FREIRE, E. M. de L. *Pesticide levels in ground and surface waters of Primavera do Leste region, Mato Grosso, Brazil*. *Journal of Chromatographic Science*, v.46, p.585-590, 2008.
- PORTO, M. *Educação Ambiental: conceitos básicos e instrumentos de ação (Manual de Saneamento e Proteção Ambiental para os Municípios)*. Belo Horizonte: Fundação Estadual do Meio Ambiente, DESA/UFMG, 1996.
- TERRA, L.; ARAÚJO, R.; GUIMARÃES, R. B. *Conexões: estudos de geografia geral do Brasil*. 2ª. ed. São Paulo: moderna, 2013, v. II.
- ROMERO, Marta Adriana Bustos; ANDRADE, Liza Maria Souza de. *A Importância das Áreas Ambientalmente Protegidas nas Cidades*. In: XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – Anpur, Salvador, 2005.



3

Luiz Fernando Leal Bernardo
Raiani Aparecida da Silva
Geovani Guedes Pirovani
Géssica Guedes Pirovani
Joelma Gonçalves Pirovani Miranda
Anna Clara Torres Santos Garcia

POLUIÇÃO HÍDRICA: UMA AÇÃO ANTRÓPICA INSERIDA NO ROTEIRO PEDAGÓGICO

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.47-61



INTRODUÇÃO

A água é um líquido essencial para vida e para o equilíbrio dos ecossistemas, portanto é necessário se atentar, para as condições de qualidade deste recurso. A poluição é um dos fatores que agride diretamente as condições de potabilidade da água, esta que por muitas vezes se dá por efluentes domiciliares, que é o caso do Rio Ribeirão Santa Marta, onde será analisada uma amostra de água.

Ao observar o problema de poluição hídrica de ordem global, podemos estabelecer algumas consequências, decorrente da ação antrópica.

Deste modo, a educação é uma das melhores maneiras de alcançar melhorias para solucionar os problemas ambientais, uma vez que se trabalha com os futuros jovens que atuarão no uso dos recursos. Portanto, estes deverão usar de maneira sustentável e praticar os conhecimentos adquiridos na escola para preservar este recurso.

Os docentes de diversas áreas de ensino podem abordar nas suas disciplinas os problemas ambientais, em caso mais específico a poluição hídrica, pois é um tema transversal proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Há vários recursos didáticos para se trabalhar a poluição das águas.

Este trabalho teve como objetivo geral, problematizar a temática poluição hídrica e suas consequências, viabilizando recursos metodológicos que permitam a inserção deste tema nas diversas áreas de ensino. A partir desse objetivo, delineamos como objetivos específicos: pesquisar sobre os impactos da poluição hídrica, no que se refere às causas e consequências; coletar uma amostra de água do rio Ribeirão Santa Marta, junto com a vigilância sanitária, para serem analisados em laboratório e com os resultados possa se estabelecer

SUMÁRIO

os possíveis riscos para a comunidade local e; demonstrar recursos viáveis de se trabalhar a poluição hídrica dentro de um modelo interdisciplinar, propostos pelos PCN's.

ÁGUA E SUA IMPORTÂNCIA

A água é um líquido transparente, sem cheiro formado de oxigênio e hidrogênio, fundamental para a vida (SCOTTINI, 2009), e desempenha um papel primordial no equilíbrio dos ecossistemas, sendo essencial para a permanência da vida no Planeta (GOMES, 2011).

Segundo Victorino (2007) o planeta possui uma grande quantidade de água, equivalente a 1.370.000.000 km³. Segundo este autor ainda, ela é encontrada basicamente em dois tipos: água salgada dos mares e água doce dos rios, lagos e subsolo, sabendo que a água salgada ocupa 97% do total, o que vem a ser impossível para o consumo.

Apesar de uma extrema quantidade, deve-se levar em conta a qualidade, que por sua vez não se apresenta compatível com o volume de água do planeta (CRUZ, 1999). Esse autor ainda relata que a água potável está em processo de escassez desde a década de 90.

Segundo Brasil (2002), a qualidade de vida está diretamente vinculada com a qualidade da água que se consome, e esta que deve ser considerada potável, pois Lopes (1996) afirma que esse tipo de água pode ser encontrado em minas, bicas de águas e poços comuns.

O ser humano, sendo o principal responsável pela qualidade da água potável, deve-se atentar aos riscos de escassez, pois seu organismo é constituído por grande quantidade de água. De acordo com Cruz (1995), a água está presente em todos os órgãos humanos,

sendo que o músculo contém 75,6% de água, os rins 82,7%, o cérebro 74,5%, o sangue 83% e até mesmo os ossos contém 22% de água em suas constituições. E com uma perda total de 12% a 15% dessa água, o indivíduo pode vir a óbito.

Segundo Hara (1990), a dependência do homem em relação à água vai além de suas necessidades metabólicas, tendo uma importância fundamental em inúmeras atividades humanas, como a agricultura, pecuária, pesca entre outras. Sendo assim, devem-se preservar os mananciais, pois desse modo o homem permitirá que a vida se conserve, garantindo sua própria existência como ser vivo.

O RIO RIBEIRÃO SANTA MARTA: UM POTENCIAL HÍDRICO QUE VEM SENDO AMEAÇADO

O município de Ibitirama, localizado no estado do Espírito Santo, é rico em recursos hídricos, tendo dois grandes rios, o Braço Norte Direito e o Rio Ribeirão Santa Marta, que deságuam em Alegre (SEBRAE, 2005).

O Rio Ribeirão Santa Marta, localizado no distrito de Santa Marta, município de Ibitirama, pode ser considerado uma potencialidade ambiental, pois abastece a comunidade local, podendo também ser um local de lazer, para banhistas, isto em sua parte que ainda não foi poluída.

SUMÁRIO

Figura 1: Rio Ribeirão Santa Marta



Fonte: os autores.

Atualmente, podemos observar nitidamente que este rio vem sendo alvo de poluição e isto é decorrente da ação antrópica e do aumento população que usa o mesmo para eliminar os resíduos domésticos. Até mesmos alguns resíduos sólidos, como lixo doméstico, tem-se observado com frequência no centro do Distrito de Santa Marta. No entanto não há uma legislação que venha proteger este recurso (SEBRAE, 2005).

Como a poluição deste rio é um problema de ordem local, decidimos fazer uma solicitação junto à Vigilância Sanitária do município de Ibitirama para realizar uma análise para observar o nível de poluição do ribeirão. A análise água do ribeirão foi realizada pela própria Vigilância Sanitária. A coleta de água foi feita juntamente com funcionários da Vigilância e após o resultado da análise procurou-se estabelecer os possíveis riscos à comunidade local.

O resultado desta análise foi de caráter insatisfatório, pois apresentou grande concentração da bactéria *Escherichia coli*.

A bactéria *E. coli* é pertencente à família Enterobacteriaceae caracterizada pela atividade da enzima β -glicuronidase, que é produzido a partir do aminoácido triptofano. Além disso, é uma espécie do grupo dos coliformes termo tolerantes cujo habitat é o intestino humano (BRASIL, 2008).

Segundo Silva e Araújo (2003), a presença de coliformes totais em amostras procedentes de poços é tolerável, na ausência de *E. coli* e/ou coliformes termotolerantes. Mesmo assim deve-se investigar a origem da ocorrência e tomadas providências imediatas de caráter corretivo e preventivo, ou seja, a água do rio mencionado acima deve passar por medidas cabíveis uma vez que pode vir afetar a comunidade local.

Os coliformes fecais são indicativo, de que a água apresenta contaminação por fezes e conseqüentemente imprópria ao consumo e utilização humana (SILVA; ARAÚJO, 2003).

A *E. coli* é o principal causador de infecções urinárias, e quando se encontra em outros locais do corpo humano causa patologias como pneumonias, meningites, infecções intestinais e entre outras, que vêm afetar a saúde humana. A *E. coli* faz parte da flora fecal normal humana, mas tem um papel crucial na área de contaminação fecal de água e alimentos (SILVA, 1999).

A POLUIÇÃO HÍDRICA: RESULTADO DA AÇÃO ANTRÓPICA

A poluição é uma alteração do ecossistema provocada pela ação antrópica, e os poluentes alcançam águas superficiais e subterrâneas de formas bastante diversas, que prejudica nossa vida e nosso bem-estar, causando sérios danos aos recursos hídricos (GRASSI, 2001).

Conforme a Sociedade Mantenedora de Educação Superior da Bahia (SOMESB) (2007), os recursos naturais estão passando por uma depleção, ou seja, uma redução do nível de água, devido ao aumento da população humana, e de certa forma acaba afetando todos os seres vivos. Partindo do princípio que todo ambiente natural, apresenta equilíbrio em condições normais, a ação antrópica caracteriza-se como elemento desestabilizador do sistema.

A poluição hídrica é uma forma de desequilíbrio ecológico na qual afeta principalmente a reprodução e sobrevivência dos seres aquáticos, e também é responsável pelas alterações das condições naturais do meio em geral, sendo resultado das atividades humanas, como o esgoto e o lixo (CAVINATO, 1992).

A ação antrópica vem afetar principalmente a qualidade das águas, comprometendo a quantidade da mesma, no que se refere à disponibilidade do recurso em condições potáveis. O controle da poluição está diretamente relacionado com a proteção da saúde, garantindo um ambiente equilibrado e uma melhor qualidade de vida (BRASIL, 2008).

Segundo Souza e Silva Júnior (2012), existem vários meios de poluição dos recursos hídricos, como os despejos de esgotos industriais (onde predomina os dejetos químicos) e os esgotos domiciliares. O segundo é uma forma mais séria e ocorre com frequência atualmente, pois se constitui de água que foi utilizada para fins higiênicos, onde predomina as águas de lavagem e matéria fecal. Todavia, o esgoto industrial contribui com o incremento de metais pesados como chumbo e mercúrio, entre outros. Outros meios de poluição é a poluição microbiana, onde Boavida (2001) afirma que esta é causada por uma gama de microrganismos, como vírus, bactérias, fungos protozoários, nematoides, onde estes são transmitidos por um ciclo fecal-oral: as fezes de pessoas ou animais contaminados, vão infectar a água que é utilizada em nosso dia-a-dia. Além dessas existe também a poluição

inorgânica, que pode ser agrupada de duas formas: “grupo dos nutrientes”, onde o excesso causa a poluição, e o “grupo compostos tóxicos”, onde nele se encontra os agrotóxicos (inseticidas, fungicidas e herbicidas) utilizados na agricultura e na pecuária, que direta ou indiretamente chega aos recursos hídricos (BOAVIDA, 2001).

POLUIÇÃO HÍDRICA: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NAS DIVERSAS ÁREAS DE ENSINO

A educação ambiental não deve ser inserida no contexto pedagógico como uma disciplina, por que ela não se destina a isso, mais sim como um tema que permeia todas as relações e atividades escolares, buscando desenvolver de maneira interdisciplinar. Cavalcante (2005) afirma que práticas interdisciplinares podem ser delimitadas, ou seja, ao estudar a poluição das águas é preferível focar o rio que corta a cidade e recebe o esgoto, sendo assim possibilita aos estudantes a conhecer recursos viáveis de preservação, e os riscos que podem causar a saúde.

Ao trabalhar o tema “meio ambiente” nas escolas estará contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental. Para tal, é necessário trabalhar informações e conceitos para alcançar mudanças de atitude e formação de valores (BRASIL, 1998). Segundo Reigota (2006) *apud* Silva e Castro, (2010) as novas atitudes devem ser adquiridas e exercitadas no cotidiano escolar, em situações e tempos reais, de modo que se adquiram informações vivenciando o problema para conseguir uma mudança de comportamento.

LÍNGUA PORTUGUESA

Os temas transversais englobam meio ambiente, saúde ética, orientação sexual, proporcionando aos cidadãos a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores, possibilitando a transformação comportamental das questões envolvidas (BRASIL, 1998). Ao abordar o tema poluição hídrica na língua portuguesa, há inúmeros recursos para desenvolver esta questão, podendo trabalhar com práticas didáticas, pois segundo BRASIL (1998) pode-se trabalhar com os alunos, textos orais e escritos, produzindo textos em situações de participação social, analisando textos informativos, e a finalidade da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtivista e transformadora.

MATEMÁTICA

As questões ambientais em matemática devem ser inseridas de forma interdisciplinar, ou seja, adotando a quantificação de problemas envolvidos, como a poluição das águas, desperdício, nível de escassez, propondo ao aluno o uso de conceitos matemáticos, tais como: Áreas, volumes, proporcionalidades, e também procedimentos, que são: coleta, organização, interpretação de dados estatísticos, formulação de hipóteses, realização de cálculos, e práticas de argumentação (BRASIL, 1998). Sendo assim é evidente que há muitos recursos para se trabalhar poluição hídrica no cotidiano escolar, pois cabe ao professor elaborar aulas voltadas para as necessidades ambientais locais, tornando mais agradável a aprendizagem aos estudantes, devido ao alto nível de complexidade da disciplina.

GEOGRAFIA

As abordagens das questões ambientais envolvem políticas históricas, econômicas, geográficas, ou seja, processos variados, por isso não é possível um enfoque somente na disciplina de ciências, sendo que o professor de geografia poderá abordar amplamente o campo da ecologia política, discutindo as mudanças globais, o desenvolvimento sustentável ou meio de ocorrência, e o controle da poluição (BRASIL, 2001). Desse modo, a geografia direcionada aos problemas ambientais, em relação à poluição hídrica, favorece uma visão mais clara de ordem local, regional, e global, ajudando sua compreensão no meio e viabilizando seus impactos em diferentes localidades no rio.

HISTÓRIA

Em um estudo do meio ambiente, a disciplina de história alcança a vida, e o aluno transporta o conhecimento adquirido para fora da situação escolar, propondo soluções para problemas de diferentes naturezas com que se defronta na realidade (BRASIL, 1998). Ao trabalhar meio ambiente na disciplina de história é possível desenvolver vários recursos metodológicos, como por exemplo: Propor meios viáveis sem interferir prejudicialmente aos patrimônios ambientais, históricos, artísticos ou arqueológicos, também pode ser explorada a área da cultura e na natureza na história, focando o uso da água em diferentes épocas, fazendo análises comparativas do nível de poluição, o recurso como fonte de irrigação, comparando a disponibilidade do recurso em épocas passadas, com os dias atuais (BRASIL, 1998).

EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Brasil (1998) ao preparar aulas dispondo do meio natural, é possível desenvolver uma atitude nos estudantes de observar as mudanças sofridas pelo meio ambiente, analisando os principais impactos e propondo recursos viáveis, que busque minimizar as marcas deixadas pelo homem no meio.

CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Ao abordar os problemas ambientais na disciplina de ciências, é possível nortear sempre que houver oportunidades, mas este tema poluição hídrica é inserida nos conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental e na 3º do Ensino Médio. Mas ao invés do professor direcionar sua metodologia a problemas globais, como por exemplo, a poluição de rios de outras regiões, ele pode demonstrar a necessidade de um rio local, no qual esta sendo poluído, podendo ser observado, e a partir deste, serem desenvolvido projetos que mobilize a comunidade local sobre as consequências de sua poluição.

De acordo com Brasil (2001), os diferentes trabalhos sobre o tema, desenvolvidos na escola, poderão propor informações despertando um entendimento nos alunos sobre os componentes do ambiente, focando o ser humano como essencial nas interpretações e soluções dos problemas ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o estudo realizado, a partir de análises bibliográficas sobre a poluição hídrica e sua possível inserção no roteiro pedagógico, aponta a importância da água para com as atividades metabólicas e domésticas do homem, demonstrando que esta é indispensável para a vida.

Partindo do princípio que para se resolver um problema ambiental é fundamental trabalhar em escala local para atingir o resultado global, levantou-se alguns dados bibliográficos e analisou-se qualitativamente a água do rio Ribeirão Santa Marta, para estabelecer os riscos de contaminação para comunidade local. Como resultado, obteve-se um laudo insatisfatório devido à presença da bactéria *Escherichia Coli*, esta que pode vir causar enfermidades humanas.

Considerando que o estudo se direcionava aos tipos de poluições hídricas, causadas pela ação antrópica. São inúmeras as formas de poluição que afetam quantitativa e qualitativamente a água, refletindo negativamente no equilíbrio dos ecossistemas.

Com a finalidade de demonstrar maneiras viáveis de inserir no cotidiano pedagógico uma necessidade ambiental local, que são as condições hídricas de Santa Marta, pesquisou-se métodos interdisciplinares de trabalhar poluição hídrica proposta nos PCN's contribuindo na formação de estudantes com atitudes conscientes e defensores das causas ambientais. Observamos que é possível trabalhar em qualquer disciplina os problemas ambientais, bastando somente o comprometimento e o interesse do docente.

Enfim, ao realizar o estudo foi possível estabelecer que a poluição afeta diretamente o homem, que por sua vez é o seu principal agente, mas como a educação pode mover fronteiras, apontamos o roteiro escolar

como a forma de mobilização da sociedade, para tanto, demonstramos que é fundamental, e é possível, o trabalho de conscientização na escola.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Flávia Corrêa; LIMA, Karla Valéria Batista ; SÁ, Lena Lílian Canto de ; SOUZA, Cintya de Oliveira ; LOPES, Maria Luíza ; RAMOS, Francisco Lúzio de Paula. Variabilidade genética de amostras de *Salmonella typhi* isoladas de surto e de casos esporádicos ocorridos em Belém, Brasil. *Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-24442008000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 de abr. de 2012.

BOAVIDA, Maria José L. *Problemas de qualidade da água: eutrofização e poluição*. 2001. Disponível em: <<http://ordembilogos.pt/Publicacoes/Biologias/Qagua%20--%2001Jan01.pdf>>. Acesso em: 14 de abr. de 2012.

BRASIL. *Ciências e Educação Ambiental: O Meio Ambiente*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física*. MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Ciências Naturais*. MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. MEC/SEF, 2001.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Meire. *Interdisciplinaridade: um avanço na educação*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/fundamentos/interdisciplinaridade-avanco-educacao-426153.shtml>>. Acesso em: 11 de abr. de 2012.

CRUZ, Daniel. *Ciências e Educação Ambiental: O meio Ambiente*. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

GOMES, Marco Antônio Ferreira. *Água: sem ela seremos o planeta Marte de amanhã*. 2011. Disponível em: <<http://www.cnpma.embrapa.br/download/464.pdf>>. Acesso em: 13 de Ago. 2012.

GRASSI, Marco Tadeu. *As águas do planeta Terra*. Edição especial. Maio, 2001. Disponível em: <<http://qnesc.s bq.org.br/online/cadernos/01/aguas.pdf>>. Acesso em: 13 de Ago. 2012.

HARA, Massao. *A Água e os Seres Vivos*. São Paulo: Scipione, 1990.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Biologia Hoje*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LOPES, Plínio Carvalho. *O Ambiente Físico*. 11. ed. São Paulo: Saraiva 1996.

SCOTTINI, Alfredo. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo: Todo Livro, 2009.

SEBRAE. *Inventário da Oferta Turística do Município de Ibitirama*. 2005. Disponível em: <http://www.turismo.es.gov.br/_midias/pdf/87-4b84309c61dc9.pdf>. Acesso em: 11 de Ago. 2012.

SILVA, Carlos Henrique Pessoa de Menezes. *Bacteriologia: um texto ilustrado*. Teresópolis, RJ: Eventos, 1999.

SILVA, Monalisa Rodrigues da; CASTRO, Carla Soares de. *Abordagem do tema transversal meio ambiente, em uma escola do Ensino Fundamental, através de jogos educativos*. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=899>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

SILVA, Rita de Cássia Assis da; ARAÚJO, Tânia Maria de. Qualidade da água do manancial subterrâneo em áreas urbanas de Feira de Santana (BA). *Ciências e Saúde Coletiva*, v. 8, n.4, p. 1019-1028, 2003.

SOMESB. Sociedade Mantenedora de Educação Superior da Bahia. *Ecologia Geral*. 1. ed. FTC. Bahia, 2007. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/hTwUAPlw/Licenciatura_em_Biologia_-_Eco.html>. Acesso em: 14 de jul. 2012.

SOUZA, Roberta Fernanda da Paz de; SILVA JÚNIOR, Aziz Galvão da. *Polição Hídrica e Qualidade de Vida: o caso do saneamento básico no*

SUMÁRIO

Brasil. Disponível em: < <http://www.sober.org.br/palestra/12/06P372.pdf> > .
Acesso em: 14 abr. 2012.

TRIVELLATO, José *et al.* *Ciências, natureza e cotidiano*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

VICTORINO, Célia Jurema Aito. *Planeta água morrendo de sede: uma visão analítica na metodologia do uso e abuso dos recursos hídricos*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/planetaagua.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

SUMÁRIO

4

Adriano Lucena de Góis
Andréia Lucena de Góis Nascimento
Maquézia Emília de Moraes
Ana Paula de Oliveira Góis
Jônatas Andrade Oliveira
Márcia Eunice de Oliveira
Koique Kayonan Lopes Delfino
Selma Mendonça Bezerra

O PLANEJAMENTO E A ESCOLA: UMA FERRAMENTA DA ROTINA DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.62-74

INTRODUÇÃO

Este estudo volta-se para a discussão da tamanha importância que, se é constante nas escolas e salas de aula sendo o planejamento da prática pedagógica escolar, esta é o norte para qualquer que seja o trabalho pedagógico, sendo assim desenvolvido em qualquer espaço escolar. O planejamento é o caminho a ser seguido pelo professor dentro da sala de aula.

O planejar é tão importante e essencial para a escola como a própria aprendizagem, sendo ponto crucial e de partida para o processo educacional, servindo como um elo entre o aluno, o professor, e o saber. Ao se planejar o professor visa à melhoria de sua prática, refletindo sobre ela e buscando o aprofundamento da mesma, voltando-se para uma prática, mas evolutiva e que visa a maior e mais eficácia do processo de aprendizagem. Mas além de visar à melhoria de sua prática, esse ainda ver além e enxerga o sujeito mais importante no processo de ensino sendo o aluno. Com o planejamento não apenas ganha o professor com uma prática mais relevante, mas também o aluno.

Esta pesquisa será de cunho teórico de modo que tomaremos por base o pensamento de alguns estudiosos para embasarmos nosso trabalho. Sendo uma pesquisa bibliográfica. Onde analisaremos obras de diferentes autores em busca de levantarmos hipótese que perpassam a discussão sobre a importância do planejamento do professor na escola. Nesta pesquisa visamos enfatizar a importância do planejar frente a prática do professor na sala de aula.

Nosso objetivo maior nesse trabalho é tentar conduzir o professor a ter um novo olhar frente à importância do planejamento para sua prática e ainda lhe proporcionando a enxergar os benefícios que este pode trazer para o seu cotidiano. Objetivamos ainda impulsionar o educador a perceber o planejar como uma ferramenta indispensável a sua prática diária.

SUMÁRIO

O planejar acompanha o homem desde o princípio. Todas as pessoas planejam suas ações, mesmo as mais simples, até aquelas mais destelhadas. Percebamos que os homens sempre tentaram se organizar sozinhos ou em grupos, de modo que essa organização sempre visa melhorias nas suas vidas e na vida das pessoas que os rodeiam. Com o professor que atua na sala de aula não pode acontecer de forma diferente, ele necessita do planejamento para que desenvolva práticas pedagógicas cada vez mais relevantes e significativas. Sem que cometa os mesmos erros, mas a faça com perfeição.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico voltado para a revisão de literatura de outras obras já prontas e publicadas, mas queremos chamar a atenção para o seguinte, à pesquisa ou o estudo bibliográfico não se resume apenas em fazer uma revisão de literaturas de obras e pesquisas realizadas antes. Pois toda pesquisa científica passa por uma revisão de obras que o autor, ou pesquisador tenha condições de discutir e dialogar sobre o tema que está abordando. A pesquisa bibliográfica vai mais além do que a revisão de literatura, pois busca nas vozes dos autores perceber realidades, responder questões e concluir pensamentos. Ressaltamos as palavras de (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38) na tentativa de fazer um elo ao que estamos discutindo acima:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Toda e qualquer pesquisa científica para que seja realizada, fundamentada e bem sucedida necessita que durante o processo passe por uma revisão de literatura. Aonde o sujeito pesquisador vai à busca de fundamentações para seus pensamentos e as suas ideias, segundo as vozes de autores que pesquisaram sobre o que se está pesquisando. Mas a apenas essa revisão de literatura não se resume a pesquisa ou o estudo bibliográfico. Pois em outras pesquisas que adotam outras metodologias serão parte da pesquisa outras fontes, outros sujeitos que formalizarão hipóteses, chegarão a novos horizontes, e na pesquisa qualitativa as únicas fontes que se busca resposta é justamente a leitura, ou seja, a busca em materiais já publicados.

Destaquemos as palavras de (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38) ao destacar o processo de análise de um estudo ou uma pesquisa bibliográfica:

Destacar as formas de encaminhar e de construir um processo de pesquisa, relativas à definição dos procedimentos metodológicos que orientarão tal processo, baseia-se na observação de que vários relatos de pesquisas, notadamente, carecem de rigor científico na maneira de definir seus procedimentos, que exigem do pesquisador clareza na definição do método a ser utilizado. Um dos procedimentos mais visados pelos investigadores na atualidade, que pode ter sua escolha definida sem o devido cuidado com o objeto de estudo que é proposto, é a pesquisa bibliográfica.

Percebamos que a pesquisa bibliográfica tem ganhado um espaço considerável nos diferentes campos da ciência. Mas neste momento estamos tratando de educação. Todavia se há uma confusão voltada para esse método de pesquisa, como se as pessoas entendessem que todo pesquisador ao desenvolver uma pesquisa fizesse um estudo bibliográfico. Quando fazemos leituras sobre o que é um estudo ou uma pesquisa bibliográfica esse pensamento vai sendo desmistificado, e percebemos que revisão de literatura que é feita em toda pesquisa científica se diferencia de pesquisa bibliográfica. O estudo bibliográfico vai bem além de uma revisão de literatura trazem o seguinte: “O método

dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 51). O pesquisador estará usando pesquisas que já foram feitas como base para sua pesquisa. E sua metodologia se volta para interpretar os caminhos que foram encontrados por esses pesquisadores.

O PLANEJAMENTO E SEU SIGNIFICADO

Entender o que significa o planejar é uma das condições básicas para o envolvimento de forma efetiva no processo do planejamento, de modo que venha a se tornar um trabalho claro e com seus objetivos a luz dos os traçam. Faz-se necessário além de conhecer o processo de planejar, conhecer também como esse se dará, ou seja, aonde esse quer chegar, que objetivos e metas foram traçadas para se alcançam ao longo ou mesmo ao termino daquilo que se foi pensado, posto no papel e agora feito.

O planejamento é conceituado por Luckesi (1992), como apoiando se na lógica da intencionalidade do ato de planejar e vendo lhe o papel de desvelar o oculto, trazendo assim esclarecimentos para as intenções como também seus significados, sendo planejamento um ato social e político, científico e técnico pelo qual se projetam fins e estabelecem meios para atingi-los. Para Líbano (2002), o planejamento nada maia é que um processo de racionalização, organização e coordenação da ação educacional, sendo articuladora da atividade da escola e a problemática do contexto social. Envolvendo ai o processo de reflexão, de decisões sobre o trabalho da educação e sua articulação com a problemática social.

Já na visão de Fusari (1990), o planejamento seria um processo de reflexão radical, rigorosa e de conjunto, utilizando como meio para democratização do ensino, sendo muito parecido com aquilo defendido por Luckesi (1992), sendo que este leva em consideração a dimensão político-social. O processo de planejamento é ainda descrito por Baffi (2005), como algo que vem acrescentar na tomada de decisão sobre a organização assim também como o funcionamento da proposta educacional. Carneiro (2007) ressalta essa reflexão como que indica corresponder ao processo de planejamento como o processo de refletir, de ver e rever o que já fora feito, a partir do que já se tem gora começar a planejar, ou seja, buscar resultados dentro da realidade concreta e existente, tomando assim posições frente a essa realidade para que de forma significativa venha transformá-la. Para Juliatto (1991), o planejamento é visto ou entendido como visão antecipada de estágios ou futuros lugares mais avançada de desenvolvimento e de qualidade desenvolvida pela instituição, prevendo assim cada passo que se faça necessário para se alcançar.

É importante ressaltar que, embora em grande parte dos conceitos de planejamento os aspectos técnicos e de racionalidade sejam ressaltados, mediante a evidência das questões de definição de objetivos, de metas e de recursos para sua efetivação de maneira eficiente, nem todos dão a entender a desconsideração da dimensão política, que privilegia a tomada de decisão reflexiva, a análise abrangente e o questionamento do contexto em que se dá o processo educacional e seus desafios do ponto de vista social, mediante a coerência e consistência com os princípios democráticos e de realização de educação libertadora (LUCK, 2009, p. 33).

Vale salientar a necessidade e a importância do se planejar no espaço onde se acontece de forma intencional ou se dá o processo educacional de modo efetivo, ativo e significativo, se há a necessidade para que se chegue a resultados e conclusões com maior precisão e eficácia, já a importância se dá pelo aquilo que eu esse ocasionará dentro do processo educacional de modo que ajude de forma benéfica para o aprimoramento da prática educativa.

Portanto planejar se dá através de um processo ou é esse processo, acontecendo desde o seu início quando se parte de um ponto, no caso a situação atual para um determinado lugar onde se deseja chegar compreendendo assim a situação atual com visão prospectiva, após se faz necessário traçar objetivos voltados ao que se deseja mudar, partindo assim para o plano de ação visando à mudança. Tendo como maior objetivo promover maior eficiência, maior precisão e determinação de ações, almejando também melhores e maiores resultados todos diretamente ligados a pratica de ensino.

Para Menegola e Sant'Anna (*apud* GAMA; FIGUEREDO, 2001, p. 25):

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo- lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história.

Por tanto se pode perceber o planejamento ou a processo de se planejar como a procura por resultados que já são esperados, prova disso é que os mesmos foram planejados. Com o planejamento toda e qualquer se torna mais fácil e com isso mais significativa e na educação não é diferente o professor planeja por que visa e deseja chegar a determinados resultados definidos e pré-estabelecidos.

O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR E O SEU TRABALHO EM SALA DE AULA

De início queremos destacar as palavras de (LIMA; MIOTO, 2007, p. 58), ao ressaltarem o seguinte:

No início da história da humanidade, o planejamento era utilizado sem que as pessoas percebessem sua importância, porém com a evolução da vida humana, principalmente no setor industrial e comercial, houve a necessidade adaptá-lo para os diversos setores. Nas escolas ele também era muito utilizado; a princípio, o planejamento era uma maneira de controlar a ação dos professores de modo a não interferir no regime político da época. Hoje o planejamento já não tem a função reguladora dentro das escolas, ele serve como uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor, assunto este que será abordado mais detalhadamente nos próximos capítulos desta pesquisa.

O planejamento acompanha o homem desde que ele precisou se organizar, desde as primeiras relações entre os homens nos tempos passados, onde se davam através de trocas de favores ou objetos que o homem começa um processo de organização, para depois dá espaço a um processo de planejamento. As escolas precisam sim de viverem coisas novas, mas essas coisas novas precisam serem bem pensadas, planejadas e organizadas para que seja relevante tanto para o professor na sua prática, como para o aluno no seu processo de ensino e de aprendizagem.

Quando se refere ao ato de planejar, precisamos redimensionar alguns possíveis caminhos onde se almeja chegar. O planejamento quando bem trabalhado e desenvolvido na escola traz grandes benefícios a todos os atores inseridos no processo de ensino e aprendizagem, assim destacaremos o papel do professor no espaço escolar e a busca de possíveis soluções para problemas ocorridos no cotidiano de sala de aula, mostrando assim a relevância de direcionar a prática pedagógica do professor, através de um fazer que estar galgado no planejar e executar de maneira significativa as suas atividades na escola junto aos alunos.

Kasic (1986) e Vasques (1997) vêm dizer que, é na pratica que se desenvolve a consciência crítica, almejada pela nova educação,

mediante uma reflexão sobre a mesma. Há também, no entanto, a necessidade de mudanças esperadas no contexto da escola, também para promover o desenvolvimento da consciência crítica esperada. Vale ressaltar que essas mudanças só acontecem quando se planeja ou se esquematiza aonde se quer chegar com determinada prática ou ação.

É fundamental reconhecer que o planejamento é um processo dinâmico e complexo, de modo que se requer desta ou nesta, todo um planejamento que venha a direcionar uma prática na busca ou na conquista de objetivos, não sendo em momento algum, tarefa fácil de modo que acontece não momentaneamente, mas diariamente procurando por aperfeiçoamentos e melhores condições de se trazer competências para a forma de se ensinar.

A principal e maior tarefa do professor é dá um ramo ou abri caminhos para o melhor caminhar ou desenvolvimento da educação que ocorre dentro da sala de aula, de modo que venha ampliá-la aperfeiçoando assim sua prática. Norteando os caminhos por onde se deve seguir tudo se torna mais fácil ou mesmo mais rápido, podemos aqui considerar como um marinheiro no mar, onde a planejamento seria seu mapa, porém, neste não encontramos tudo pronto e acabado e sim apenas um destinatário que se ajuda aonde se quer chegar.

Planejar suas ações em sala de aula é dá sentido aos rumos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação como área que principalmente focaliza na escola o desenvolvimento integral do aluno como ou enquanto pessoa, ou seja, sujeito social. Vale salientar que esse planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global sobre a natureza da educação, da orientação educacional e suas responsabilidades enquanto escola na formação dos alunos. Se tendo essa visão o planejar se tronara algo mais acessível e de maior eficácia ao realizar se, sendo levado em consideração assim todo o contexto escolar que envolve o espaço escolar de uma forma geral.

SUMÁRIO

O planejamento é uma função que se constitui num processo contínuo de análise de desafios e também oportunidades em determinado contexto e tomada de decisão a respeito de objetivos e metas a serem assumidas, de ações e condições necessárias para alcançar os resultados, inovações ou transformações propostas. O planejar é um processo que possibilita caminhos a serem trilhados pelo professor em sala de aula.

Para Gandin (2000), planejar é: transformar a atual e vivida realidade numa direção escolhida, fazer diariamente uma organização da própria ação, implantar um processo de intervenção na realidade seria ainda na sua visão uma forma de ação ou de agir de forma racionalmente, ou seja, sai de um determinado lugar já se sabendo onde se deseja chegar, dando certeza e precisão à ação desenvolvida ou futura ação, planejar, portanto representa impregnar o presente de uma visão de futuro possível e mobilizar as condições para que se realize essa visão.

Não é de todo jeito ou a todo o momento que se sai por aí planejando tudo e todos, se bem que isso talvez fosse algo bom, enfim voltando se para nosso pensamento para se planejar é preciso que se identifique o problema, ou seja, a situação atual, dessa forma estabelecendo perguntas como que? Por quê? Para que? Quando? Como? Onde? Com quem? Para quem? Enfim se mostre através dessas indagações aonde se quer chegar de maneira pensada e planejada. Faz-se necessário ainda que se caracterize a situação entre o real e o desejado em outras palavras fazer uma ligação ou comparação para se ver se de onde esta é possível se chegar onde se deseja. Estabelecer os objetivos, prevendo assim a situação futura desejada, como resultados, mudanças, acréscimos, correções, melhorias, ou seja, o que se pretende atingir.

Caracterizada a situação e estabelecidos os objetivos é necessário que se levante, o campo de atuação, onde se dará as tais propostas, os recursos a serem utilizados, que se usara no seu

desenvolver, as restrições existentes, os limites de ação para ação, atividades, métodos, instrumentos de relação.

Se planejar é pôr no papel o que o professor deseja realizar no seu dia a dia na sala de aula de forma organizada e esquematizada. Ao se falar em escola é impossível não se pensar também em planejamento, atividades direcionadas que traz melhorias diversas na prática de qualquer professor, visando sempre o melhor caminho a ser percorrido, dando assim condições para que o aluno e o professor venham a desenvolver novos olhares, novas ideias, novos caminhos, novas maneiras, traçando assim caminhos a ser seguido.

Visar a aprendizagem do aluno é uma pratica antes de política social por parte do professor, visando nesse aluno um sujeito histórico-social em formação que necessita de atenção enquanto um ser principal nesse processo de educação, se voltar para essa pratica, é se voltar para a aprendizagem relevante do aluno e eficaz. Cada sala de aula é única, assim como o educador e cada um de seus alunos, também seu modo de trabalhar, sua pratica é única, seu trabalho didático mesmo muitas das vezes alicerçada em alguém, por alguns teóricos, porém não se pode comparar sua pratica a qualquer outra. Cada sala de aula tem sua clientela, com sua própria idade, com suas diferenças no pensar, no agir, no fazer enfim naquilo que os diferencia, o que realmente fará toda a diferença nesse espaço e no momento de processo de ensino-aprendizagem será a didática do professor e está ainda precisa ser planejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se planeja se deseja chegar a algum lugar a certo objetivo, sendo ele, coletivo ou individual, ao se tratar de planejamento

escolar são os dois que estão em jogo tanto o trabalhar coletivo como o trabalhar individual, o professor ao planejar está visando a melhoria de sua prática, assim como melhorias no que se refere à aprendizagem de sua turma como um todo, mas este ao visar o melhoramento de sua prática e do processo de aprendizagem de sua clientela, este visa ainda uma melhoria para a escola e o processo educacional como um todo.

Ao realizar este trabalho compreendemos que o planejamento deve fazer parte do dia a dia da escola de modo que traga melhorias no que se remete ao ensino aprendizagem, por entendermos que este enquanto instrumento de trabalho do professor passa a ser indissociável da prática da sala de aula, sendo assim utilizada pelo mesmo como um mecanismo que favorece a seu fazer pedagógico no contexto de sala e extra sala de aula. Entendemos que o professor está em constantes mudanças por isso precisa seguir alguns critérios relacionados à sua prática pedagógica e conseqüentemente a sua relação no contexto de sala de aula junto aos alunos, por compreendermos que estes passam a serem os sujeitos de interação entre o saber e conhecimento trabalhado na sala de aula.

O planejar possibilita uma melhor relação entre o professor e a escola, assim também como entre o aluno e o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, não basta planejar como algo mecanizado, o professor enquanto mediador da aprendizagem deve direcionar a sua prática pedagógica, vislumbrando onde se quer chegar à perspectiva de fazer a diferença como agente de mudança e transformação não só na sala de aula, como na sua prática e na vida dos seus alunos. Podemos concluir que ao planejar suas aulas, sua metodologia adotada dentro da escola o professor proporciona ao seu aluno a chance de um aprendizado mais significativo, um aprendizado mais contextualizado e mais organizado. Ao fazer uso da ferramenta que é o planejar o professor pode se auto avaliar e perceber onde se pode,

SUMÁRIO

ou até mesmo se devem procurar meios de melhorar a sua forma de mediar o conhecimento dentro da escola.

O planejamento quando feito na escola pode trazer melhorias tanto para o aluno no sentido de aprender de forma mais significativa, como para o professor que pode aperfeiçoar o seu fazer diário.

REFERÊNCIAS

- BAFFI, M. *O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas*. Petrópolis, RJ: FE/UCP, 2002.
- CHAER, G.; PEREIRA, R.; RIBEIRO, E. *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Araxá: Evidência, 2011.
- GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- GAMA, A.; FIGUEIREDO, S. *O planejamento no contexto escolar*. Mato Grosso do Sul: Web Revista Discursividade, 2001.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. *Metodologia Científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LIMA, T.; MIOTO, R. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- LUCK, H. *Planejamento em orientação educacional*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- RICHARDSON, R. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.



5

Andréia Lucena de Góis Nascimento
Adriano Lucena de Góis

NOVO ENSINO MÉDIO: HERANÇA DO PROCESSO HISTÓRICO DE SUBORDINAÇÃO DA BURGUESIA BRASILEIRA AO CAPITALISMO CENTRAL?

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.75-90



INTRODUÇÃO

A educação como categoria socialmente construída, sujeita aos processos históricos nos quais está inserida, sendo resultante do contexto social, econômico e político que a cerca, acaba sujeita a sofrer implicações que podem limitar seu potencial criativo, a depender dos interesses da sociabilidade na qual é desenvolvida.

Aspecto que ganha mais ênfase quando se trata de uma sociabilidade na qual a exploração do trabalho é o combustível para sua acumulação de riqueza, tendo em vista que a educação possui relação direta com a categoria trabalho, seja por entender o trabalho como princípio educativo ou porque à educação cabe a função de também preparar para o mundo do trabalho.

Com efeito, o atual estágio de desenvolvimento do capital marcado pelo processo de reestruturação produtiva e acumulação flexível como ferramentas neoliberais, trouxe consigo uma verdadeira investida aos direitos sociais e trabalhistas conquistados pela classe trabalhadora, no intuito de materializar o Estado mínimo para o social e máximo para o capital. O que acaba por trazer rebatimentos para a educação pública, tanto no que diz respeito ao seu financiamento e manutenção como direito social, quanto no que se refere ao projeto educacional desenvolvido.

Dessa forma, a reforma do ensino médico brasileiro promovida por meio da Lei 13.415/17 não está deslocada das bases econômicas, políticas e sociais do contexto atual, ao contrário disso, foi posta como estratégia para atender aos interesses do capital e é ainda como uma herança do processo de formação da sociedade brasileira que foi marcado pela construção de uma economia dependente e de exportação.

SUMÁRIO

Nesse sentido, a discussão apresentada aqui tenta problematizar esses aspectos do contexto de acumulação flexível associado ao processo histórico de dependência do capitalismo brasileiro como intensificador da construção do novo ensino médio, uma vez que esse se apresenta como uma proposta intensificada de retirada do direito da classe trabalhadora à educação básica, tendo em vista que o ensino médio é a última etapa dessa fase da educação.

NEOLIBERALISMO, ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Antes de direcionar a discussão para os aspectos particulares da acumulação flexível e suas repercussões na educação, é preciso esclarecer que as reflexões realizadas aqui partem da compreensão do trabalho como princípio educativo e parte constitutiva do ser social.

Parte-se da compreensão do trabalho como categoria ontológica do ser humano, tendo em vista que esta constitui a própria existência humana, premissa ancorada em Marx e Engels (2009), que nos apontam que o homem produz sua própria vida ao produzir seus meios de subsistência, produção que se dá por meio do trabalho.

Dessa forma, é possível visualizar a relação intrínseca que a educação e o trabalho possuem, uma vez que ao produzir seus meios de vida/existência, por meio do trabalho, transformando a natureza e a si mesmo, o ser humano vivencia um processo educativo, tendo vista que o sujeito que iniciou o processo de transformação da natureza, não é mais o mesmo que concluiu o processo, ou seja, a educação coincide então com esse processo de “construção” do indivíduo que, por sua vez, se dá a partir do trabalho (SAVIANI, 2007).

Do mesmo modo, a educação como ferramenta capaz de propiciar acesso a todo o arcabouço de conhecimento construído pela humanidade, possui em si um potencial criativo e de preparação dos sujeitos para a compressão do trabalho e da natureza.

Com efeito, é preciso destacar que no capitalismo, como modo de produção e de sociabilidade, que utiliza a exploração do trabalho como principal elemento para sua acumulação, esse trabalho vem deixando de significar parte estruturante do próprio ser humano, da sua existência e criatividade, para se torna algo cada vez mais distante, em um processo de estranhamento, conforme apontado por Marx (2008). Estranhamento que ocorre porque o fruto do trabalho não pertence mais ao trabalhador e até mesmo sua capacidade laborativa só se efetiva em uma relação de venda dessa força de trabalho ao capitalista.

Nesse contexto, uma sociabilidade que usurpa o sentido ontológico do trabalho para transformá-lo em mercadoria também não pode compreender a educação como categoria que possui em si o potencial para a socialização de todo o conhecimento científico, cultural, político e tecnológico construído e em construção, bem como, de promover o reconhecimento do indivíduo como sujeito nos processos históricos, pelo menos, não é interesse da sociedade burguesa que todos tenha acesso a educação com essa plenitude. Dessa forma, é preciso ter clareza de que o projeto de educação de uma sociedade tem raízes nas relações produtivas de cada contexto e esse último, em muitos momentos, define quais os rumos da educação (KUENZER, 2017).

Feito essas discussões preliminares, é necessário evidenciar que por ter suas raízes fincadas também nos processos produtivos de cada conjuntura, a educação sofre repercussões a partir do contexto político-econômico e social de cada momento histórico.

Em função disso, o processo de falência do Estado de bem-estar social, falência essa que se deu a partir da década de 1980 e foi

SUMÁRIO

motivada devido à redução no dinamismo econômico, trouxe consigo os discursos de crítica à proteção social fornecida pelo Estado, característica principal do *Welfare State*, colocando na intervenção estatal e mobilização sindical os principais motivos que teriam gerado essa redução das taxas de crescimento (DRAIBE; HENRIQUE, 1988).

É evidente que um contexto que recrimina veementemente a proteção social por parte do Estado, traz como solução da dita crise uma proposta exatamente oposta ao que vinha sendo implantada até então, pelos países que adotaram o *Welfare State*. Para tanto, os intelectuais e políticos que encabeçavam essa crítica foram buscar no pensamento liberal clássico a solução para a crise, com a disseminação internacional da ideologia e experiências do que se convencionou chamar de neoliberalismo.

Neoliberalismo que chega ao Brasil tardiamente, devido ao processo de democratização e efervescência política que o país vivenciou na década de 1980. No entanto, ao ser adotado como mantra, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, o neoliberalismo serviu como barreira de contenção para as políticas e direitos sociais a pouco reconhecidos no Brasil. Dentre esses direitos destaca-se aqui o direito à educação reconhecido como dever do Estado e direitos de todos na Constituição de 1988.

Como parte das estratégias criadas pelo neoliberalismo como forma de maximizar o processo de acumulação capitalista, a reestruturação produtiva e a acumulação flexível, alicerçadas no modo toyotista de produção trouxeram consigo diversas mudanças nas relações de compra e venda da força de trabalho.

Mudanças que, guiadas pela lógica da flexibilização, fragilizaram os direitos trabalhistas e impuseram à classe trabalhadora a necessidade de um novo perfil de trabalhador, um trabalhador não mais conhecedor e bem capacitado para um processo em particular da produção, mas um trabalhador que agora precisa também ser flexível.

SUMÁRIO

Acompanhado dessas mudanças o processo de reestruturação e acumulação flexível também trouxe consigo a criação permanente de uma taxa de desemprego, um desemprego que não seria mais sanado a partir de uma melhora da economia, mas um desemprego estrutural, permanente, que criaria um exército de reserva, responsável por pressionar a redução dos salários e desestimular os trabalhadores que estavam empregados a pressionar por qualquer melhora das suas situações (ANDERSON, 1995).

No campo da educação, o neoliberalismo, traz repercussões que vão desde o aspecto do financiamento da educação e responsabilização do Estado pela oferta da educação, até aspectos que dizem respeito aos projetos educacionais defendidos a partir de então.

Desconstrói o legado de conquistas construído na década de 1980, com o reconhecimento da educação como direito e sob o comando de FHC, transforma a educação em mercadoria lucrativa para a burguesia. A educação pública passa a ser delegada a grandes empresas, que têm a educação como sua principal mercadoria, ou às iniciativas filantrópicas do capital e parcerias público-privadas, em processos de privatização e desfinanciamento dessa política pública, conforme orientações e ditames de organismos multilaterais como o FMI e o Banco Mundial (NASCIMENTO, 2017).

Cabe destacar que tais organismos assumem, a partir da década de 1990, o papel de “promotor” da educação para todos/as nos países de capitalismo periférico, atuando a partir do fornecimento de empréstimos que têm como moeda de troca o ajuste fiscal a ser realizado nos países devedores, ajustes realizados por meio de orientações alicerçadas em modelos de gestão e monitoramento e que usam como garantia de pagamento da dívida, entre outras coisas, a entrega da educação à lógica e interesses da esfera privada (Idem, 2017).

Na contramão do que se esperava de um partido com histórico de esquerda, o Partido dos Trabalhadores (PT) no comando do país a partir de 2002, não deixou de seguir os ditames internacionais de base neoliberal, no que se refere às políticas sociais. Contrariando as expectativas de muitos sujeitos da esquerda militante no país, o Estado brasileiro continuou a adequar a educação aos interesses dos organismos multilaterais, delegando a execução de tal política também à iniciativa privada e filantrópica, bem como impondo à educação pública um perfil aligeirado.

O que pode ser exemplificado com a criação de programas de aligeiramento de cursos de graduação sob a falsa ideia de ampliação de vagas, que de fato resulta em um processo precarizado do ensino e desvalorização da força de trabalho dos/as profissionais da educação, como é o caso do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), dentre outras experiências.

Embora seja preciso abrir um espaço para destacar que em ambos os mandatos dos dois presidentes petistas (Lula e Dilma) houve uma tentativa de conciliação das classes e um processo de ampliação das políticas sociais distributivas, tendo em vista o perfil neodesenvolvimentista de ambas a gestões. Além da revogação do Decreto 2.208/97, permitindo a materialização da proposta de ensino médio integrado ao ensino profissional, e ampliação no número de escolas federais, por meio da criação da Rede Federal de educação.

O contexto de reestruturação produtiva também trouxe novas requisições para os projetos pedagógicos de educação, sendo a pedagogia das competências o alicerce da perspectiva educacional, tudo para atender aos interesses dos organismos multilaterais. Dessa forma, “A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada” (KUENZER, 2017, p. 338).

Ora, ainda como afirma Kuenzer (2007), ao modelo de reestruturação produtiva e acumulação flexível não interessa um trabalhador que tenha pleno domínio de uma dada técnica e de uma parte fixa do processo de produção. Ao novo contexto, interessa um trabalhador que tenha apenas uma base genérica, mesmo que superficial, mas que esteja disposto a aprender constantemente, pois logo ele poderá não fazer mais parte daquela parte da produção na qual ele estava.

Em linhas gerais, ao modelo anterior baseado no taylorismo/fordismo era suficiente que a escola preparasse o trabalhador para um processo produtivo parcelado, estável e com base na eletromecânica. Já para o modelo toyotista que embasou a acumulação flexível, essas características não atenderiam mais, isso porque não se tinha mais interesse em produzir em grande escala e no estilo de linha de produção, mas sim passar a produzir a partir da demanda e com base na microeletrônica, havendo um maior investimento nos avanços científico e tecnológicos. Dessa forma,

“[...] As escolas, nesse novo cenário, têm de cumprir essa tarefa levando em consideração, prioritariamente, as demandas de mercados de trabalhos instáveis; as novas habilidades e a flexibilidade para adaptar-se às novas demandas do trabalho e, portanto, mudar de emprego durante o decorrer da vida; e a capacidade de lidar com uma mão de obra internacional cada vez mais competitiva. [...]” (CABRAL, 2012, p. 19).

Isso requisitou da educação uma formação dos trabalhadores de base mais generalista e não tão especializada, que permitisse aos mesmos acompanharem as mudanças tecnológicas. O que, contraditoriamente, também acabou por resultar na necessidade de ampliação do acesso, pelo menos, à educação básica, que embora devesse ser ampliada devido ao reconhecimento da educação como direito de todos, teve sua expansão motivada também para atender aos interesses e necessidades do capital em relação à força de trabalho.

Antes de direcionar a discussão para o novo ensino médio em si, é preciso também ressaltar que o capitalismo não é apenas um modo de produção, mas é também uma forma de sociabilidade, são ideias, valores, ideologias, que contribuem inclusive para a manutenção do consenso por parte dos trabalhadores. Por essa razão, o modo de acumulação flexível e reestruturação produtiva também trouxe interferências na cultura e modo de pensar da sociedade.

Tais mudanças se expressam na criação e disseminação de novas percepções acerca do trabalho e da relação empregador-empregado. Na acumulação flexível, o trabalhador passa a ser convencido de que ele é parte da empresa, de que se trabalhar com a maior dedicação possível ele vestirá a camisa da empresa e poderá até ser eleito o empregado do mês. Nesse contexto, a escola também passa a disseminar essa cultura, essa forma de enxergar o mundo, criando um estudante empreendedor, que tem a capacidade de ser multitarefa para se encaixar nas diversas demandas que lhe forem requisitadas (CABRAL, 2012).

O NOVO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA BURGUESA PARA ATENDER AOS INTERESSES DO CAPITALISMO CENTRAL

Como apontado por Kuenzer (2007), o processo de acumulação flexível trouxe consigo uma ardilosa combinação entre um trabalho que exige grande capacitação, por lidar com a fase mais refinada dos processos produtivos, esse é destinado para uma minoria de trabalhadores que tiveram acesso a uma formação extensa e de qualidade, e por outro lado, um trabalho mais simples, que não requisita um grau elevado de capacitação de quem o executa. A esses dois tipos de demanda por força de trabalho, o capitalismo remunera de forma

bem diferente, atribui *status* diferentes, contrata com vínculos diversos, mantendo uma desigualdade proposital e que é útil ao capitalismo.

Essa característica de combinação entre processos produtivos que requisitam diferentes graus de capacitação por parte do trabalhador, também resulta na exigência de uma educação desigual. Assim, embora todos tenha direito à educação no Brasil, o capitalismo, por meio do Estado, tratou de assegurar que se todos tem direito, que não seja o direito à mesma educação, reforçando assim a dualidade que Gramsci já apontava ao afirmar que aos filhos dos trabalhadores a burguesia fornece a escola interessada¹.

Por sua vez, esse acesso desigual ao direito à educação se materializa no cotidiano de diversas maneiras, que vão desde a precarização do trabalho do professor que para ter um salário digno precisa se dividir em dois ou três vínculos, com 60 ou mais horas semanais, o que esgota qualquer possibilidade de capacitação desse profissional porque não lhe sobra tempo, até o sucateamento das escolas públicas municipais e estaduais, sucateamento que vai de falta de merenda e livros didáticos, até a falta de professores de diversas áreas, por exemplo.

Soma-se ainda ao próprio perfil da acumulação flexível, que desregulamenta direitos, precariza condições de trabalho, reduz salários e promove subcontratações, um elemento intensificador, que é a histórica tendência à subserviência ao grande capital e aos países de economia central, que a burguesia brasileira insiste em manter.

Tendência que tem raízes históricas no próprio processo de formação econômica, política e social do país que constituiu sua economia visando o mercado externo e sob o solo da força de

¹ Gramsci se referia à escola interessa como sendo àquela destinada apenas à classe trabalhadora porque essa estrutura escolar tinha um claro objetivo que era formar os filhos da classe trabalhadora para o ofício, para a execução dos processos produtivos (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2016).

trabalho escrava. O que resultou em um desenvolvimento desigual e combinado que, ao logo de sua história, não desfaz as estruturas arcaicas nas quais está firmada, mas antes apenas reveste do conceito de “novo” as velhas roupagens de uma burguesia agrária que nunca se reconheceu como brasileira e não possui patriotismo, mas, ao contrário quer pertencer aos países de economia central, mesmo que seja de forma subalterna (FERNANDES, 1975).

Em razão disso, o Brasil se constituiu no cenário internacional do capitalismo como país de capitalismo periférico e dependente, no qual há um duplo processo de apropriação dos frutos da exploração da força de trabalho, ou seja, uma exploração que se materializa internamente pela burguesia nacional e externamente pela burguesia dos países capitalista hegemônicos, o que trouxe consigo implicações em seu processo de desenvolvimento. Implicações que para Florestan Fernandes (1975) resultaram na hipertrofia dos aspectos políticos e sociais da dominação burguesa no país.

Nesse sentido, o Estado mínimo defendido pelos neoliberais, na realidade brasileira ainda é intensificado ou piorado. Primeiro, por se tratar de um Estado mínimo para a proteção social, em um país com índices pobreza e de concentração de renda alarmantes e, segundo, devido à forte propensão da nossa burguesia e dos gestores do país a ser apenas o celeiro do mundo, exportando matérias-primas, para as quais não há grandes necessidades de desenvolvimento científico e tecnológico e importando, os produtos já beneficiados e a tecnologia produzida nas economias capitalistas centrais.

Esses aspectos podem ser facilmente percebidos também na atualidade e com maior ênfase, sobretudo, desde o golpe que destituiu a presidenta Dilma em 2016, tendo em vista que seus dois sucessores, Temer e agora Bolsonaro, têm estreitado relações internacionais apenas com os Estados Unidos e outros países desenvolvidos, renegando o fortalecimento das relações externas que o Brasil vinha construindo,

SUMÁRIO

quando galgou importante espaço nos Brics e estabeleceu relações mais afinadas com os países emergentes (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Além das graves investidas contra os direitos sociais que vem sendo o cardápio de ambos os presidentes, contrarreformas como a da previdência, a trabalhista e anterior a elas o congelamento dos investimentos em políticas sociais por meio da Emenda Constitucional 95, que revelam a que interesses Temer atendeu e Bolsonaro atende.

É no bojo dessa conjuntura marcada pela acumulação flexível, estendida a todos os âmbitos da vida, de desregulamentação das conquistas da classe trabalhadora, somada a um momento político no qual temos uma clara intensificação da intenção da burguesia nacional em deixar o Brasil na “segunda classe” do desenvolvimento científico e tecnológico, que a reforma do ensino médio é posta à mesa.

Tal reforma, é apresentada e defendida sob o argumento de que o ensino médio ofertado era muito rígido em sua estrutura curricular, não dando opções aos estudantes, o que gerava desmotivação, havendo, portanto, a necessidade de “flexibilizar” essa que a última etapa da educação básica.

Além de também alegar a ineficiência da estrutura curricular do ensino médio ofertado até então. Entretanto, ambos os argumentos são vazios de estratégias que apontem para a ampliação dos investimentos na educação, o que de fato poderia resultar em maior a qualidade do EM, bem como, parecem esquecer que a chamada desmotivação dos adolescentes em relação ao EM não pode ser minimizada apenas a um elemento causador, tendo em vista, que essa é uma problemática bastante complexa e que envolve sujeitos que muitas vezes precisam escolher entre terminar a educação básica, sem qualquer garantia de futuro no mercado de trabalho ou se inserir no mercado de trabalho, mesmo que com subemprego, para conseguir o sustento diário (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Da mesma forma, também esquecem que “[...] A organização curricular atual do ensino médio já é flexibilizada. Ao lado das disciplinas que compõem o núcleo comum, os entes federados podem adicionar outras que constituem a parte diversificada, a qual varia de estado para estado. [...]” (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 37).

Com a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 que modificou a LDB/96 e estabeleceu o novo ensino médio, passando a organizá-lo em itinerários formativos, tem-se uma clara fragmentação do conhecimento, o que retira dessa, que é a última fase da educação básica, aquele que deveria ser seu maior potencial, ou seja, a capacidade de fornecer uma formação que proporcione as bases para a compreensão do conhecimento científico, tecnológico e cultural, propiciando aos adolescentes a fundamentação necessária para dar continuidade à sua formação, seja ela de caráter profissional ou de nível superior.

E talvez mais grave ainda seja o fato de que ao deixar para os Estados a responsabilidade de definição da estrutura e organização curricular, a Lei 13.415/17 termina por institucionalizar e reconhecer legalmente que o ensino médio brasileiro passará a ser ofertado de forma desigual em todo o território nacional, a depender dos interesses e condições de oferta de cada ente da federação e não mais na perspectiva de assegurar critérios comuns de formação.

Da mesma forma, ao estabelecer a possibilidade de uma espécie de “aproveitamento” do conhecimento do estudante a partir do reconhecimento de algum conhecimento prévio oriundo das vivências não escolares do discente, ou seja, de uma prática deslocada da teoria, o novo ensino médio reforça, cada vez mais, que não tem nada de novo, mas é apenas mais uma expressão de uma estrutura arcaica que a burguesia brasileira tentou revestir do conceito de “novo”, uma vez que, conforme apontado por Moura e Lima Filho (2017), essa reforma nada mais é, senão a intensificação da oferta dual de educação, aspecto que é histórico no Brasil.

Diante desses elementos, é possível realizar alguns questionamentos acerca dessa reforma, tais como a quem interessa essa suposta flexibilização do ensino médio? Por que ignorar a formação geral no nível profissional? E até que ponto delegar aos estados a definição das estruturas curriculares tem se materializado em ofertas desiguais do EM nos estados brasileiros?

Questionamentos que se fazem necessários, entre outros motivos, porque pela lógica das demandas da acumulação flexível o projeto educacional brasileiro deveria seguir na perspectiva de promover uma formação generalista à classe trabalhadora para que essa pudesse atender às necessidades de base microeletrônica dos processos produtivos, apontando para uma possível contradição.

O que suscita o pressuposto de que essa contradição se sustenta porque, se o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo traz implicações negativas para a educação, no caso brasileiro, essas implicações são ainda mais perversas devido ao processo de formação econômico, político e social do Brasil, no qual o arcaico se reveste do novo para manter e reforça a acumulação capitalista em níveis máximos (FERNANDES, 1975).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir essas breves e iniciais reflexões, aponta-se que a discussão promovida nesse espaço seguiu pela perspectiva de evidenciar que os projetos educacionais são, em certa medida, reflexos da base econômico-política da conjuntura na qual estão inseridos, sofrendo com as implicações que cada contexto traz para a categoria trabalho, tendo em vista a estreita relação que a educação possui com o trabalho.

Dessa forma, para entender o projeto educacional hegemônico e àqueles projetos em disputa, não é possível prescindir de uma cuidadosa análise de conjuntura e das disputas de classe que marcam cada período.

No que se refere ao novo ensino médio, este não tem nada de novo, tendo em vista, que resgata velhas dualidades da educação brasileira, dualidades que tem como intuito ofertar uma educação, para a maioria da classe trabalhadora, que a prepare apenas para exercer os mais simples trabalhos nos processos produtivos, colaborando também para a construção do consenso e aceitação de que esse processo é imutável. Já, para a classe burguesa a educação promove acesso a todo o arcabouço científico, tecnológico e cultural construído pela humanidade, a fim de que essa ocupe o espaço de liderança.

Por fim, há de se pensar até que medida as raízes históricas de um capitalismo tardio e dependente como é o brasileiro, foi o combustível que fortaleceu a reforma do ensino médio nos moldes em que foi posta, ou seja, atendendo não só aos interesses do capitalismo para a educação ofertada à classe trabalhadora de modo geral, mas de forma mais perversa ainda, atendendo mais precisamente, aos interesses do capitalismo central em relação à classe trabalhadora de um país dito emergente e com as características históricas de subordinação.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

CABRAL NETO, Antônio. *Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional*. Natal: Mimeo, 2012.

DRAIBE, Sonia; HENRIQUE, Wilnês. *Welfare State*, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 53-78, fev. 1988.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, Acácia. *Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-54, 2017.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. *Flexibilizar para quê? as meias verdades da "reforma"*. *Retratos da escola*, v. 11, n. 20, p. 33-45, jan./jun. 2017.

MARX, Karl & ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Retratos da escola*, v. 11, n. 20, p. 109-29, 2017.

NASCIMENTO, Andreia Lucena de. *Educação, Serviço Social e Projeto ético-político: compreendendo os desafios e possibilidades dessa relação no IFRN*. UERN. (Dissertação de mestrado), Mossoró, 2017.

NOSELLA, Paolo. *A escola em Gramsci*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional*. 3. ed. Campinas: SP/Autores associados, 2007.

A decorative border at the top of the page features various school-related icons in a hand-drawn style, including a globe, a backpack, a notebook, a pencil, a lightbulb, a heart, a ruler, a speech bubble, and a globe.

6

Luiz Fernando Leal Bernardo
Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Pedro José Garcia Júnior
Edivania Moreira Gonçalves Bernardo
Rafael Xavier Bernardo
Penha Aparecida Andrade Felix
Adriano Lucena de Góis

O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS: UMA GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.91-106



INTRODUÇÃO

Transcorridas quase duas décadas do milênio, muito se tem mencionado acerca do tema “Inclusão” e essa questão se expandiu também para o âmbito educacional. Com isso, a proposta da educação inclusiva deu um novo aspecto à educação do país, visando um olhar diferenciado a particularidades humanas. Pois a escola é composta por uma grande diversidade, em todos os aspectos, desde físicos até cognitivos.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 delibera em seu Artigo 205, que a educação, como algo que é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, buscando o desenvolvimento do indivíduo, tal como preparar o mesmo para que exerça sua cidadania e possua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Mediante isso, tomando por base a expressão “a educação direito de todos” pode-se inferir que a educação está fundamentada na inclusão de forma integral, a fim de que se valorize os indivíduos e acolha suas diferenças, independente dos fatores físicos e intelectuais. Neste aspecto é que se fala em “Inclusão”, onde todos tenham os mesmos direitos e deveres, estabelecendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento, valorizando as diferenças e acreditando no potencial.

Entretanto, a inclusão pressupõe ações articuladas de diferentes áreas, bem como o rompimento com a cultura de exclusão e instituir políticas públicas que permitam ao sujeito o exercício pleno de cidadania. Dessa forma, para se efetivar a inclusão escolar, é imprescindível que a escola caminhe segundo os princípios básicos de cidadania e democratização, como apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Considerando a realidade existente desde o início do século XXI no Brasil, surge a necessidade de uma proposta de sistema educacional inclusivo de qualidade, levando em conta a alta parcela de pessoas com deficiência em idade escolar que se encontram fora do ambiente escolar e um índice elevado de alunos público-alvo da educação especial, matriculados, de forma majoritária, em escolas e classes especiais, extinguidos de convívio social com alunos de escolas de ensino regular (BRASIL, 2016).

Pode-se afirmar que é essencial a presença do educador no processo de inclusão escolar, uma vez que, apresenta-se como elo no processo ensino-aprendizagem e condutor da cidadania.

Para isso, surge a necessidade de compreender como a sala de recursos da Escola “Amor”, no Município de Ibitirama, está atendendo aos seus objetivos programados, visando o atendimento dos alunos com necessidades especiais.

O estudo se realizará com a participação de professores e gestores, vinculados à instituição Escola “Amor”, situada no município de Ibitirama, Espírito Santo.

Considerando o índice de alunos frequentadores da sala de recursos da escola escolhida e a necessidade de reconhecer como esse trabalho vem sendo realizado em prol da garantia dos Direitos Humanos à educação, surge o interesse de se analisar como funciona a sala de recursos para alunos com necessidades especiais.

Constata-se que a aprovação da LDB vigente nº 9394/96 provocou um amplo processo de mudanças no sistema educacional brasileiro, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma das importantes modificações refere à implantação da política de inclusão das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, alterando a sistematização de atendimento adotada até então, que assentava esses sujeitos em instituições especializadas.

No entanto, as escolas da rede regular de ensino ainda não possuem profissionais suficientemente capacitados para atender a essa demanda. Com isso, é imprescindível que se estruturam e busquem atender a essa heterogeneidade de forma eficiente.

A fim de proporcionar um ensino de qualidade aos alunos integrados, os educadores e toda escola necessitam adquirir novas habilidades para trabalhar com todos os alunos de diferentes contextos. Sendo assim, torna-se inevitável um processo de transformação profissional, onde os educadores, gestores e todo corpo docente da escola tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades numa atmosfera de companheirismo, colaboração e apoio mútuo, aprimorando continuamente seus métodos e ampliando seus conhecimentos em prol de uma escola inclusiva.

Verificar como vem sendo dado o funcionamento das salas de recursos por meio de dados colhidos em campo e da opinião das famílias de alunos frequentes da sala de recursos, podem resultar em mudanças significativas para estes alunos e para o próprio trabalho do professor responsável pela mesma, assim como também pelo auxílio realizado juntamente com a família, considerando os resultados encontrados por meio da pesquisa realizada.

De tal modo, será tido como objetivo geral verificar como é o atendimento especializado da Educação Inclusiva na Escola “Amor” do município de Ibitirama. A pesquisa objetiva analisar a situação da sala de recursos da escola; verificar o grau de desenvolvimento dos alunos frequentadores da sala de recursos de acordo com a opinião do corpo docente e gestor; e, por fim, verificar se o atendimento recebido na instituição em pesquisa está contemplando os direitos humanos.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

A constituição da Educação Especial nas sociedades ocidentais data do século XVII, no bojo do movimento reivindicativo de populações de acesso à participação social, o que originou a Democracia Republicana, nos moldes de Estado francês, criado pela Revolução de 1789 com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A reivindicação era, então, de uma escola para todos, independentemente da origem social. A Educação Especial surge, pois, como parte de uma proposta de educação para todos, que denuncia a discriminação e a exclusão social de crianças pobres (BUENO, 1999).

No entanto, ainda segundo Bueno (1999), considera-se como melhor alternativa para as pessoas com deficiência o atendimento separado, segregado, até a década de 60, as crianças com deficiência não eram atendidas pelo sistema regular e a Educação Especial só recebia um contingente de 10 a 15% do total de crianças com deficiência.

De acordo com Mantoan (2003), até 1995, os documentos oficiais enviados às escolas pelo Ministério da Educação/ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (MEC/SEESP) fundamentavam a Educação Especial na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração de Salamanca e, do ponto de vista geral, no artigo 208, inciso II da Constituição Federal. A autora ainda complementa que:

“A Educação Especial obedece aos princípios da Educação Geral e deve se iniciar no momento em que se detectam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo” (MANTOAN, 2003, p. 25).

A educação, como um direito de todos os cidadãos estabelecido pela Constituição Federal do Brasil, foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394/96, que destina o capítulo V à Educação Especial, onde seu artigo 58 determina que os alunos que possuam necessidades especiais frequentem, preferencialmente, o ensino regular em sua formação (BRASIL, 1996). As discussões em torno da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 estimularam a participação das pessoas com necessidades especiais na escola comum, ficando expressa a necessidade de ruptura com o sistema vigente, considerado segregado para a grande maioria dos alunos, fazendo com que a proposta de Educação Inclusiva passasse a ser necessidade especial nas escolas.

A promoção de cursos de formação de professores, e não simples cursinhos de capacitação que não levam a aprendizagem significativa e a metodologias de trabalho, é um meio de eficiência de fazer da instituição escolar um espaço de convívio e de inclusão, utilizando da organização de novas ideias e novos meios de colocar os alunos no cotidiano dos demais, fazendo com que sintam-se acolhidos, respeitados e, o mais importante, capazes de aprender e de conviver em sociedade da forma que devem e conseguem (DÍAS *et al.*, 2009).

A necessidade de que se garanta aprendizagem para alunos especiais ainda é uma das questões de maior importância, além da promoção da interação social e do acolhimento. A política de inclusão deve se basear na ação de que os alunos, em geral, devem ser escolarizados em escolas de ensino regular. A palavra inclusão não pode ser um termo a ficar apenas no discurso e no papel, da qual cada cidadão possui seus direitos e é possibilitado de constituir-se como sujeito e como cidadão. Sendo a escola o local onde esta ação precisa ser realizada (CARLETO *et al.*, 2013).

METODOLOGIA

A pesquisa em questão se baseia, inicialmente, na descrição do contexto investigado, coletando dados em campo sobre características da escola observada, de seus alunos frequentes da sala de recursos, dos profissionais, e do município, em geral.

A opção metodológica escolhida foi o estudo de caso, utilizando a experiência da Escola “Amor”, de modo a conhecer melhor a realidade local. Para tanto, foi buscado-se conhecer os valores humanos, o meio social, procurando observar e analisar os indivíduos sujeitos da pesquisa a fim de argumentar e julgar a validade dos conhecimentos adquiridos por meio da aplicação e realização deste estudo.

Após o conhecimento de características dos sujeitos observados coletadas em campo com os educadores responsáveis pela sala de recursos, foram aplicados questionários para que estes contribuam com dados estatísticos sobre a real situação do atendimento educacional especializado da escola analisada.

Inicialmente foi desenvolvido um estudo bibliográfico sobre a temática de Educação Inclusiva, com intuito de se coletar questões relacionadas ao assunto, descrevendo a importância da existência da Educação Inclusiva, tal como da sala de recursos para alunos com Necessidades Especiais. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa em livros, artigos e web sites.

A segunda etapa da pesquisa se realizou através de um estudo de caso, que se deu através da coleta de dados da Escola “Amor” mediante a documentação existente na escola e entrevista realizada com 15 profissionais, dentre eles professores da sala de recursos, professores regentes de classe com alunos especiais e gestores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

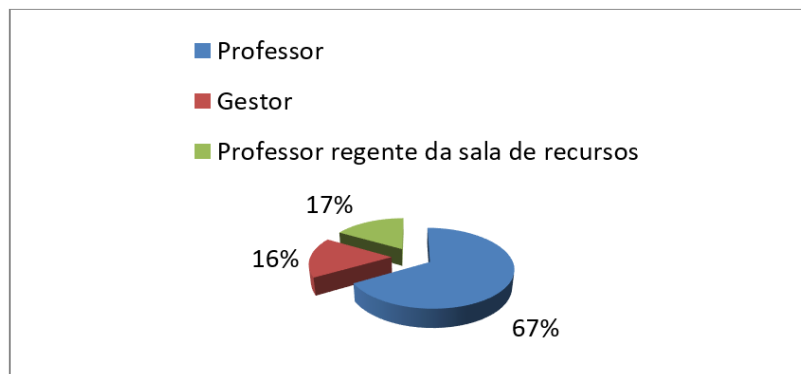
A Escola “Amor” trata-se de uma instituição localizada na Zona Rural de Ibitirama - Espírito Santo e atende uma parcela maior de alunos que mora no entorno em sítios e residências rurais, e uma parcela menor de alunos que residem na própria comunidade.

A instituição é composta de 526 alunos, sendo que 11 são alunos também matriculados na turma de Educação Especial recebendo atendimento especializado nos horários específicos.

Fizeram parte da entrevista 15 profissionais da escola pesquisada, dentre eles professores da sala de recursos, professores regentes de classe com alunos especiais e gestores.

A primeira questão da pesquisa se refere à função ocupada na instituição, onde a maior parte dos entrevistados são professores das turmas que possuem alunos especiais (67%), seguidos de professor regente da sala de recursos (17%) e gestor (16%).

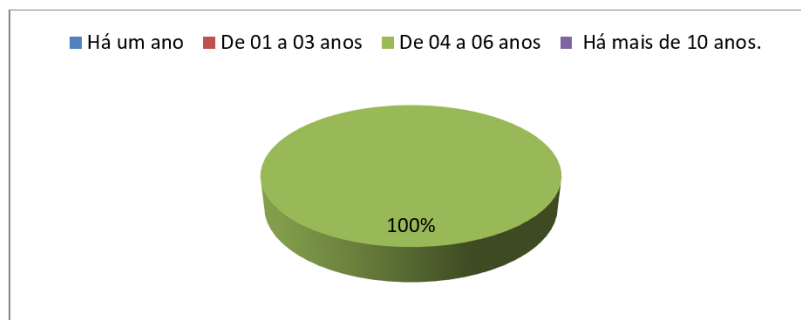
Gráfico 1- Qual sua função nesta instituição?



Fonte: os autores.

A segunda questão do questionário buscava analisar a quanto tempo a escola atende aos alunos com necessidades especiais, onde todos os entrevistados responderam que é de 4 a 6 anos (100%). Através da mesma, foi possível verificar que a escola já conta com o atendimento especializado a um tempo consideravelmente bom para que se adeque as necessidades de cada aluno atendido.

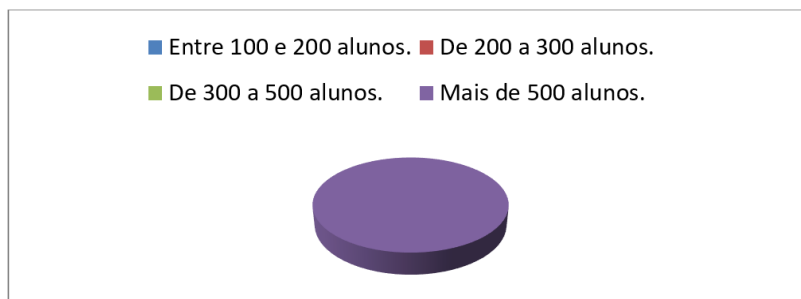
Gráfico 2 - Há quanto tempo a escola atende aos alunos com necessidades especiais?



Fonte: os autores.

A terceira questão do questionário buscou analisar o público estudantil da instituição, onde se constatou que a instituição possui mais de 500 alunos.

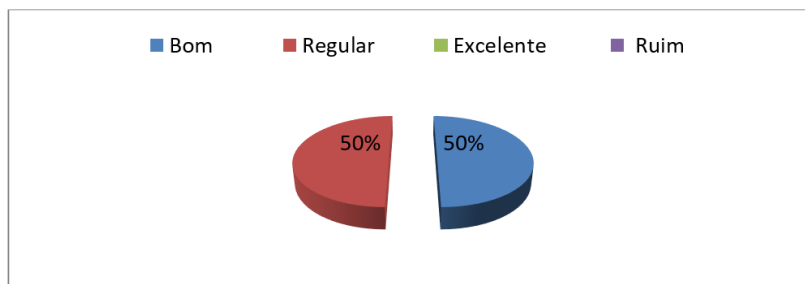
Gráfico 3 - Qual o público estudantil desta instituição?



Fonte: os autores.

Ao verificar como os entrevistados avaliam o espaço físico da instituição para receber os alunos com necessidades específicas, metade dos entrevistados considera como bom o espaço físico (50%), e a outra metade considera regular (50%).

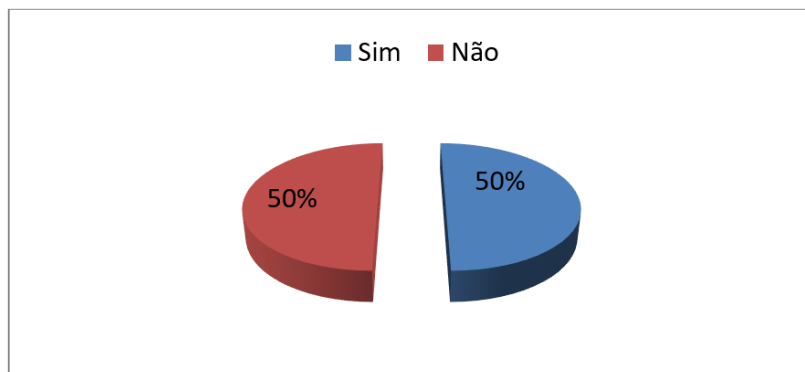
Gráfico 4 - Como você avalia o espaço físico da instituição, para receber os alunos com necessidades específicas?



Fonte: os autores.

Ao serem questionados se a escola conta com outros profissionais que contribui com a educação inclusiva além do profissional que atende a sala de recursos, metade dos profissionais entrevistados disse que sim (50%), e a outra metade disse que não (50%).

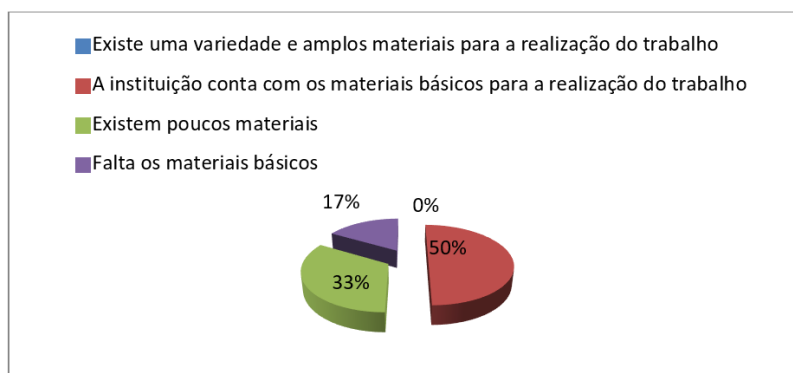
Gráfico 5 - Além do profissional que atende a sala de recursos, a escola conta com outros profissionais que contribui com a educação inclusiva?



Fonte: os autores.

No que se refere aos materiais de apoio pedagógico disponíveis na instituição, verificou-se que a maior parte dos entrevistados citou que a instituição conta com os materiais básicos para a realização do trabalho (50%), vindo seguidos da opção existem poucos materiais (33%) e depois a opção falta de materiais básicos (17%).

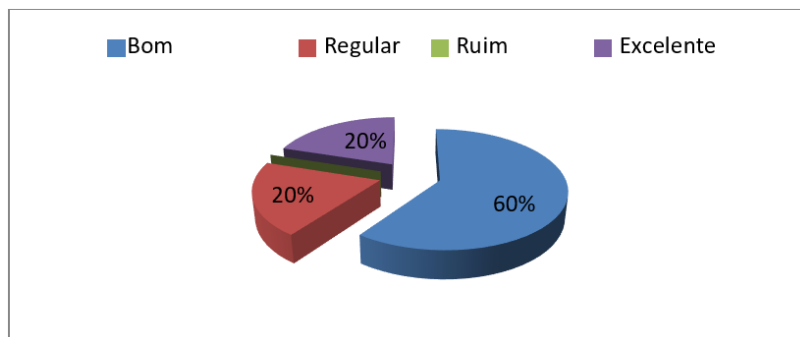
Gráfico 6 - Sabe-se que materiais de apoio pedagógico são fundamentais para o êxito no trabalho. Como se encontra esta situação nesta instituição?



Fonte: os autores.

Na sétima pergunta, ao serem questionados quanto a avaliação de desenvolvimento dos estudantes frequentes da sala de recursos, observou-se que 60% dos entrevistados considera como bom, 20% como excelente e 20% como regular.

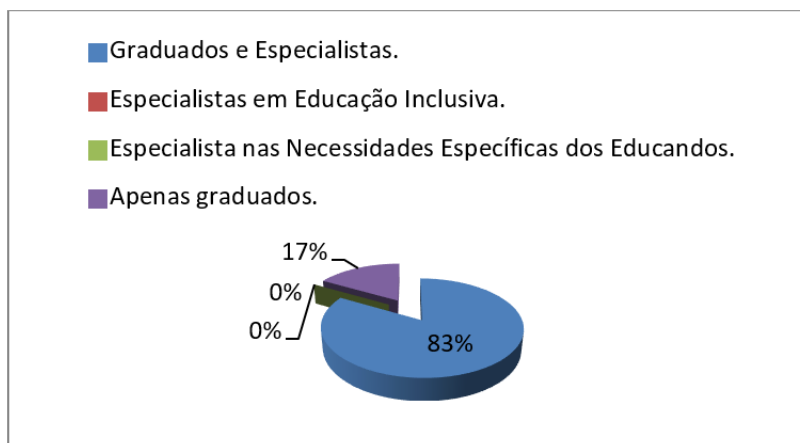
Gráfico 7 - Como você avalia o desenvolvimento dos estudantes que frequentam a sala de recursos?



Fonte: os autores.

Ao serem indagados quanto à formação dos profissionais atuantes na sala de recursos, verificou-se que 83% possuem graduação e especialização e 17% são apenas graduados.

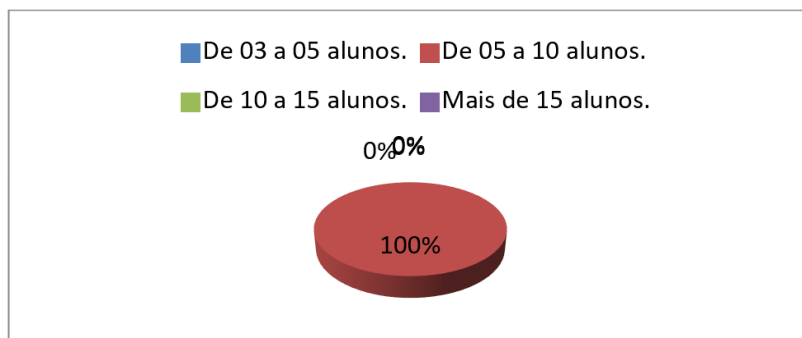
Gráfico 8 - Quanto à formação dos profissionais para atuarem em salas de recursos, os mesmos são:



Fonte: os autores.

Quanto à quantidade de alunos matriculados na sala de recursos, verificou-se que a escola possui de 5 a 10 alunos.

Gráfico 9 - Qual o quantitativo de alunos matriculados na sala de recursos?



Fonte: os autores.

Quanto à preparação da escola para receber um aluno com qualquer tipo de necessidade especial, foi verificada que a escola não está preparada.

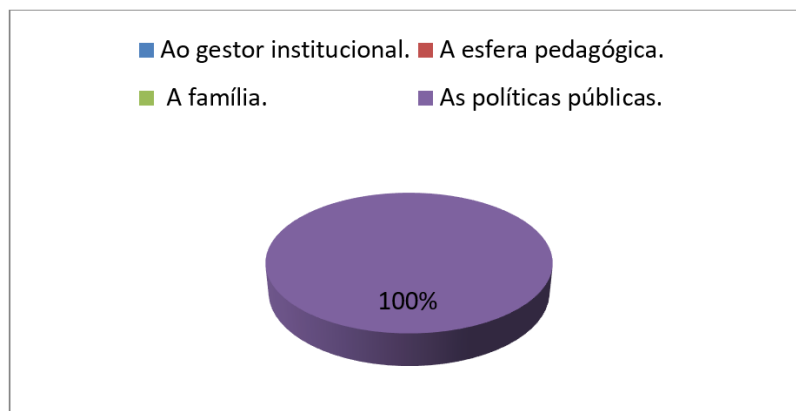
Gráfico 10 - Sabemos que o atendimento educacional especializado é uma garantia dos direitos humanos. Atualmente a instituição está apta para receber um aluno com qualquer necessidade?



Fonte: os autores.

Em relação à atribuição de êxito ou deficiências existentes no sistema que afetam direta ou indiretamente os sujeitos relacionados na pesquisa, 100% dos entrevistados considera que se relaciona as políticas públicas.

Gráfico 11 - Baseado na questão anterior, a quem vocês atribuem o êxito ou deficiências existentes no sistema que afetam direta ou indiretamente os sujeitos relacionados na pesquisa?



Fonte: os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, percebe-se que um dos grandes desafios da escola é contrapor-se ao modelo da homogeneidade, para construir um currículo inclusivo que atenda a todos e que, também, considere a diversidade como uma resposta democrática e tolerante a pluralidade cultural.

Em busca de um ambiente escolar que não haja paradigmas excludentes e homogeneizadores é que se defende a abordagem inclusiva

do currículo e de sua aplicação, e neste sentido os princípios e os objetivos e as alternativas metodológicas têm como foco os profissionais da educação e os alunos com necessidades especiais e a comunidade escolar, já que todos estão diretamente ligados ao ato educativo.

A necessidade de trabalhar constantemente, desenvolver e complementar as Políticas Públicas que se relacionam a Educação Inclusiva é essencial para um processo de melhoria constante da mesma no desenvolvimento escolar de seus constituintes, considerando a importância de sua inserção no ambiente educacional, e tal fato, foi muito demarcado mediante a pesquisa realizada por meio das respostas dos entrevistados.

Através deste estudo, foi possível verificar que é notável que o atendimento especializado traz consequências muito positivas ao desenvolvimento do aluno portador de necessidades especiais, incluí-lo no ambiente escolar é um modo de colocá-lo em contato direto com a sociedade para que não haja a exclusão social até então vivida pela maioria dos mesmo em anos atrás.

Por meio da pesquisa realizada, percebe-se a importância da capacitação dos profissionais que lidam com o atendimento especializado na categoria da educação inclusiva, buscando meios de melhorar sua prática e de realizar um trabalho de qualidade com essa clientela que tanto necessita de atenção para se desenvolver e se sentir incluída no meio social.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016*. Brasília: Ministério da Educação, 2016. 413 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARLETO, E. A.; SOUSA, I. C.; SILVA, R. L. F. C.; FERREIRA, S. A. M. Sala de recursos multifuncionais: inclusão ou exclusão escolar? *Revista História e Diversidade*, v. 2, n. 1, p. 129-154, 2013.

DÍAS, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

7

Ana Paula Silva Fernandes Irber
Ana Claudia de Andrade Costa
Bruno de Sousa Monteiro
João Mário Pessoa Júnior
Kyara Maria de Almeida Vieira
Layra Nirelly Jácome de Araújo
Marília de Lima Pinheiro Gadêlho Melo
Rannah Munay Dantas da Silveira

A RESPONSABILIDADE ÉTICA NA PESQUISA CIENTÍFICA E DIREITOS AUTORAIS

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.107-126

INTRODUÇÃO

No Brasil a centralidade das discussões sobre integridade científica começou a ser sentida, de acordo com Pádua e Guilhem (2015, p. 15), no ano de 2010 com a realização do “(...) Primeiro Encontro Brasileiro de Integridade Científica e Publicação Ética – I Brispe, com o propósito de estimular o envolvimento da comunidade científica para que os princípios de integridade científica e boas práticas na ciência sejam adotados no país”.

Ao se debater a prática de boas condutas pela comunidade científica brasileira, uma das questões polêmicas se refere a definição de autoria e coautoria. Faz parte do cotidiano a cópia não autorizada, o uso não autorizado de *softwares* e de material de outrem. Com o advento da *internet* tornou-se prática comum a divulgação de textos e fotos na *web*, sem a publicação dos devidos créditos, e estas práticas já atingem a academia com o crescente número registrado de plágios, cópias e violação dos direitos autorais em publicações científicas (PADILHA, 2005).

Os direitos autorais são direitos de exclusividade do autor de determinada obra. De acordo com a Lei nº 9.610/98 que consolida os direitos autorais, estes devem ser entendidos como direitos do autor e todos os direitos que lhes são conexos. Nas palavras de Marcial (2010, p. 30), “os direitos autorais são denominações utilizadas em referência ao rol dos direitos dos autores de suas obras intelectuais que podem ser literárias, artísticas ou científicas”.

No Brasil, o direito autoral é regulamentado pela Constituição Federal em seu artigo 5º e pela Lei nº 9.610/98. Na Constituição brasileira o direito autoral é tido como um direito à propriedade intelectual, se apresentando, dessa forma, como um dos direitos fundamentais do ser humano conforme estabelece o art. 5º onde “todos são iguais

perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”; em seus incisos XXII (garante o direito de propriedade) e XXIII (função social da propriedade).

De acordo com Simões (2012, p. 25), “a preservação dos direitos autorais reside no fato de que os mesmos se mostram fundamentais para o desenvolvimento da personalidade humana, visto que as ideias, em última análise, uma vez concebidas, tratam-se de patrimônio intelectual comum da humanidade”.

A Lei nº 9.610/98 classifica o direito autoral em duas categorias: direitos morais e patrimoniais. Nas palavras de Souza (1998, p. 10), o direito moral “diz respeito à ligação permanente entre o criador e sua criação; por isso é inalienável e imprescritível, por estar ligado a moral, ao íntimo de quem cria a obra”. De acordo com Silva Júnior (2010, p. 17), “o direito patrimonial é tudo aquilo que refere-se ao aproveitamento econômico da obra, pelo autor original ou derivado, primordialmente. Por ser um direito real, pode ser negociado e transferido”.

Ao contrário do que se pode pensar, a proteção do direito do autor à autoria de determinada obra científica independe de registro, é o que informa a Lei nº 9.610/98 em seu artigo 18. Apesar de ser uma faculdade ao autor, o registro da obra tem sua importância como prova de sua autoria, principalmente em casos para comprovação de quem foi o primeiro registro daquela obra ou em casos de crime de plágio.

O plágio é uma forma antiética de se apropriar daquilo que o outro criou, compôs ou escreveu, seja de forma parcial ou integral. Nas palavras de Souza (1998, p. 12), “plágio é um vocábulo que chega ao português pelo latim *plagium*, que origina-se do grego *plagios*, que significava, em suas origens, o desencaminhamento de escravos por meios oblíquos.

No direito romano, *plagium* era a venda fraudulenta de escravos”. Enquadrado como crime na legislação penal brasileira, o plágio está previsto em seu artigo 184, o qual aduz que é crime “violar direitos de autor e os que lhe são conexos, sob pena de detenção de 3 (três) meses a 1 (um) ano ou multa”.

A Lei nº 9.610/98 trata o crime de plágio como uma reprodução sem autorização de obra, música, publicação científica entre outros, pelas cópias indevidas das quais os infratores são culpabilizados e respondem civil e criminalmente. Para Veludo-de-Oliveira, Tânia Modesto *et al.* (apud KLEIN, 2011, p. 10) “a cultura do plágio está amplamente difundida entre os alunos, sendo encarada como algo a que é fácil recorrer, principalmente em relação à cópia de artigos e materiais encontrados nos mais diversos *websites* de busca”. Nas palavras de Dalla Costa (2016), constitui-se plágio acadêmico “aquele praticado no âmbito das instituições de ensino e pesquisa, que consiste na apropriação indevida de produção técnica e científica de conhecimento”.

Nessa perspectiva, com a crescente importância da discussão do tema integridade científica e violação dos direitos autorais por meio do plágio, esse estudo propõe-se a sistematizar, o que vem sendo produzido nos últimos 5 (cinco) anos no cenário acadêmico sobre integridade na pesquisa científica e violação dos direitos autorais através do plágio.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo optou-se pela utilização da revisão integrativa, a qual possibilitou a visão sistemática sobre o tema. Possibilitando a ampliação da discussão a respeito das lacunas que precisam ser preenchidas com a realização de mais estudos acerca do tema em questão. Nas palavras de Whittemore (2005, p. 20) a

revisão integrativa consiste em reunir e sintetizar sistematicamente o conhecimento científico já produzido sobre uma determinada temática. Ao realizar uma síntese dos estudos revelados pela pesquisa nas bases de dados indexadas, a revisão integrativa sistematiza o que está sendo discutido sobre um determinado tema, neste caso a integridade das pesquisas científicas no cenário acadêmico.

Para Gomes e Caminha (2014, p. 15), as fases para a realização de uma revisão sistemática são: 1) formulação da pergunta; 2) localização e seleção dos estudos em bases de dados indexadas; 3) avaliação crítica dos estudos; 4) coleta de dados; 5) análise e apresentação de dados; 6) interpretação dos dados e 7) aprimoramento e atualização da revisão.

Com base nessas informações, para realizar a pesquisa, as etapas foram adaptadas para: 1) formulação do objeto e pergunta da pesquisa; 2) determinação de critérios de inclusão e exclusão; 3) identificação e seleção dos artigos acerca do tema em bases de dados indexadas com utilização dos descritores “integridade científica”, “direitos autorais” e “plágio”; 4) leitura e avaliação dos artigos selecionados; 5) definição das informações e dados relevantes para a construção da síntese da revisão integrativa; 6) análise e interpretação dos dados e resultados; 7) apresentação da revisão integrativa.

Desta forma, formulou-se a questão de pesquisa que fundamenta esta revisão integrativa: o que foi produzido nos últimos 5 (cinco) anos sobre integridade científica e violação dos direitos autorais, através do plágio, no cenário acadêmico?

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da base de dados SciELO. Inicialmente buscou-se identificar palavras-chave que fossem capazes de entregar um resultado mais aproximado do objetivo da pesquisa. Para tal definiu-se os seguintes descritores: “integridade científica”, “direitos autorais” e “plágio”, aplicando-os de maneira

conjunta e utilizando os operadores booleanos *and* e *or* da seguinte forma: “integridade científica” *and* “direitos autorais” *or* “plágio”.

Os critérios de inclusão utilizados foram: artigos completos em língua portuguesa produzidos por autores brasileiros e publicados em revistas brasileiras entre os anos de 2013 e 2018. Foram excluídos da pesquisa artigos escritos em língua estrangeira e sem versão traduzida para o português, publicados antes do ano de 2013, que não atendiam o objetivo deste estudo. Também não foram considerados dissertações, teses, editoriais, artigo de opinião, resenhas e artigos publicados em revistas sem qualis na área interdisciplinar. O levantamento dos dados foi realizado entre os dias 08 (oito) e 10 (dez) de janeiro de 2019.

Após a utilização dos descritores supracitados, foram encontrados 43 documentos. Com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 14 artigos que atendiam a pergunta de pesquisa do presente estudo. Para sistematização dos dados encontrados o percurso metodológico foi estruturado em duas dimensões: caracterização dos artigos (título, ano de publicação, periódico e referência) e caracterização do periódico (título e qualis na área interdisciplinar).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente é importante atentarmos para as principais características dos estudos encontrados através desta revisão integrativa, e identificarmos os caminhos e tendências da evolução das pesquisas sobre integridade científica e direitos autorais nos últimos 5 (cinco) anos.

O quadro 1 apresenta os artigos selecionados para a construção desta pesquisa, organizados em ordem cronológica, com base no ano de publicação, apresentando o título e a revista de publicação dos periódicos.

Quadro 1: Artigos utilizados para a construção da Revisão Integrativa

Nº do Artigo	Título	Ano de Publicação	Revista
1	Más condutas científicas: uma abordagem crítico- comparativa para informar uma reflexão sobre o tema.	2015	Revista Brasileira de Educação
2	Tecnologias digitais da informação e comunicação: a garantia dos direitos civis relativo à propriedade do software.	2014	Perspectivas em Ciência da Informação
3	Ética e integridade na ciência: da responsabilidade do cientista à responsabilidade coletiva.	2014	Estudos Avançados
4	Desonestidade acadêmica: reflexos na formação ética dos profissionais de saúde.	2016	Bioética
5	Integridade científica e pesquisa em saúde no Brasil: revisão da literatura.	2015	Bioética
6	Percepção de plágio acadêmico entre estudantes do curso de odontologia.	2015	Bioética
7	Apropriação Indevida de Palavras Articuladas em Textos Científicos: a justiça restaurativa como possibilidade de resolução dos conflitos gerados.	2018	Sequência (Florianópolis) [online]

8	Escore de Exigência Ética: nova ferramenta para avaliação da ética em publicações.	2014	Einstein (São Paulo) [online]
9	Plágio acadêmico: a Escore de Exigência Ética: nova ferramenta para avaliação da ética em publicações responsabilidade das associações científicas.	2016	Revista Brasileira de Ciências da Comunicação
10	Cola, plágio e outras práticas acadêmicas desonestas: um estudo quantitativo- descritivo sobre o comportamento de alunos de graduação e pós-graduação da área de negócios.	2014	Revista de Administração Mackenzie
11	A epidemia de más condutas na ciência: o fracasso do tratamento moralizador.	2015	Scientiae Studia
12	Vozes diluídas no plágio: a (des) construção autoral entre alunos de licenciaturas.	2015	Pro-Posições
13	A primeira tese brasileira sobre a alienação mental: leituras, plágios e ciência.	2013	Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental

A partir da análise do quadro 1 verifica-se que a maior ocorrência de publicações acerca do tema estudado ocorreu no ano de 2015, sendo a publicação mais recente datada do ano de 2018. Observa-se também, um hiato no ano de 2017, onde não foram publicados artigos na base de indexação SciELO sobre o tema. Por fim, evidencia-se a predominância dos estudos teórico- reflexivos e bibliográficos.

Quadro 2: Avaliação do *qualis* dos periódicos selecionados

Revista	Área	Qualis	Nº de artigos
Revista Brasileira de Educação	Interdisciplinar	A1	01
Perspectivas em Ciência da Informação	Interdisciplinar	B1	01
Estudos Avançados	Interdisciplinar	B1	01
Revista Bioética	Interdisciplinar	B1	03
Revista Sequência	Interdisciplinar	B2	01
Revista Einstein	Interdisciplinar	B1	01
Rev. Bras. Ciênc. Comun.	Interdisciplinar	B1	01
RAM, Rev. Adm. Mackenzie	Interdisciplinar	B1	01
Sci. stud	Interdisciplinar	B1	01
Pro-Posições	Interdisciplinar	B1	01
Rev. latinoam. psicopatol. fundam	Interdisciplinar	B2	01

Quanto aos periódicos de publicação dos estudos, observamos que a maioria deles está avaliado com *Qualis* B1 na área interdisciplinar, com ênfase na revista Brasileira de Educação que é a única avaliada com *Qualis* A1. Sendo a Revista Bioética aquela que mais publicou artigos sobre integridade científica e direitos autorais nos últimos 5 (cinco) anos, nos revelando uma ênfase dos estudos vinculados à área da saúde quanto ao rigor ético das suas pesquisas.

No que tange às especificidades das pesquisas construiu-se o Quadro 3 com as principais informações sobre os autores e sobre a região do desenvolvimento das pesquisas e de publicação dos artigos.

Quadro 3: Caracterização dos autores e da região das pesquisas

Título dos artigos	Autores dos artigos	Área de formação dos autores	Região de publicação do artigo	Universidade de formação dos autores
Más condutas científicas: uma abordagem crítico-comparativa para <i>informar</i> uma reflexão sobre o tema	Murilo Mariano Vilaça	Doutorado em Filosofia e em Educação	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Tecnologias digitais da informação e comunicação: a garantia dos direitos civis relativo à propriedade do software	Américo Augusto Nogueira Vieira ¹ Guilherme Ataíde Dias ²	Pós-Doutorado em Ciências Humanas ¹ Doutorado em Ciências da Comunicação/ Ciência da Informação ²	Minas Gerais	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG ¹ Universidade de São Paulo - USP ²
Ética e integridade na ciência: da responsabilidade do cientista à responsabilidade coletiva	Marisa Russo	Doutorado em Filosofia	São Paulo	Universidade de São Paulo - USP

Desonestidade acadêmica: reflexos na formação ética dos profissionais de saúde.	Rodolfo Neiva de Souza ¹ Valdinei Klein Conti ² Alvaro Angelo Salles ³ Ivana de Cássia Raimundo Mussel*	Doutorado em Mining Engineering ¹ Graduado em Fisioterapia ² Mestrado em Bioética ³ Doutorado em Ciência dos Alimentos*	Brasília	University of British Columbia, UBC, Canadá ¹ Centro de Ensino Superior de Maringá ² Universidade do Vale do Sapucaí FAMINAS ³ Universidade Federal de Lavras – UFLA*
Integridade científica e pesquisa em saúde no Brasil: revisão da literatura.	Gabriela Cristina Cantisani Padua ¹ Dirce Bellezi Guilhem ²	Doutorado em enfermagem ¹ Doutorado em Ciências da Saúde ²	Brasília	Universidade de Brasília – UNB ¹ Universidade de Brasília – UNB ²
Percepção de plágio acadêmico entre estudantes do curso de odontologia.	Douglas Leonardo Gomes Filho ¹ Diego Oliveira Guedes ²	Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva ¹ Graduado em Odontologia ²	Brasília	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ ¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) ²

<p>Apropriação Indevida de Palavras Articuladas em Textos Científicos: a justiça restaurativa como possibilidade de resolução dos conflitos gerados.</p>	<p>Adriana de Alencar Gomes Pinheiro¹</p> <p>Roberta Marina Cioatto²</p>	<p>Doutorado em Psicologia¹</p> <p>Mestrado em Direito das Autarquias Locais²</p>	<p>Santa Catarina</p>	<p>¹Universidade de Fortaleza – UNIFOR</p> <p>² Universidade de Caxias do Sul - UCS</p>
<p>Escore de Exigência Ética: nova ferramenta para avaliação da ética em publicações.</p>	<p>Lígia Gabrielle dos Santos¹</p> <p>Ana Carolina da Costa e Fonseca²</p> <p>Claudia Giuliano Bica³</p>	<p>Mestrado em Patologia¹</p> <p>Doutorado em Filosofia²</p> <p>Doutorado em Patologia³</p>	<p>São Paulo</p>	<p>Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre¹</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul²</p> <p>Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre³</p>
<p>Plágio acadêmico: a responsabilidade das associações científicas.</p>	<p>Rosa Maria Cardoso Dalla Costa</p>	<p>Pós-Doutora em Comunicação</p>	<p>São Paulo</p>	<p>Maison des Sciences de l'Homme - Paris Nord (Paris/França)</p>

Cola, plágio e outras práticas acadêmicas desonestas: um estudo quantitativo-descritivo sobre o comportamento de alunos de graduação e pós-graduação da área de negócios.	Tania Modesto Veludo-de-Oliveira ¹ Fernando Henrique Oliveira de Aguiar ² Josimeire Pessoa de Queiroz ³ Alcides Barrichello*	Pós-Doutora em Marketing & Strategy ¹ Doutorado em Administração ² Doutorado em Administração ³ Doutorado em Administração*	São Paulo	¹ Cardiff University (Reino Unido) ² Fundação Educacional Inaciana Padre Sabóia de Medeiros ³ Centro Universitário FEI *Centro Universitário FEI
A epidemia de más condutas na ciência: o fracasso do tratamento moralizador.	Marcos Barbosa de Oliveira	Doutorado em História e Filosofia da Ciência	São Paulo	University of London (Reino Unido)
Vozes diluídas no plágio: a (des) construção autoral entre alunos de licenciaturas.	Wagner Teixeira Dias ¹ Zena Winona Eisenberg ²	Doutorado em Ciências Humanas ¹ Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano ²	São Paulo	¹ PUC-Rio ² The City University of New York (Nova Iorque – EUA)
A primeira tese brasileira sobre a alienação mental: leituras, plágios e ciência.	Ana Maria Galdini Raimundo Oda	Doutorado em Ciências Médicas	São Paulo	Unicamp

Fonte: os autores.

Os 13 artigos resultantes desta revisão integrativa foram escritos por um total de 26 autores, sendo 18 doutores, 3 pós-

doutores, 3 mestres e 2 graduados. Quanto as áreas de estudo das últimas qualificações dos autores temos: 05 em filosofia e ciências humanas, 09 em diversos cursos das ciências da saúde, 02 em direito, 01 em engenharia de mineração, 01 em comunicação, 02 em bioética e 04 na grande área da administração.

Essas informações corroboram com aquelas encontradas no quadro 2, onde observou-se que a maior quantidade de publicações sobre o tema integridade científica e direitos autorais se encontravam na área das ciências da saúde, reforçando a crescente importância dada a observação do grande tema, ética nas pesquisas, para os estudiosos desta área, que lidam, por muitas vezes com questões extremamente sensíveis aos seres humanos, e com limites éticos que ao não serem observados podem trazer prejuízos irreversíveis aos participantes das pesquisas.

A maior parte das publicações ocorreu em revistas do sudeste, em especial da cidade de São Paulo, sendo apenas a Bioética localizada no Centro-oeste, em Brasília. No que concerne as vinculações institucionais dos autores, estes se concentram prioritariamente nas regiões sudeste e sul do país, com apenas duas participações de universidades nordestinas a UESB e a UNIFOR, não havendo colaboração de nenhuma universidade da região norte do país.

Vilaca (2015, p. 14) traz em seu estudo uma contextualização e crítica sobre a tendência de responsabilização individual e desconsideração da influência do contexto de pressão por publicação sobre as más condutas, informa e compara as definições de más condutas/ práticas científicas de algumas das agências internacionais e nacionais mais relevantes e defende a tese de que um rol restrito de más práticas (tríade FFP – fabricação, falsificação e plágio) é insuficiente para pensar o compromisso ético do cientista, pois uma série de outras práticas antiéticas seria indevidamente negligenciada.

A pesquisa de Vieira e Dias (2014, p. 12) traz fatos e fundamentos que conduzem a uma consolidação de uma grande e emergente necessidade da sociedade brasileira (e dos estrangeiros interessados em terem suas propriedades protegidas também no Brasil) e, também, da Academia como um todo (não só do ramo estritamente jurídico), repensar o sistema de proteção da Propriedade Intelectual no Brasil.

Russo (2014, p. 13) mostra em sua pesquisa questões sobre ética e integridade na pesquisa que devem ser abordadas a partir da discussão sobre a responsabilidade do cientista e da responsabilidade coletiva. Onde essa noção de responsabilidade coletiva implica uma reflexão sobre os atuais valores atribuídos ao trabalho científico como um todo nos últimos anos, os quais vêm direcionando as decisões de muitos pesquisadores e organismos ligados à pesquisa e aos resultados que dela derivam.

Sousa *et al.* (2016, p.20) abordam que em vista do elevado grau tecnológico da atualidade, a temática da ética precisa ser discutida e revisada continuamente em âmbito acadêmico, pois a criação de ferramentas tecnológicas não recriaram o padrão ético, mas passaram a oferecer alternativas aos alunos, facilitando práticas como “cola”, plágio e falsificações, o que tornou ainda mais complexo o desafio da instituição de ensino, e mostrando o quão prejudicial é a desonestidade acadêmica para a sociedade, pois refletem os padrões éticos dos futuros profissionais.

Pádua e Guilher (2015, p. 19) em sua revisão, elencam a importância de verificar a qualidade e confiabilidade do conhecimento produzido, considerando a aderência aos critérios de integridade e às boas práticas científicas. Tornando-se necessária a abordagem precoce desses conhecimentos no processo de formação acadêmica de pesquisadores e jovens cientistas.

A pesquisa de Guedes e Filho (2015, p. 12) permitiu a conclusão de que os alunos de graduação em odontologia não têm conhecimento

pleno do que é plágio, mesmo sendo assunto recorrente na mídia e discutido na vida acadêmica. Nota-se que o conteúdo básico da legislação sobre o tema, de que plágio constitui crime e pode acarretar sanções, é entendido pela grande maioria dos alunos. Contudo, os mesmos não sabem identificar nitidamente casos específicos de plágio.

Pinheiro e Cioatto (2018, p. 12) apresentam uma reflexão sobre discursos de autoridades a trabalhos científicos, a apropriação indevida de palavras que tem deixado em alerta a comunidade acadêmica no tocante à ética na escrita da academia e dialogam na perspectiva da Justiça Restaurativa como possibilidade de resolução dos conflitos decorrentes de plágio.

Santos, Fonseca e Bica (2014, p. 21) concluíram que a evolução da ciência está relacionada à pesquisa científica e, conseqüentemente à publicação de seus resultados. Entretanto, os critérios éticos relacionados à condução da pesquisa bem como interesses e as informações envolvidas, que acompanham a divulgação desses resultados, devem ser igualmente exigidos para publicação.

Costa (2016, p. 14) evidencia que o direito de autor, a despeito de toda e qualquer inovação tecnológica e, apesar de estar inserido numa sociedade na qual vigora o sistema capitalista de produção com seus interesses econômicos, continua protegido pelo Ordenamento Jurídico. Neste sentido, o meio acadêmico, com suas características próprias, não foge às suas determinações e o plágio deve ser punido rigorosamente.

O estudo de Oliveira *et al.* (2014, p. 11) mostrou que há relação entre as práticas acadêmicas desonestas que os alunos reportam e suas intenções de se engajarem em fraudes acadêmicas. Esse resultado sugere que aqueles que já se envolveram em práticas desonestas na escola não mostram restrições em continuar a fazê-las, o que é extremamente preocupante na aceção de que isso também pode representar o prenúncio do comportamento fraudulento no ambiente corporativo.

Oliveira (2015, p. 2) afirma que para combater a epidemia de plágio, deve-se ter um tratamento no foco das suas causas, visando idealmente suprimir ou amenizar a progressividade das pressões produtivistas, pois acarretam em uma proliferação de más condutas acadêmicas.

Dias e Eisenberg (2015, p. 15) apontam para a necessidade de uma reflexão que dê ênfase à sensibilização para questões éticas, de orientação e de sanção para os casos de reincidência no plágio, como também, e de forma propositiva, debate-se a importância da construção da autoria na escola.

Oda (2013) apresenta o texto “Considerações gerais sobre a alienação mental” (PEIXOTO, 1837), considerada a primeira tese na área de psiquiatria no Brasil. Onde seu autor copiou literalmente extensos trechos de dois dicionários médicos franceses, o Dictionnaire de médecine et de chirurgie pratiques e o Dictionnaire des sciences médicales. Não se trata de apropriação destes textos científicos, mas de plágio, na maior parte da tese. O específico contexto de produção desta e de outras teses de alunos das Faculdades de Medicina do século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre integridade científica envolvendo plágio e os direitos autorais não é de hoje e se intensificou com o advento e utilização em maior escala dos meios digitais, ambiente no qual se tornou mais fácil e rápida a utilização e apropriação de obras científicas.

A integridade científica das produções ganhou destaque no cenário acadêmico nos últimos anos no tocante às problemáticas ligadas as questões éticas nas pesquisas científicas. Os códigos, as normas, os princípios e as tradições são os critérios que se propõem a dirigir as ações humanas. Ao passo que o conhecimento humano

avança, aumenta a capacidade de o homem intervir na vida individual e coletiva dos seus semelhantes. Deste modo, tornou-se mister o desenvolvimento de formas de controle social e ético sob os produtos da atividade científica (PADILHA, 2005).

Embora o Brasil disponha de dispositivos legais para coibir e punir os infratores dos direitos autorais e da ética na pesquisa científica, como a Constituição Federal e a Lei nº 9.610/98, ainda há que se continuar vigilante por esse caminho. É preciso apoiar e abrir espaços de conscientização sobre os referidos temas para que sejam trabalhados além da ética na pesquisa científica, a honestidade acadêmica e consequentemente o desenvolvimento acadêmico no tocante ao pensar, pesquisar e escrever, a fim de que seja crescente as obras de autorias próprias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui...> Acesso em: 09 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.610, de 19 de fev. de 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9610.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. Plágio acadêmico: a responsabilidade das associações científicas. Intercom, *Rev. Bras. Ciênc. Comun*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 187-200, Dec. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442016000300187&lng=en&nrm=i>. Acesso em: 09 Jan. 2019.

DIAS, Wagner Teixeira e EISENBERG, Zena Winona. Vozes diluídas no plágio: a (des)construção autoral entre alunos de licenciaturas. *Pro-Posições [online]*. 2015, vol. 26, n.1, pp.179-197.

GOMES IS, CAMINHA IO. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*. 2014, 20, p. 395-411.

GUEDES, Diego Oliveira; GOMES FILHO, Douglas Leonardo. Percepção de plágio acadêmico entre estudantes do curso de odontologia. *Rev. Bioét.*, Brasília , v. 23, n. 1, p. 139- 148, 2015.

MARCIAL, Fernanda Magalhães. *Os Direitos Autorais, sua proteção, a liberalidade na internet e o combate à pirataria*. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIII, n. 75, abr. 2010.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo. A primeira tese brasileira sobre a alienação mental: leituras, plágios e ciência. *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.*, São Paulo , v. 16, n. 4, p. 630- 641, 2013.

OLIVEIRA, Marcos BARBOSA DE. A epidemia de más condutas na ciência: o fracasso do tratamento moralizador. *Sci. stud.*, São Paulo , v. 13, n. 4, p. 867-897, Dec. 2015.

PADILHA, Maria Itayra C. S.et al. A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. *Revista texto e contexto*, v. 14, n. 1, p. 96-105, 2005.

PADUA, Gabriela Cristina Cantisani; GUILHEM, Dirce. Integridade científica e pesquisa em saúde no Brasil: revisão da literatura. *Rev. Bioét.*, Brasília , v. 23, n. 1, p. 124-138, Apr. 2015

PINHEIRO, Adriana de Alencar Gomes; CIOATTO, Roberta Marina. *Apropriação Indevida de Palavras Articuladas em Textos Científicos: a justiça restaurativa como possibilidade de resolução dos conflitos gerados*. Sequência (Florianópolis), Florianópolis , n. 80, p. 75-95, Dec. 2018

RUSSO, Marisa. Ética e integridade na ciência: da responsabilidade do cientista à responsabilidade coletiva. *Estud. av.*, São Paulo , v. 28, n. 80, p. 189-198, abr. 2014

SANTOS, L. dos G.; FONSECA, A. C. da C.; BICA, C. G. ARCOR, A. J. Escore de exigência ética: nova ferramenta para avaliação da ética em publicações . Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 12, n. 4, p. 405-412, dez. 2014.

SILVA JUNIOR, Osvaldo Alves. *Direitos autorais – uma visão geral sobre a matéria*. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIII, n. 75, 2010.

SOUSA, Rodolfo Neiva de; CONTI, Valdinei Klein; SALLES, Alvaro Angelo e MUSSEL, Ivana de Cássia Raimundo. Desonestidade acadêmica: reflexos na formação ética dos profissionais de saúde. *Rev. Bioét. [online]*, 2016, vol.24, n.3, pp.459-468.

SOUZA, Carlos. *Direito autoral: legislação básica*. Brasília: Brasília jurídica. 1998

VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia Modesto et al. Cola, plágio e outras práticas acadêmicas desonestas: um estudo quantitativo-descritivo sobre o comportamento de alunos de graduação e pós-graduação da área de negócios. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 73-97, 2014.

VIEIRA, Américo Augusto Nogueira; DIAS, Guilherme Ataíde. Tecnologias digitais da informação e comunicação: a garantia dos direitos civis relativo à propriedade do software. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 53-67, jun. 2014.

VILACA, Murilo Mariano. Más condutas científicas uma abordagem crítico-comparativa para in-formar uma reflexão sobre o tema. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 245-269, 2015.

WHITTEMORE R, Knafel K. *The integrative review: Updated methodology*. *J Adv Nurs*. 2005, v. 52, p. 546-53.

SUMÁRIO

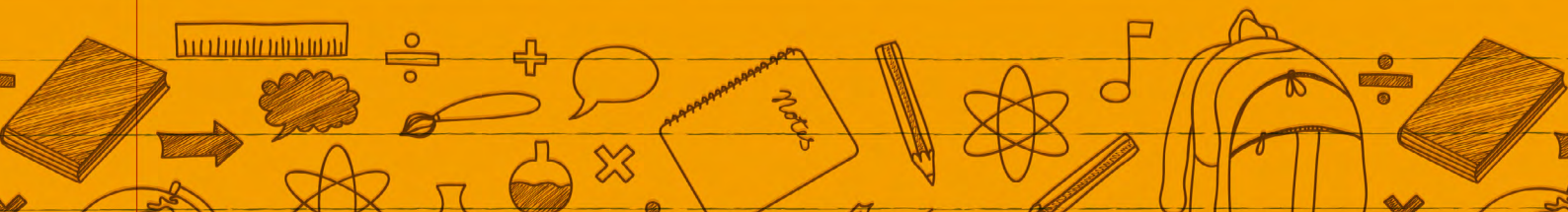


8

Penha Aparecida Andrade Felix
Luiz Fernando Leal Bernardo
Manoel Augusto Polastreli Barbosa

O DIREITO EDUCACIONAL EM FORMAÇÃO NO BRASIL: PERÍODO COLONIAL – PERÍODO IMPERIAL

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.127-138



INTRODUÇÃO

A historicidade é um mecanismo que leva a melhor compreensão do tema, saber as origens e os motivos que levaram a criação de algo é de suma importância para a entender o seu contexto atual. Almeida Filho (2006, s.p) *apud* Elisa Alencar (2009, s.p) ensina que “por meio da História somos capazes de interpretar velhos episódios para descobrir, explorar e projetar novos sentidos que possam produzir perspectivas e atitudes que sejam relevantes na nossa formação e atuação”. Neste sentido a formação da educação no Brasil é marcado por diversos modelos e sistemas, os quais desempenharam um papel significativo na construção da educação, o que por obvio não foi uma tarefa fácil.

A história do processo educacional se deu desde o descobrimento do Brasil, mais precisamente quando começa a preocupação em colonizar o país, por parte da coroa portuguesa em 1532. Santos, Melo e Lucimi (2012, p. 2) aduzem que “o processo educacional, desde sua origem, é permeado pela lógica social vigente. Diferente do que muitos ainda discursam, não é a escola que pauta as mudanças sociais, mas a sociedade que pauta a prática educativa”. A educação nos primórdios não era uma pauta do governo, o que só começou a ser pensado pelos jesuítas em sua catequização junto aos grupos indígenas, assim, inicia-se de forma indireta a semente do ensino e educação brasileira. Ribeiro (1993, p. 15 *apud* ALVES, 2009) diz, ainda, que “concluímos, então, que este tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sócio-político e econômico da época”.

Discorre Alves (2009, p. 81) “não houve um sistema de ensino a contento e que atendesse às necessidades do momento vivido. É necessário, pois, ter um olhar sob o passado para entendermos o presente”. Foram feitas inúmeras reformas no sistema educacional,

desde o período colonial até a nova ordem constitucional estabelecida em 1988, o que não se mostrou eficaz, ficando a educação nacional em segundo plano, o que sempre foi feito no governo brasileiro, haja vista a falta de incentivo e mecanismos para a qualidade e reformas. Para melhor delinear os percalços ocorridos na educação brasileira, passa-se, agora, a compor um breve histórico abarcando os acontecimentos de fatos e quanto a sua repercussão no direito no que tange a educação.

O PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL

O Brasil, descoberto em 22 de abril de 1500, só começa a colonização por parte da Coroa Portuguesa em 1532, pois estavam mais interessados pelas colônias localizadas nas Índias. A Terra de Santa Cruz, nome dado pelos portugueses na finalidade de refletir o sentido da propagação da fé, o pensamento da Metrôpoles era unicamente de exploração naquele tempo para o enriquecimento de Portugal. O período colonial brasileiro, compreendido entre os anos de 1500 a independência do Brasil, datado em 1822, onde começa o período imperial com a chegada da família real portuguesa em terras tupiniquins (ALVES, 2009).

A Colonização do Brasil, caracterizado pela mão-de-obra escrava e grandes terras, favoreceu para o fortalecimento da autoridade patriarcal de uma sociedade em que o poder dos donos de terras era sem limite e eivado de irresponsabilidade. Este modelo social medieval é trazido da Europa para o brasil e transmitido pelos jesuítas. Ribeiro (1993, p. 15 *apud* ALVES, 2009) leciona que “uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa”.

O governo começou a se preocupar com a Colônia, mudando sua posição, haja vista o insucesso das capitânicas hereditárias proposta em 1534, a escassez do pau brasil nas localidades litorâneas, a não subordinação dos indígenas ao trabalho escravo. Dada essas circunstâncias foi necessária uma intervenção por parte da Coroa de modo a colonizar por meio de povoamento, neste momento começa o cultivo da cana de açúcar em grandes proporções de terras e alta escala de produção, objetivando atender o mercado externo. Tudo isso utilizando-se da mão-de-obra escrava (ALVES, 2009).

Para o bom êxito da colonização era necessária e urgente a conversão dos selvagens à fé cristã, pois não aceitavam trabalhar nas lavouras e nem em outras frentes e, com *freqüência* atacavam povoados. A catequese e a instrução foram os meios encontrados de controlar as investidas dos indígenas e, ao mesmo tempo, criar condições para o avanço no processo de colonização criando dessa forma muitas dificuldades para o avanço do processo de colonização. Essas dificuldades podem ser constatadas em um dos itens do Regimento de 1548, que apresentava a política de D. João III, para a colônia. Esse Regimento era do Governador Geral Tomé de Sousa, de 17 de dezembro de 1548, e foi durante mais de cem anos, segundo Paiva (1982, p. 34) “a Carta Magna” que regeu a política da nova colônia portuguesa (ALVES, 2009, p. 12-13).

Os confrontos entre os indígenas e os brancos eram constantes, o desconhecimento de um para com outro, faziam com que frequentemente entravam em guerra dificultando a colonização de Portugal. Alves, (2009, p. 13) “tinham sua forma peculiar de viver, mas, totalmente desconhecida pelos brancos que os consideravam ignorantes e selvagens”. Como forma de solucionar seria preciso aculturar os nativos, foi então dado esse trabalho aos jesuítas para controlar por meio de cultura advinda da civilização ocidental cristã, e seus preceitos morais e religiosos (RIBEIRO, 1993 *apud* ALVES, 2009).

Como forma de solucionar o conflito narrado, a Coroa contou com o apoio da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa católica

romana fundada na França em 1540. Bacelar (s.d, s.p) aponta que “a instituição teve papel importante na reestruturação da Igreja Católica, após a Reforma Protestante, quando o Clero passou a ser duramente criticado por certas doutrinas e práticas”. Alves, (2009, p. 13), por sua vez, assinala que, “em nível educacional muito pouco foi feito em quase meio século nos poucos núcleos de povoação espalhados na Colônia. Os colonos eram deixados à margem de tudo e por isso viviam em total ignorância”.

A Companhia de Jesus foi oficialmente aprovada pelo Papa Paulo III, iniciou seu trabalho com um grupo de missionários dedicadas a educação, caridade e solidariedade. Conforme Mascarello (2006. p. 8), “com a adoção da ideologia cristã, juntamente com a exploração colonial, reforçando para a aceitação da dominação e a “ressocialização” do índio para força de trabalho servil. É sobre este último aparelho que se funda o processo de organização educacional na colônia”. Ainda sobre a ordem religiosa, afirma, em seu magistério, Mascarello (2006. p. 8) que “a Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola em 1540. Os primeiros padres inicianos chegaram ao Brasil em 1549. Esta data é tida como marco do início da história da educação no Brasil”. Ribeiro, em complemento, afirma que

Explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra. Verificamos, porém, que implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente (RIBEIRO, 1993, p. 15-16 *apud* ALVES, 2009).

Os ideais da igreja católica eram levados aos índios, e fazendo com que a doutrina cristã ganhasse mais adeptos e no mesmo passo

em que se convertiam os nativos para aderir ao trabalho escravo, tanto a Igreja, quanto o Estado se beneficiavam com esse sistema de Catequização. O progresso esperado pelo governo não se pautava no sistema de escolarização feito pelos jesuítas, com o apoio da Metrópole portuguesa, nem tampouco tinham o condão de formar cidadãos capacitados ao um pensamento livre. O real objetivo era tornar os índios menos rudes e assim capturá-los e escravizá-los, visando apenas e unicamente o lucro, resultado da colonização (SILVA, 2015).

Os jesuítas em seu trabalho pela pregação da crença católica e seu trabalho educativo junto aos indígenas foi impossibilitado haja vista que os índios não sabiam ler, escrever, contar e falar a língua portuguesa. O que tornou prejudicial quanto a conversão deste povo, outro fator que foi percebido é a facilidade e o empenho maior por parte das crianças em comparação aos adultos, o que foi usado a favor da Companhia para atingir o seu objetivo. Para Figueira (2005, p. 239), *apud* Alves, (2009, p. 16), “os jesuítas também lhes davam aulas de moral e religião; mais receptivas que os adultos, as crianças poderiam, posteriormente, influenciá-los”. Alves (2009, p. 20), em acréscimo, diz que “o sistema educacional jesuítico foi uma alavanca para o desenvolvimento da colônia, e o seu plano de estudos desempenhou papel fundamental”.

Com a decadência na industrialização de Portugal, em 1750, D. José I chega ao trono e nomeia Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, como seu primeiro-ministro. Ribeiro (1993, p. 16 *apud* ALVES, 2009) afirma que “na primeira metade do século XVIII, Portugal era administrado com “mão de ferro” pelo Marques de Pombal, que fez uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil”. Preocupados com o atraso do desenvolvimento capitalista mundial em que Portugal se via estagnado. Pombal, segundo Silva (2015, p. 6), “tenta dar progresso ao plano de modernização da intelectualidade portuguesa, e algumas das ações desencadeadas por este plano desaguarão em novas práticas educacionais (na forma e no conteúdo) que serão implementadas na colônia”.

De modo simultâneo origina uma campanha contra os jesuítas e a Companhia de Jesus, o que se justifica sendo ela um empecilho para o avanço econômico e político, haja vista a sua hegemonia tamanha que tinha conquistado no Brasil – que trazia receio por parte da Coroa – outro fator era o poder econômico que a Ordem ostentava, outrossim a forma de como ela manejava o indivíduo para os anseios religiosos e não para os interesses da monarquia. Contudo, aduz Alves (2009, p. 27), que “entre todas as acusações as mais contundentes são, segundo Souza (2004, p. 114), ‘que formavam um Estado dentro do Estado’, e, para Niskier, (1969, p. 53 *apud* SILVA, 2015) “ambicionavam poder e riqueza”.

Alves (2009, p. 27) “pelo Alvará Régio de 3 de setembro e da Carta Régia de 4 de outubro de 1759, o rei D. José I, determinava a expulsão da Companhia de todos os domínios portugueses”. Por discordâncias entre ao governo português e os métodos de ensino jesuíticos.

A expulsão dos jesuítas está ligada a posições em função de radicais diferenças de objetivos. Enquanto os jesuítas preocupavam-se em aldear e converter os índios e, com a formação de novos membros para a Companhia, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências *européias* da época. Os religiosos Jesuítas permaneceram como bastiões da educação no Brasil durante duzentos e dez anos, quando por meio de um alvará, foram brutalmente expulsos de Portugal e todas suas colônias (ALVES, 2009, p. 27).

Os esforços para a catequização da Companhia é digna de nota, haja vista o seu desempenho para levar o projeto a frente, Pombal ao expulsar os jesuítas do Brasil marcou a história da educação de forma negativa. Com este ato inicia-se uma nova fase na educação brasileira, que ficou conhecida como reforma pombalina, considerando o seu autor ser o Marquês de Pombal. Gonçalves (1998, p. 45), *apud* Mascarello (2006, p. 10), em seu magistério, preleciona que “a política pombalina tinha como objetivo primordial o fortalecimento do Estado, através da subordinação de todos os setores à Coroa, entre esses estavam o clero e a nobreza, que gozavam, até então, de certa autonomia”.

O primeiro-ministro tinha como sonho igualar Portugal às outras grandes potências das nações europeias valendo-se de alguns métodos, arrolados por Alves (2009, p. 28) “simplificar e abreviar os estudos, encaminhando maior número aos cursos superiores; aprimorar a língua portuguesa, diversificar o conteúdo incluindo o de natureza científica e torná-los os mais práticos possíveis”. Continua asseverando Alves (2009, p. 28), “essa forma de Pombal organizar a política educacional contribuiu, também, para maior exploração das riquezas e, conseqüentemente aumento nos lucros da Metrópole”.

A máxima da reforma pombalina centrava o estudo na Língua Portuguesa e não na Latina, era preciso aprender a ler, escrever e contar na Língua de Portugal, para só depois aprender o latim. A criação da rede de aulas régias foi o primeiro esforço de ensino por parte do governo na história do país, tinha como objetivo suprir o ensino implantado pelos jesuítas, ou seja, o religioso. Alves (2009, p. 34) pondera que “a gana de reformar o ensino fez com que o Marquês criasse muitos Alvarás que, vieram atropelar seu próprio projeto, fazendo com que essa nova modalidade privilegiasse uns poucos, na sua maioria os filhos da elite colonial”. Neste mesmo sentido, leciona Mascarello (2006. p. 11) “assim, o ensino passou a ser ministrado em aulas e escolas régias por mestres nomeados pelos bispos, em geral mestres e capelães de engenho foram os responsáveis pela educação”.

As tropas de Napoleão Bonaparte em 1807, invadiram a capital de Portugal, coagindo D. João, o príncipe regente, já que sua mãe, Maria I, mesmo sendo louca, ainda sim possuía o título de rainha. Fugindo da invasão napoleônica, Dom João VI e a corte portuguesa chegaram ao Brasil, ainda Colônia. Alves (2009, p. 35) sustenta que “aportaram a 7 de março de 1808 e instalaram no Rio de Janeiro a sede do governo. A partir desse momento o Brasil já não era mais uma simples colônia, foi transformada em Reino Unido a Portugal”.

A presença do príncipe Regente, D. João, por mais de uma década, fez emergir mudanças significativas quanto as instituições, para atender os anseios da Família Real. D. João VI cria inúmeras instituições, como a Imprensa Régia em 1808, que oportunizou a realização do Jornal Gazeta do Rio de Janeiro, Alves (2009, p. 37) “o primeiro jornal brasileiro, nesse tempo eram proibidas as editoras e a circulação qualquer tipo de impresso, pois tudo tinha de vir de Portugal”. Inova-se, ainda, com a criação de ensino superior não teológico como a Academia Real da Marinha e Academia Real Militar. Alves (2009, p. 37), por sua vez, dita que a “última deu origem a Escola Nacional de Engenharia; cursos superiores de cirurgia, anatomia e medicina no Rio de Janeiro e na Bahia”.

Destacam-se, ainda, a Biblioteca Nacional contando com mais de 60 mil livros da Biblioteca da Ajuda, em Portugal; a criação do Jardim Botânico em 1817. Afirma Alves (2009, p. 37) que, “na Monarquia, deu-se muito valor ao ensino superior. Isto reflete a necessidade de pessoal capacitado para preencher os quadros administrativos do país que há pouco se libertara politicamente”. Além disso, ainda de acordo com Alves (2009, p. 37), “merece ainda destaque a criação da Escola Nacional de Belas Artes em 1816, logo após a chegada da Missão Francesa, que tinha como membro Jean-Baptiste Debret”. Os caminhos dados a educação no país, durante o período colonial estiveram ligados sempre com os interesses religiosos da igreja católica e suas influências, bem como as mazelas da coroa portuguesa exploradora.

O período que se segue é marcado pela vinda da família real para o Brasil, o qual denomina-se de período imperial brasileiro que se inicia com a Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822. Outro fato marcante desta época foi a outorga da primeira Constituição Política do Império do Brasil datada em 25 de março de 1824 por parte do Imperador D. Pedro I. Alves (2009, p. 40) acrescenta que “a Constituição estabelecia o governo monárquico, hereditário,

constitucional e representativo. Mas, infelizmente manteve em sua base o escravismo”. Segundo Ribeiro (2000) *apud* Alves (2009, p. 40), “a Constituição contemplava a gratuidade do ensino a todos os cidadãos, porém os recursos, tanto quantitativos como qualitativos eram insuficientes para a educação”.

O imperador promulga uma lei geral referentes ao ensino elementar, o Projeto de Lei Geral de 15 de outubro de 1827, a qual estabelecia a criação de escolas de primeiras letras, além de propor ensino primário para o sexo feminino em todas as cidades. Martins (2001, s.p) “a Lei tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das meninas”. Alves (2009, p. 40) “lembrando essa Lei de 1827, que em 1963, por meio do Decreto Federal n.º 52.682, foi criado o 15 de outubro como dia do professor”. Outra legislação importante foi a Lei de 11 de agosto do mesmo ano em que constituiu as Faculdades de Direito em São Paulo e Olinda.

O Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior. A preferência dos estudantes por Direito e as duas escolas existentes, uma em São Paulo e outra em Recife, fizeram com que o currículo do nível médio se submetesse ao currículo destas faculdades. O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional (RIBEIRO, 1993, p. 17 *apud* ALVES, 2009).

SUMÁRIO

D. Pedro I, abdicou do trono e o Brasil passa por um período de 7 anos controlado por Regências, até que ocorreu em 23 de julho de 1840 o Golpe da Maioridade, fato que ocorre com a coroação do segundo imperador: D. Pedro II, que contava com apenas 14 anos de idade. O segundo reinado (1840 – 1889) inicia-se com grandes dificuldades econômicas e governamentais, entre elas a crise educacional brasileira. A economia foi logo recuperada, haja vista que o café começa a se destacar e render lucros para o país, com a exportação crescente do setor cafeeiro (ALVES, 2009).

Em resumo, o período monárquico não apresentou grandes avanços e conquistas no âmbito da educação. Alves (2009, p. 43) “mesmo com toda fama de intelectual e culto de D. Pedro II, somando-se aos nove anos do governo de seu pai, D. Pedro I, resultou em apenas algumas poucas leis, decretos e resoluções”. Alves (2009, p. 43-44) “pelo menos na teoria, o Brasil foi o primeiro país do mundo que proclamou a gratuidade do ensino, mas, na prática, nada se fez”.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. *A importância da história do Brasil para compreender a trajetória do ensino de línguas no país*. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/112-a-importancia-da-historia-do-brasil-para-compreender-a-trajetoria-do-ensino-de-linguas-no-pais#1>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

ALVES, W. *A história da educação no Brasil: da descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996*. 2009. Disponível em: <<http://www.unisaesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MARTINS, V. *A lei de 15 de outubro de 1827*. 2001. Disponível em: <<https://www.diretonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MASCARELLO, D. *História da educação brasileira: os cursos profissionalizantes do colégio polivalente*. 2006. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/>>

projetos/histedopr/monografias/turmas1_e_2/monografia_Debora.pdf> .
Acesso em: 25 abr. 2019.

SANTOS, J.; MELO, A.; LUCIMI, M. *Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas*. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf> . Acesso em: 28 abr. 2019.

SILVA, C. *Educação brasileira: as contradições deste processo histórico da colonização à república*. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20026_9700.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2019.

SUMÁRIO



9

Penha Aparecida Andrade Felix
Luiz Fernando Leal Bernardo
Manoel Augusto Polastreli Barbosa

O DIREITO EDUCACIONAL EM FORMAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO REPUBLICANO

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.139-150



INTRODUÇÃO

O Brasil imperial chega ao final do século XIX já em estado de decadência, e não mais atende as necessidades da sociedade que clama por um Estado liberal, influenciado pela abolição da escravatura que ocorreu no ano de 1888, com uma economia fragilizada e as péssimas condições do governo fizeram com que a população – principalmente a classe média – que dominava a economia com o comercio. Esta classe se juntou com outras como os militares e os grandes produtores de café e em um pequeno grupo sem muito apoio popular, proclamam em 15 de novembro de 1889 a República Federativa Presidencialista, encerrando a monarquia constitucional parlamentarista que vigorava (ALVES, 2009).

Quanto à educação, os primeiros passos da República foram de propor diversos mecanismos e reforma no sistema, objetivando uma inovação na educação. Freitas (2015, p. 2) “composta de 21 decretos, publicados entre maio de 1890 e janeiro de 1891, e foi a primeira reforma educacional da república brasileira, tinha foco em métodos e conteúdos e era de cunho liberal e elitista”. Chamada de Reforma de Benjamin Constant, Ribeiro (1993, p. 18 *apud* ALVES, 2009) “propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional”. Entretanto, não houve êxito no plano fático e como cita Romanelli (1978, p. 42), *apud* Alves (2009), “faltava para sua execução, além de uma *infra-estrutura* institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites”.

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO NO PERÍODO REPUBLICANDO

A ideologia republicana era a princípio de democratizar, com ideias libertador da igualdade, porém, logo tempo depois não é feito nada para mudar o cenário em que apenas alguns tinham acesso aos bens e serviços, incluindo a educação, ficando o pobre ficava as margens de uma sociedade aristocrática e etilista, a qual via a educação como um luxo a ser ostentado. Alves (2009, p. 51-52) “O desinteresse do novo regime pela educação está nítido na promulgação da primeira Constituição em 24 de fevereiro de 1891, que é completamente omissa, não reservando sequer uma linha para falar da obrigatoriedade da escolarização” (RIBEIRO, 1993 *apud* ALVES, 2009).

A Lei nº 88 de 1892 vai mais longe, ao estabelecer níveis diferentes de ensino, divididos em três graus: primário, este subdividido em elementar e complementar, secundário e, por fim, o ensino superior. Alves (2009, p. 52) afirma que “no Estado de São Paulo a primeira escola secundária foi o Ginásio do Estado, hoje denominado Colégio Estadual São Paulo, criada em 1892”. Na reforma proposta por Benjamin Constant, conforme aduz Alves (2009, p. 53) “surge pelo Decreto 510, artigo 62, item 5º, do Governo Provisório. Prevê como princípio básico a liberdade e a laicidade do ensino, opondo-se ao ensino religioso e a gratuidade do ensino primário”. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1890, decreta a separação da Igreja e do Estado.

Outras reformas aconteciam pela República como é o caso do Código de Epitácio Pessoa ou Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário de 1901, que traz uma nova roupagem ao ensino, enfatizando o conteúdo literário, incluindo a lógica e retirando disciplinas como a biologia, sociologia e a moral. Alves (2009, p. 56) “esse Código vigorou por dez anos, sendo substituída pela reforma de Rivadávia Correa”. A Reforma Rivadávia, também conhecida por Lei

Orgânica de Rivadávia Correa de 1911, segundo Ribeiro (1993, p. 18 *apud* ALVES, 2009), “retoma a orientação positivista, tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino”. Alves (2009, p. 56) acrescenta que “seu objetivo era fazer com que o curso secundário fosse formador e não só promotor para o nível seguinte. Está contida nela idéia positivista de liberdade de ensino”.

Esta reforma pregava a liberdade educacional, defendendo o fim do diploma quanto alunos concluíssem os cursos, estabelece que o Estado não poderia mais interferir no âmbito da educação. Ribeiro (1993, p. 18 *apud* ALVES, 2009) afirma que “os resultados, no entanto, foram desastrosos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves/Rocha Vaz)”. Devido ao seu engajamento malsucedido, a reforma de 1911 só perdurou por quatro anos, pois não conseguiu alcançar os seus objetivos. A reforma de Carlos Maximiliano, surge com o objetivo de pôr fim a Reforma de Rivadávia Correa. Alves (2009, p. 56) explica que “faz o ensino secundário e superior voltar à condição de estabelecimentos oficiais; propõe o sistema dos exames vestibulares, com preparatórios parcelados, que irão perdurar até 1925”. Ainda complementa o autor,

Reforma Rocha Vaz, para Niskier (1969) por ela a União e os Estados podem fazer acordos financeiros para desenvolver o ensino elementar; o secundário passou a ter a duração de seis anos, porém cumprindo séries o aluno pode prestar os exames vestibulares. Ainda por essa reforma é criado o Departamento Nacional de ensino, o qual está subordinado ao Ministério da Justiça, e substitui o Conselho Superior de Ensino pelo Conselho Nacional de Ensino. Críticos da educação e historiadores dizem que na verdade por trás dessa reforma estava o interesse do governo em por fim a reforma anterior e, ao mesmo tempo acabar com os protestos de estudantes contra o governo do presidente Artur Bernardes, e para isso institui a matéria de Educação Moral e Cívica (ALVES, 2009, p. 56-57).

SUMÁRIO

Essas reformas não tiveram a capacidade de mudar os rumos da educação, nem proporcionar um eixo modelo. Os reformadores não utilizavam de métodos práticos que auxiliassem a população, o que era ignorado os anseios sociais de uma população demasiada analfabeta o que gerou preocupação para o Estado. A política do café com leite chega ao fim junto com a chamada República Velha (1889-1930) é marcado pela tomada do poder por Getúlio Dornelles Vargas. A chamada segunda República tem início com o governo de Vargas. Alves (2009, p. 58) “um ano após estourar a Crise Econômica Mundial no Brasil, uma Revolução leva ao poder Vargas”.

Nos idos de 1930, o Brasil se via em uma transição de modelo de produção, passa-se de agrário-comercial-exportador para urbano-industrial-exportador, o processo de industrialização e urbanização já era sentido nas grandes potências mundiais. O Brasil signatário dos ideais de modernização e capitalista quanto os meios de produção, precisou se adequar a esse novo padrão econômico, o que culminou em especialização de mão-de-obra, e na qualificação de pessoal para o trabalho em multinacionais que se instalavam no país. Neste momento, começou a se ter uma preocupação exacerbada com a educação (MASCARELLO, 2006).

A ordem, agora, era de capacitar a população para atender as demandas econômicas, Getúlio Vargas, logo em 1930 – seu primeiro ano de mandato – extinguiu o Ministério da Justiça e Negócios Interiores e por meio do Decreto 19.402, institui o Ministério da Educação e Saúde Pública dirigido pelo então Ministro Francisco Campos. Em 1934, Getúlio Vargas promulga a segunda Constituição Republicana, a qual, diferente da primeira, não foi omissa quanto as questões de educação, pois graças ao debate inclinado entre dois distintos grupos representante da ideologia educacional, um com ideias de liberalismo e com uma postura católica, apoiavam as propostas da Escola Nova. Por outro lado, havia o grupo que pregava o combate ao laicismo (ALVES, 2009).

Silva (2015, p. 13) diz que “as ‘ideias novas’ em educação. Estes apareceram com uma teoria educacional adequada às circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária [...] chamada de ‘escola nova’”.

Neste ínterim, temos uma tendência de pensamento que se contrapõe à dos pioneiros da Escola Nova. É o pensamento conservador católico que procura impedir as inovações propostas pelos pioneiros e que estão ligadas à burguesia em Ascensão, enquanto que os conservadores representam a aristocracia rural. A ideologia católica, em alguns aspectos, converge com a da Escola Nova. Isto no que se refere ao não-questionamento do capitalismo dependente, à participação do Estado na educação e à importância da educação na reconstrução nacional. Mas ela vê a crise do país sob prisma diferente e as soluções vão ser encontradas em alternativas cristãs (RIBEIRO, 1993, p. 20-21 *apud* ALVES, 2009).

A Constituição da República de 16 de julho de 1934 dispõe, em seu artigo 5º, inciso XIV, que compete privativamente a União traçar as diretrizes da educação nacional. Esta Constituição decidiu um capítulo exclusivo a educação. Afirma Ribeiro (1993, p. 22 *apud* ALVES, 2009) que “criam-se os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, determina-se um mínimo de verbas a serem aplicadas para o ensino, reconhecimento da Educação como direito de todos, obrigatoriedade do ensino primário, assistência social”. No que tange à educação, fica duvidoso a sua aplicabilidade no plano real, o que faz essa Constituição ineficaz, devido a falta de finalidade e clareza de seus dispositivos (RIBEIRO, 1993 *apud* ALVES, 2009).

Devido à grande instabilidade governamental, pressões políticas, e uma sociedade burguesa industrial em ascensão, Getúlio Vargas, aproveitando-se deste contexto, dá um golpe de Estado de tendências fascistas e estabelece o período conhecido como Estado Novo. Leciona Mascarello (2006, p. 18) “um Estado ditatorial que de entrada já impôs um novo ordenamento ao país através da Nova Carta

Constitucional de 1937. Este governo perdurou até 1945”. Alves (2009, p. 60), por sua vez, assinala que “esta passará para história conhecida como Constituição Polaca, chamada assim por Assis Chateaubriand, pois dizia ser uma cópia da Constituição da Polônia”.

No que interessa a educação, em razão das mudanças estruturais que acontecia na sociedade que ansiava pelo desenvolvimento com a base na industrialização que necessitava de mão-de-obra frente ao novo rumo do mercado de trabalho. Niskier (1969), *apud* Alves (2009, p. 60), “diz que mantém os principais pontos da Constituição de 34, ou seja, cabe ao governo federal traçar as diretrizes da educação em todo país e fixar o plano nacional de educação”. Quanto aos impostos arrecadados para a manutenção da educação nacional, essa Constituição determinava a aplicação da renda de 10% por municípios e por parte dos Estado o percentual de 20% (MASCARELLO, 2006).

Mascarello (2006, p. 19) “assim, no sentido de cumprir com a Constituição, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, em 1942, iniciou as reformas que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino”.

Durante o Estado Novo, aumentaram-se as verbas destinadas à Educação e houve uma tentativa de se traçar uma política educacional de âmbito nacional Criaram-se órgãos como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa (1939). Com o desenvolvimento industrial, havia a necessidade de uma formação mínima ao operariado, e de maneira rápida e prática. Assim foi criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - através do Decreto-Lei no 4048, de 22 de Janeiro de 1942, com finalidade de ministrar um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial. O SENAI era dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pelas contribuições das empresas a ela filiadas (RIBEIRO, 1993, p. 23 *apud* ALVES, 2009).

É perceptível que as reformas de ensino concretizadas neste período compactuam com a reforma de Francisco Campos, não apresentando nenhuma inovação significativa quanto a educação. A Reforma Capanema, nome dado devido ao Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, representou uma ratificação dos planos traçados por Francisco Campos. Alves (2009, p. 62), ainda, afiança que “a estrutura educacional nesta época era assim: cinco anos para o primário, quatro anos para o ginásio e três para o colegial, podendo este último ser na modalidade clássico ou científico”. Ribeiro (1993, p. 24 *apud* ALVES, 2009) complementa que, “em 1945, Getúlio Vargas é derrubado do poder e o Brasil passa por um período democrático, quando eleições livres são realizadas e o general Eurico Gaspar Dutra é eleito presidente da República”.

Com o fim do Estado Novo, e os quinze anos de poder de Getúlio Vargas, e, ainda o cenário pós-guerra (1939-1945), influenciaram um novo modelo de governo fundado na democracia e no povo. Os governos populares já eram uma realidade na Europa e passam a influenciar o governo do Brasil, uma política popular, nacionalista e patriota, mas com desejos econômicos estrangeiros, o que ganhou ainda mais força com o Governo de Juscelino Kubitschek. Alves (2009, p. 64) aponta que em “18 de setembro de 1946, quase um ano, portanto, da queda de Vargas, foi promulgada a quarta Constituição do Brasil. De cunho liberal e considerada a mais democrática das constituições que o país tivera”.

A Constituição de 1946 é substituída em 1967, sendo a face legal do golpe civil-militar de 1964, com o discurso de ideologia de desenvolvimento com segurança nacional. Todavia, ante a isto, mais precisamente em 1961, toda a política educacional, até então conquistadas passa a ser motivo de discussões em torno de uma lei que regesse a educação nacional. Ribeiro (1993, p. 24 *apud* ALVES, 2009) comenta que “é aprovada a Lei 4.024 das Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, ambas as tendências são beneficiadas pelo seu conteúdo, que atende às reivindicações feitas tanto pelos católicos quanto pelos liberais”.

A LDB determina que a educação seja um direito e, deve ser assegurado pelo poder público, reforçando principalmente a obrigatoriedade do ensino primário para todos, porém a criança só poderá ser matriculada a partir dos 7 anos de idade. No que diz respeito ao ensino religioso determina que seja disciplina para as escolas públicas, mas, não especifica os graus; é de matrícula facultativa, e deverá ser ministrada sem despesas para os cofres públicos. Ainda determina a liberdade da iniciativa privada de atuarem em todos os níveis da educação (ALVES, 2009, p. 66).

Cooman (1969, p. 150), *apud* Alves (2009, p. 67), diciona que “a Lei constituiu um primeiro passo para a plena desejável democratização do progresso educacional brasileiro”. Diante disso, o modelo de desenvolvimento acelerado era criticado, haja vista a escola formar mão-de-obra preparada e não cidadãos preparados intelectualmente. Conjunto a promulgação da Lei 4.024/61, instaura-se um novo método de educação, do professor Paulo Freire. Alves (2009, p. 67) observa que “aplicado pela Prefeitura de Natal, no Rio Grande do Norte, com a Campanha de Alfabetização “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, que consistia alfabetizar em 40 horas, adultos analfabetos”.

Alves (2009, p. 67) relata que “muitos especialistas na área de educação apontam o período de 1946 a 1964, como um tempo mais fértil da história da educação no Brasil, onde se destacaram grandes educadores”. Borges (2005), *apud* Santos, Melo e Lucimi (2012, p. 4), esclarece que “o regime ditatorial no Brasil estabeleceu a Reforma Universitária (Lei 5.540/68), implantando algumas das ações estabelecidas pelo movimento estudantil, porém tendo em vista a desmobilização do mesmo”. A ditadura brasileira foi um momento de grande aflição social, visto os horrores acontecidos nesta época, o que marcou a história da política no país de forma negativa.

Em meio a esse nebuloso período, foi promulgada em 24 de janeiro de 1967, a Constituição brasileira, não alterando substancialmente em nada, no que atina ao tratamento conferido à educação na última Carta. Sustenta Mascarello (2006, p. 24) que “o governo, sob a doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, decreta em 14 de dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 5, que concede plenos poderes ao Executivo, instaurando um período de maior repressão”. Em 1969, mais uma vez o âmbito educacional foi atacado, e, consoante Aranha (2005, p. 212), *apud* Alves (2009, p. 71), pelo “Decreto-lei nº. 477 proibia aos professores, alunos e funcionários das escolas toda e qualquer manifestação de caráter político”.

Por intermédio do presidente-general Médici, o então ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, realizou uma reforma no sistema educacional. É implantada, assim, em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692/71, a nova Lei de Diretrizes e Base para o Ensino fundamental e médio. Aludida legislação tinha como objetivo o aprimoramento da profissionalização, pôs fim ao exame de admissão. Alves (2009, p. 72) “determinou que o ensino de 1º e 2º graus fosse ministrado obrigatoriamente em português. Pela Lei os cursos de 2.º graus em todo o país passaram a ser profissionalizantes”. Mascarello (2006, p. 24), neste sentido, afirma que “as escolas que tentaram cumprir a lei não foram bem-sucedidas, tendo em vista, os poucos recursos humanos e materiais, que desqualificaram a proposta de ensino nacional profissionalizante”.

A História está aí para mostrar os resultados e provar a viabilidade ou não de cada lei. A análise de Ribeiro (1990, p. 15) é bastante pertinente a esta questão: “A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia

SUMÁRIO

agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade (RIBEIRO, 1993, p. 27-28 *apud* ALVES, 2009).

Acentua Mascarello (2006, p. 28) que “com o desgaste do regime e a pressão popular, chegou-se às eleições diretas para governadores dos estados em 1982. Delineou-se esta mesma proposta de eleições diretas para a Presidência da República”. Em 1985, é marcado o fim da ditadura civil-militar brasileira, quando o último general, João Baptista de Figueiredo, entrega a faixa presidencial ao civil, José Sarney. Era a hora de celebrar o início de uma nova era, instala-se a partir de então o período denominado de Nova República. Alves (2009, p. 73), em seu magistério, aponta que “o início da Nova República não foi tão fácil. Nos primeiros tempos ainda se respirava o mau cheiro deixado pela ditadura, por isso a sua instalação seguiu em passos lentos”.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. *A história da educação no Brasil: da descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996*. 2009. Disponível em: < <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

FREITAS, M. *A reforma Benjamin Constant e a educação básica no início do século XX*. 2015. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA1_ID3823_17082015122010.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MASCARELLO, D. *História da educação brasileira: os cursos profissionalizantes do colégio polivalente*. 2006. Disponível em: < http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/turmas1_e_2/monografia_Debora.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

RIBEIRO, P. *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. 1990. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SANTOS, J.; MELO, A.; LUCIMI, M. *Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SILVA, C. *Educação brasileira: as contradições deste processo histórico da colonização à república*. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20026_9700.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SUMÁRIO

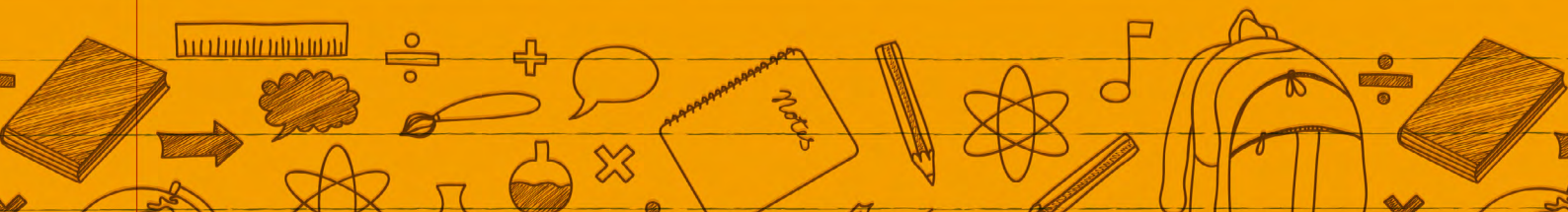


10

Penha Aparecida Andrade Felix
Luiz Fernando Leal Bernardo
Manoel Augusto Polastreli Barbosa

RESPONSABILIDADE FAMILIAR E O DIREITO EDUCACIONAL

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.151-166



INTRODUÇÃO

O Direito é uma ciência que deve acompanhar a evolução e transformações sociais para se adequar e ser uma ciência atualizada que responde os anseios da sociedade que está inserida sob a égide do ordenamento jurídico vigente. Neste nexu, o Direito de Família foi um dos institutos que mais se modificou, e vem se modificando, nos últimos tempos, razão pelo qual foram acolhidas e resguardadas inúmeras entidades familiares e o seu reconhecimento se faz mediante os novos valores que emergem no âmago sociais. Quintana (2016, p. 9) afirma que “na seara do Direito de Família, os direitos fundamentais exercem grande influência, em virtude de estarem intimamente relacionados às pessoas, que sempre, e de alguma forma, estão vinculadas a uma família”.

A família, após sua constitucionalização, passou a ter grande respaldo no texto constitucional, alargando o seu conceito e iluminado pelos princípios do mesmo diploma, outro fator notável é a agregação da afetividade e a solidariedade para compor um núcleo familiar. A família passou de hierarquizada e sob o regime de um poder patriarcal como era no modelo do Código Civil de 1916, para a valorização de cada componente digno de proteção Estatal. Deste modo surgiu ao lado da família o direito educacional como promoção e elevação do ente familiar, como desdobramento da dignidade humana. Aponta Reis (2010, p. 11) que “a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar. A busca de uma harmonia entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a formação de um indivíduo autônomo”.

Escola e família devem ser entendidas como um conjunto, a fim de atingir o objetivo principal, que é o pleno desenvolvimento escolar e social da criança e do adolescente. Ainda que tais metas devam ser comumente partilhadas, cada um exerce seu papel, para

que os objetivos propostos complacentes entre escola e família, sejam executados concomitantemente, fomentando uma melhor prestação educacional. Por parte da família deve ser observado o comportamento da criança/ adolescente no ambiente escolar, não podendo deixar despercebido qualquer complicação ou problema que venha a dificultar seu desempenho acadêmico, além de se fazer presente em reuniões e atividades escolares que solicitem a presença da família, sem nunca esquecer a individualidade dessa criança, facilitando a resolução de conflitos que possam surgir no meio social escolar. Enquanto escola, esta deve cumprir sua proposta pedagógica, com o fim de melhor encaminhar seus alunos a um futuro promissor, buscando sempre o apoio familiar nesse contexto, de forma de que escola e família se tornem um só, enquanto impulsionadores das crianças e adolescentes (CAIADO, 2015).

Família e escola são instituições diretamente ligadas ao processo evolutivo do indivíduo enquanto integrante de uma sociedade, seja impulsionando ou coibindo tal processo, de forma que é nítida a relevância da família no despertar do interesse educacional da criança, auxiliando a escola no gerenciamento e aplicação das atividades e objetivos propostos (POLONIA; DESSEN, 2005). Neste sentido, leciona Brendler (2013, p. 17) que “a família desenvolve um importante papel, podendo ou não contribuir para a aprendizagem de seus filhos. Tanto o contexto familiar como o escolar tem o papel de desenvolver a sociabilidade, a afetividade e o bem estar físico dos indivíduos”.

Com o trabalho mútuo da família e escola, o desenvolvimento educacional se torna mais simples e eficiente, potencializando os pontos favoráveis para o objetivo comum a ser alcançado, qual seja, o pleno desenvolvimento educacional e social do indivíduo. Além disso, se faz importante lembrar a necessidade de promover a inclusão da sociedade num todo, nesse ambiente escolar, por ser o contato inicial da criança na vida em sociedade, propiciando a ele

as experiências que irá enfrentar futuramente, como bem explicita Lazzaretti (2016). Nos dizeres de Barbosa,

A respeito da família, é possível observar que: é a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados os valores culturais (BARBOSA, 2011, p. 6).

Ainda segundo os ensinamentos de Barbosa (2011), foi possível analisar que a união das instituições acima explanadas resultará numa maior chance de sucesso educacional da criança e do adolescente, uma vez que este se encontra amparado pelas estratégias abraçadas pela família e escola, na tentativa de unir seus ideais em prol de um bem comum, tornando o ambiente escolar mais agradável e acessível a todos. Pontua Reis (2010, p. 11), em seu escólio, que “essa harmonia entre escola e família baseia-se na divisão do trabalho de educação de crianças, jovens e adultos, envolvendo expectativas recíprocas. Levando em consideração que o ser humano aprende o tempo todo”.

Outrossim, vale trazer o conceito e o objetivo do direito educacional, porém, para esta missão, mister se faz entender o termo educação. Conforme aduz Joaquim (2009, p. 35), *apud* Matos e Chaves (2014, p. 03), a educação pode ser entendida como “um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária a existência e funcionamento de todas as sociedades, embora com diferentes concepções nos diferentes ramos do conhecimento”. Em uma outra perspectiva, a educação pode ser definida, de acordo com Brandão (1978, p.8-9), *apud* Reis (2010, p. 14), “educação são todos os processos sociais da aprendizagem, não há uma forma nem único modelo de educação, a escola não é um o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor”.

Ao discorrer sobre o primado da educação, quanto princípio remetendo o pensamento pedagógico, Baruffi e Rauber (2009, p. 46) dizem, em seu escólio, que “é um primado antropológico, psicológico, moral, econômico, político, jurídico. Em todos os campos do saber, a educação encontra um espaço de destaque, mesmo porque a educação é inerente ao ser humano”. A educação é um caminho para a evolução e emancipação do ser humano. Heidrich (2009, p.14), *apud* Reis (2010, p. 13), reconhece que “todos tem o direito de aprender. Ela deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e capacitar todos a participar efetivamente de uma sociedade livre”. A importância da educação é definida por Glitzenhirn (2015, p. 40) como sendo “através da educação que a pessoa aprende, transforma e evolui. Por conseguinte, compreende as possibilidades de mudar para melhor o mundo que a cerca”.

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos, que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (JOAQUIM, 2009, p. 35 *apud* MATOS; CHAVES, 2014, p. 4).

Quando a Educação toca o Direito, surge então o Direito Educacional, consagrado em princípio na Constituição Federal de 1988, o qual, nos dizeres de Silva (2007, p. 784) *apud* Matos e Chaves (2014, p. 04), “tem-se que a visão adotada pelo constituinte é da educação, como processo de reconstrução da experiência humana, e, por isso, tem que ser comum a todos”. A partir das lições de Silva (2007), é possível relacionar a educação no âmbito jurídico, nesta visão o Direito Educacional tem como foco questões relacionadas ao direito fundamental social à educação. Kanthack (2007, p. 84), *apud* Matos e Chaves (2014, p. 05), por sua vez, afirma que a “educação, quando

adquirida é um fator que fortalece a democracia, o desenvolvimento, o respeito, a justiça, enfim é o direito que permite a vida com qualidade”.

A educação é encarada como um direito inerente do ser humano, na proposta de melhoria de sua qualidade de vida, coligadas as ideias de democracia, do ser racional, matemático e preparado para as problemáticas sociais, bem como o desenvolvimento humano saudável. Baruffi e Rauber (2009, p. 46) evidenciam, “portanto, os “direitos do homem” são fundamentais e universais porque exprimem as aspirações mais inerentes à dignidade de todo o ser humano”. A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, ressalta como sendo o primeiro direito social a educação, incumbindo ao Estado a promoção de meios para garantir esse direito tão importante como qualquer outro, partilhando com a família tal dever, conforme dispõe o artigo 205 da CF/88 (VIANA, 2010).

Leciona Renato Alberto Teodoro Di Dio, pioneiro deste ramo do direito no Brasil, que:

Direito Educacional é o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino-aprendizagem (JOAQUIM, 2009, p. 113 *apud* VIANA, 2010, p. 38).

Conforme ensina Joaquim (2009, p. 115), *apud* Viana (2010, p. 38), acerca do termo direito educacional entendido como “um conjunto de normas, princípios e doutrinas que disciplinam a relação entre alunos, professores, escolas, famílias e poderes públicos, numa situação formal de aprendizagem”. Por derradeiro, Nelson Joaquim muito bem conceitua e delimita o Direito Educacional da seguinte forma:

Conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos, procedimentos e regulamentos, que orientam e disciplinam as relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores educacionais, diretores de escolas, gestores

educacionais, estabelecimentos de ensino e o poder público, enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento (NELSON JOAQUIM, 2009, p. 113 *apud* VIANA, 2010, p. 39).

O Direito dito como educacional tem uma dupla finalidade, por um ângulo objetiva tomar prevenções acerca de possíveis conflitos no âmbito educacional, já por outra vertente apresenta resolução de litígios judiciais nas relações processuais em que envolve dilemas educacionais. Em sua primeira faceta, a ação do Direito Educacional é de precaução, de reavaliar a situação pacificamente, utilizando-se de métodos e ferramentas pedagógicas, administrativos dentro da própria instituição de ensino em que se dá a contenda. Já no segundo momento, em que se esgota as possibilidades de solução autônomas, recai sobre o Estado-juiz em dirimir a lide, por meio do processo judicial (JOAQUIM, 2013). Acentua, em complemento, Glitzenhirn (2015, p. 40) que “o verdadeiro processo educacional possibilita a formação da pessoa humana e cidadã. A educação concede alternativas para transformação, para realização do indivíduo naquilo que ele busca, e sonha ser”.

O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO FUNDAMENTAL

É primordial para este trabalho analisar a evolução histórica dos ditos direitos do homem, direitos humanos e direitos fundamentais. O que se deve ao fato dos valores fundamentais inerentes ao ser humano devem estar positivados no texto da Lei Maior a fim de hierarquizar as normas em tamanha importância de sua existência e consolidação. Essa preocupação em resguardar essas garantias é devido ao passado tenebroso em que a população mundial viveu, em que resultou as Grandes Guerras que rebaixou a vida humana em condições inenarráveis, o

que é sentido até nos dias atuais. Maranhão Junior (2010, p. 7) “a sedimentação desses direitos fundamentais como normas obrigatórias e reitoras de conteúdos ético-jurídicos, é resultado da maturação histórica”. Ora, o que por óbvio não se deu de forma uniforme, e sim por diversas construções e épocas (MARANHÃO JUNIOR, 2010).

Acentua Giusti (2012, p. 8) que “os direitos fundamentais são provenientes de diversas fontes como a religião ou mesmo a filosofia. Esses direitos surgiram com escopo de limitar e controlar os abusos do poder do Estado”. Os direitos fundamentais têm suas raízes na História Antiga expressados através das religiosidades. Tal fato se deu com a manutenção da fé monoteísta com a contribuição advinda da Bíblia sagrada, principalmente nas premissas do antigo testamento. Ao lado disso, alterou-se com os saberes proveniente dos pensamentos filosóficos ao incorporar a mitologia como tradição como virtude de lógica e no discurso da razão. Giusti (2012, p. 8) afirma que “o indivíduo ousa exercer sua faculdade de crítica racional da realidade”.

Com a mutação do pensamento religioso para o filosófico, começa-se a indagar os mitos religiosos e a posição em que o homem conseguiu alcançar sendo objeto de reflexão e diversos pensamentos, como um ser racional e não mais ligados as questões mitológicas. Eis que, neste momento, surge o pensamento Jusnaturalista. Nestas linhas de exposição, Pestana (2017, s.p) diz, ainda, que “a concepção jusnaturalista é de que esses direitos são anteriores a qualquer lei ou ordenamento; o nascimento dos direitos fundamentais relaciona-se a características inerentes a própria humanidade”. Ainda sobre essa corrente filosófica, Giusti (2012, p. 9) disserta que “pregava que o simples fato do ser humano existir, faz com que ele seja sujeito de direitos naturais e tais direitos são inalienáveis”.

O jusnaturalismo entende que o homem possui direitos independentemente do Estado, os direitos do homem são poucos e essenciais como o direito à vida e a sobrevivência,

que inclui também o direito à propriedade e o direito à liberdade. Entendesse como direito à liberdade a independência em face de todo constrangimento imposto pela vontade de outro. Os direitos naturais são, portanto, os direitos que cabem ao homem em virtude de sua existência. A esse gênero pertencem todos os direitos intelectuais, e os direitos de agir do indivíduo para o próprio bem-estar (BOBBIO, 1992, p. 73-74 *apud* GIUSTI, 2012, p. 9).

Os direitos do homem, ou direitos classificados como fundamentais, desde sua origem são considerados naturais, haja vista já nascem com a própria existência humana. Por serem direitos naturais da personalidade humana, caracterizam-se por terem, um valor próprio que, nasce na qualidade de valor natural. Mais adiante, historicamente, no período da Idade Média, propagou a ideia cristã sob a influência da Igreja Católica. Maranhão Junior (2010, p. 08) diz que, “nesse sentido, vale mencionar o fato de que o cristianismo marcou impulso relevante acerca da dignidade do homem”. Fundado nas bases da semelhança entre Deus e seus servos, conforme disciplinado no antigo testamento (MARANHÃO JUNIOR, 2010).

Contudo, é certo que o período que mais contribui para a construção dos direitos fundamentais foi a Idade Moderna, entre lutas e reivindicações de maior segurança jurídica e para reconhecimento de direitos, este período é intenso e é marcado por inúmeros conflitos e revoluções. Neste tempo, alguns acontecimentos que deram origem a documentos significativos para a materialização dos direitos humanos não podem passar despercebidos dentro deste trabalho. O primeiro momento foi na Inglaterra, em 1689, com a *Bill of Rights*, elaborado pelo Parlamento e imposta aos soberanos, este documento reconheceu uma lista de direitos: de liberdade, de segurança, o direito a propriedade privada. Weissheimer (2015, p. 1223) diz que “deslocou para o Parlamento a alçada de legislar e criar tributos, institucionalizou a separação de poderes, eliminou o Absolutismo. Contudo, impôs uma religião oficial” (WEISSHEIMER, 2015).

O corpo da redação do *Bill of Rights* teve como maior conquista o fim definitivo do absolutismo na Inglaterra, o que, conseqüentemente, gerou a separação dos poderes, a fim de limitar o poder de um único rei, centralizando toda a responsabilidade em um só. Pacheco (s.d, s.p), por seu turno, diz que “o mais importante neste documento, realmente foi a separação de poderes, pois, a partir desse momento passou a haver uma limitação de poderes por parte do Rei”. Esse documento marca a história e serve de inspiração para a edição de normas nas colônias inglesas, mais precisamente na América do Norte, o que culminou em um conjunto de emendas que por fim foram incorporadas à Constituição dos Estados Unidos da América do Norte. Pacheco (s.d, s.p) “tal providência atribuiu maior eficácia no tocante, às garantias de liberdade e, dos demais direitos fundamentais nos Estados Unidos”.

A luta americana no intento de consolidar os direitos humanos, pode-se elencar as seguintes passagens: em 1765, colonos tentaram impugnar várias imposições fiscais impostas pela metrópole, reivindicando o mesmo direito que os súditos da matriz. Em 1773, em Boston, 300 pessoas lançaram ao mar caixas com chá, protestando contra impostos advindos da Coroa britânica sobre produtos nativos. Em 1774 criou-se um exército comum entre as colônias abrindo caminho para a Independência (WEISSHEIMER, 2015, p. 1223).

Nesta senda, é de suma importância e impar relevância para a constituição dos direitos fundamentais (humanos), a Revolução dos Estados Unidos da América, que desencadeou diversos documentos. A saber, Pacheco (s.d, s.p) seleciona: “a Declaração de Direitos da Virgínia, que aconteceu em 12 de junho de 1776; a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, de 04 de julho de 1776; e a Constituição dos Estados Unidos em 17 de setembro de 1787”.

A Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia elaborada em 1776, lidava com questões de direitos humanos, o direito à vida, a liberdade, a propriedade, a segurança e até mesmo a felicidade estava

SUMÁRIO

em seu texto. No mesmo ano, surge a Declaração de Independência dos Estados Unidos, em que destaca que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo criador de certos direitos inalienáveis. E, em 1789, é criada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que, conforme Weissheimer (2015, p. 1224), “[...] afirma solenemente que qualquer sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos fundamentais nem estabelecida a separação dos poderes não tem constituição. Nestas linhas, Pacheco (s.d, s.p) assinala, ainda, que “a Revolução Francesa desencadeou, em um curto espaço de tempo, a eliminação, ao menos em tese, das desigualdades entre os indivíduos e grupos sociais. Foi sem dúvida a igualdade que representou o ponto central do movimento”.

Destaca Glitzenhirn (2014, p. 13) que “a DUDH, em seu artigo 26, dispõe que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”. Em relação às declarações mencionadas, de acordo com o magistério apresentado por Sarlet (2002, p. 48), *apud* Pacheco (s.d, s.p), “tanto a declaração francesa quanto as americanas tinham como característica comum sua profunda inspiração jusnaturalista, reconhecendo ao ser humano direitos naturais, inalienáveis, invioláveis e imprescritíveis”. Todas essas declarações têm em comum acordo o fortalecimento dos direitos humanos e sua constitucionalização para o reconhecimento da dignidade humana como valor supremo em um Estado de Direito. Ademais, Weissheimer (2015, p. 1224) diz, ainda, que “a partir desses acontecimentos históricos, os direitos fundamentais granjearam significação na esfera internacional e no ordenamento jurídico interno de cada Estado”.

Como se observa no preâmbulo da Constituição Francesa de 1848, na sociedade francesa a família tinha um papel crucial, tendo em vista ser a base para a formação do indivíduo colocando em pé

de igualdade com direitos como a propriedade, o trabalho e a ordem pública. Pacheco (s.d, s.p) “essa declaração de direitos esboçou uma ampliação em termos de direitos humanos fundamentais que seria, posteriormente, definitiva a partir dos diplomas constitucionais do século XX”. O último documento a ser discutido aqui é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, na cidade de Paris, na França.

Esta declaração de cunho moral e orientador ético nas tomadas de decisões na orbita internacional é um documento que elevou o ser humano a condição única, dando-lhe reconhecimento jurídico a dignidade humana, razão está dada mediante o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Constitui vetor para a elaboração do desenvolvimento contemporâneo no pensamento humanístico. Reconheceu a igualdade de dignidade que todo ser humano possui em relação ao outro. Ao lado disso, Pacheco (s.d, s.p), em seu magistério, aduz que, “como fonte de todos os valores, independentemente das diferenças da raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”.

Vencida a explanação quanto ao contexto histórico da formação dos direitos fundamentais, segue-se agora para a tentativa de concepção dos direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. O Brasil passou por um período de 21 anos de ditadura civil militar (1964-1986), em que é considerado como tempo político mais obscuro da república. Nesta fase, os direitos fundamentais foram profundamente devastados e banidos em decorrência do governo autoritário que se formou. Depois de inúmeras lutas pela liberdade e a autonomia, com o escopo de acabar com um governo repressor, responsável por ceifar vidas, pessoas exiladas e torturas, é que, no ano de 1986, foi convocada a Assembléia Nacional Constituinte. Guisti (2012, p. 22) afirma que “foi o primeiro passo para a concretização de uma utopia brasileira, ou seja, a elaboração de uma Constituição Cidadã”.

No dia 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, também chamada de Constituição Cidadã, em que evidenciou a necessidade de positivar direitos tão naturais, como a vida, a liberdade, a propriedade privada e a segurança. No mais, essa Constituição teve como base o princípio da dignidade humana, em sua topografia se encontra já no primeiro artigo do texto constitucional. Grandes avanços para a sociedade, nos dizeres de Guisti (2012, p. 22), “a Constituição Federal é a lei suprema do país, ou seja, a lei que se sobrepõe a qualquer outra lei inferior. Sua gênese está relacionada há vários horizontes e aspectos culturais diferenciados, mas vem declarar liberdades e direitos”.

A Constituição do Estado, considerada sua lei fundamental, seria, então, a organização de seus elementos essenciais: um sistema de normas jurídicas, escritas ou costumeiras, que regula a forma do Estado, a forma de seu governo, o modo de aquisição e o exercício do poder, o estabelecimento de seus órgãos, os limites de sua ação, os direitos fundamentais do homem e as respectivas garantias. Em síntese, a Constituição é o conjunto de normas que organiza os elementos constitutivos do Estado (SILVA, 2003, p. 37-38 *apud* GUISTI, 2012, p. 22).

A Lei Maior de 1988 trata em sua composição, logo em seu primeiro capítulo, título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Há que destacar que esta Constituição promoveu uma reestruturação do Estado e reafirmou suas bases democráticas. Esta Carta ampliou significativamente os direitos fundamentais, reconhecendo diversos níveis de direitos, até mesmo o de solidariedade. Pestana (2017, s.p) afirma que “a dignidade da pessoa humana passou a ser fundamento do Estado Democrático de Direito (Art.1º, inc. III). Assim, passou a ser preocupação, a proteção dos direitos fundamentais”. Por meio dela buscou assegurar e consolidar os direitos inerentes a pessoa humana, classificando-os como fundamentais (PESTANA, 2017).

Em uma hermenêutica constitucional, é possível analisar o direito a educação como um dos vastos direitos moldurados na Carta Política de 1988, mais precisamente em dois momentos, no artigo 6º em que dispõe alguns dos direitos sociais, o qual destaca a educação como um direito social e no capítulo III, dedicou exclusivamente em sua sessão II, a dispor sobre a educação, a partir do artigo 205 da CF/88. No que tange aos direitos sociais, leciona Glitzenhirn (2015, p. 11) que “os direitos fundamentais sociais têm em vista a redução das desigualdades sociais. São préstimos que devem ser patrocinadas pelo Estado, configurando prestações positivas”.

Nesta visão, ensina Matos e Chaves (2014, p. 3) que “são necessários mecanismos que assegurem a sua realização e efetividade para não passar apenas de promessas e anseios do constituinte”. A educação é vista como um direito fundamental e social e deve ser resguardado e promovido pelo Estado, e este é obrigado a fornecer com qualidade e igualdade. Muniz (2002. p. 160-161), *apud* Queiroz (2013, p. 25), acentua que “o direito à educação não pode ser considerado apenas como um direito social ou um direito à prestação positiva do Estado, mas sim um direito inerente ao ser humano, parte de sua vida e indissociável dela”. Logo, esse direito à educação constitui atributo social de cidadania, a fim de moldar a criança visando sua vida adulta, não deve ser apenas o direito à frequência escolar, mas sim um direito ao cidadão de ser educado (QUEIROZ, 2013).

Os direitos fundamentais têm posição de cláusula pétrea conforme dispõe artigo 60, §4º, inciso IV da CF/88, e como visto a educação é considerado um direito fundamental e humano, reconhecido no texto constitucional nacional e em diplomas internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outras. Ao lado do exposto, Glitzenhirn (2015, p. 15) afirma, em seu escólio, que “o direito fundamental à educação tem valor incontestável. A educação é vista como um dos direitos sociais mais significativos, para tanto

condiciona o Estado ao dever jurídico de concretizá-lo como direito”. Ainda, acrescenta Glitzenhirn (2015, p. 15) que “o Estado é responsável pela criação de políticas públicas e condições objetivas que propiciem o pleno acesso ao sistema educacional, sendo isso uma norma constitucional de eficácia direta”.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. *A importância da participação familiar para a inclusão escolar*. 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.
- BARUFFI, A.; RAUBER, P. *Educação um princípio fundamental e corresponsabilidade social*. 2009. Disponível em: <https://www.unigran.br/revista_juridica/ed_antteriores/22/artigos/artigo04.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.
- BRENDLER, A. *Família no contexto escolar: sua participação no processo de aprendizagem*. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2019.
- CAIADO, E. *A importância da parceria família e escola*. In: Brasil Escola. 2015. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-paisprofessores/a-importancia-parceria-familia-escola.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- GIUSTI, D. *A evolução dos direitos fundamentais no Brasil*. 2012. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Daiane-Guisti.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2019.
- GLITZENHIRN, P. *O acesso à educação como direito fundamental garantido constitucionalmente*. 2015. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3187/MONOGRAFIA%20Patricia%20Glitzenhirn%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- MATOS, A.; CHAVES, S. *A educação como direito fundamental: o direito de acesso igualitário ao ensino superior, as ações afirmativas e a crise nos cursos de direito*. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/revfd/article/download/16338/18264>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

PACHECO, E. *Direitos fundamentais e o constitucionalismo*. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.589755&seo=1>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

PESTANA, B. *Direitos fundamentais: origem, dimensões e características*. Brasília: Conteúdo Jurídico, 2017. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.589755&seo=1>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

POLONIA, A.; DESSEN, M. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

QUEIROZ, E. *A educação como direito fundamental para a sociedade*. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/2144/2/Elma%20Cristina%20Pessoa%20de%20Queiroz.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

QUINTANA, J. *A constitucionalização do direito de família no contexto dos direitos fundamentais*. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14738/3574>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

REIS, L. *A participação da família no contexto escolar*. 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MONOGRAFIA-LILIANI-PEREIRA-COSTA-DOS-REIS.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

SILVA, C. *Código Mello Mattos: um olhar sobre a assistência e a proteção aos "menores"*. 2007. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14406/14406.PDF>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

VIANA, N. *O direito à educação e o direito educacional*. 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/7180586/MONOGRAFIA-O_DIREITO_%C3%80_EDUCA%C3%87%C3%83O_E_O_DIREITO_EDUCACIONAL-Nilson_Fernandes_Viana>. Acesso em: 30 abr. 2019.

WEISSHEIMER, L. *Direitos fundamentais, perspectiva histórica, características e função*. 2015. Disponível em: <www.univali.br/direitoepolitica>. Acesso em: 23 maio 2019.

SUMÁRIO

A decorative border at the top of the page features various school-related icons in a hand-drawn style, including a globe, a backpack, a notebook, a pencil, a lightbulb, a ruler, a speech bubble, and mathematical symbols like plus and minus signs.

11

Maquézia Emília de Moraes

Adriano Lucena de Góis

Selma Mendonça Bezerra

Joelma Linhares de Oliveira

Clesia Brito de Melo

Kaique Kayonan Lopes Delfino

Lucas Matheus Garcia Torres

Jônatas Andrade de Oliveira

O PAPEL DA TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE TUTORES EM CURSOS NA MODALIDADE EAD DA UERN

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.167-181



INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão sobre o papel da tutoria nos cursos de ensino superior na modalidade da educação a distância. O estudo é resultante da experiência de tutoria no curso de licenciatura em língua portuguesa pela Diretoria de Educação a Distância da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (DEaD/UERN), em 2018. No íterim desta experiência, atuamos nas disciplinas de introdução a EaD e Produção Textual I e II nos polos de São Gonçalo do Amarante- RN; Martins – RN, Lajes-RN e Caraúbas- RN. Tais cidades são pólos do curso de letras da UERN e possuem um tutor presencial acompanhando diariamente os discentes e temos o tutor a distância que acompanha virtualmente as atividades e acesso dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

Nosso estudo se apropria dos autores Valente (1999) e Pretto (2007) para discutirmos sobre a sociedade do conhecimento; Almeida (2003) e Moran (2009) para refletirmos sobre o ambiente virtual de aprendizagem e os tipos de abordagem neste contexto e por fim, Oliveira (2006) e Bezerra e Carvalho (2011) para tratarmos sobre a o papel da tutoria na educação a distância.

O trabalho está organizado nas seguintes seções. Na primeira, trataremos sobre a reconfiguração da educação a partir das tecnologias da informação e comunicação. Na segunda seção, traremos sobre como se configura o ensino-aprendizagem na educação a distância. Na terceira seção, discutimos sobre as TIC no cenário da EAD, incorporando os relatos de experiência dos tutores na função pedagógica.

Sabemos que a sociedade atual é marcada por aparatos tecnológicos eletrônicos, mecatrônicos e digitais é conceituada como a sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999). Deste modo, os processos de formação docente na sociedade do conhecimento,

SUMÁRIO

transcende o ensino presencial e é nesta perspectiva que surge o papel do tutor, como mediador do conhecimento no ensino a distância atuando junto ao professor para que o aluno possa ter um acompanhamento pedagógico adequado as suas necessidades formativas no ínterim do curso.

As exigências decorrentes da sociedade do conhecimento requerem inovações nas instituições educativas e nos saberes profissionais do educador. “O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão” (IMBERNÓN, 2002, p. 45). Neste sentido, a capacitação profissional do professor na educação a distância é uma das perspectivas para a melhoria do ensino – aprendizagem. Conforme Delors (2000, p. 1920) “É também indispensável que a formação inicial e, mais ainda a formação contínua dos professores, lhe confira um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos”. Sendo assim, a compreensão do uso das tecnologias já na graduação, possibilita aos atores envolvidos, sejam discentes, docentes, tutores protagonistas na educação a distância possibilidades de continuarem explorando estes espaços virtuais na sua prática pedagógica.

Comumente os indivíduos cada vez mais usam a internet como forma de interação e para manterem-se informados sobre assuntos significativos e atrativos. Assim, cada vez mais as tecnologias da informação e da comunicação fazem parte da nossa linguagem e do nosso cotidiano. É no cenário da comunicação virtual promovida pela interação com as TIC que o tutor atua possibilitando ao discente a promoção da aprendizagem e o conhecimento sobre o ambiente virtual e suas ferramentas, contribuindo para a formação de um sujeito com habilidades para construir seus próprios saberes.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): CENÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Chamamos atenção para as tecnologias da informação e comunicação que estão presentes neste processo. As tecnologias são os canais de comunicação do tutor com os discentes por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem- AVA. Nesse sentido, Pretto (2007) corrobora com Valente (1999) versando sobre a concepção que convivemos na sociedade do conhecimento e acentua que um dos subsídios mais provocantes é a velocidade com que as tecnologias, em especial as da informação e comunicação chegam e desaparecem.

Neste sentido, compreender a Educação à Distância é refletir de que maneira são desenvolvidas as interações nos ambientes que são desenvolvidos. Conforme Almeida (2003), a Educação à Distância – EAD é toda educação que pode ser realizada por meios digitais, impressos, midiáticos que possibilitem a abordagem da educação mediada pela comunicação.

Esta modalidade de ensino pauta-se na flexibilidade do tempo e na localização do aluno e do professor em qualquer espaço. Por não ser necessária uma estrutura física em um determinado espaço, ela pode alcançar diversas pessoas em diferentes lugares com um custo mínimo de investimento. Estes atores não necessitam estar fisicamente presentes na interação, pois a relação entre educador e educandos ocorre por meio de tecnologias remotas como o rádio, a televisão e a internet, proporcionando novas formas de diálogo através da telemática e de outros recursos que usam a comunicação como fonte primeira para fortalecer o ensino-aprendizagem.

As diversas formas de realizar a EAD vão se modificando a partir dos meios que são utilizados e sua abordagem vai definir o processo de construção do conhecimento, bem como a existência da interação entre os participantes. Segundo Valente (1999), existe diferentes possibilidades de caracterizar a Educação à Distância – EAD, em função da abordagem de educação empregada. Almeida (2003) as conceitua em três eixos norteadores que se modificam na medida em que as tecnologias vão se reconfigurando e por sua vez, ampliam os modos de interação. As abordagens são: “broadcast”; “escola virtual” e “estar junto virtual”.

A abordagem broadcast, de acordo com Almeida (2003), é um tipo de conteúdo vinculado pelos meios midiáticos como televisão, rádio ou por material impresso, respaldando-se nos correios e nos meios tecnológicos usufruídos pela internet.

A associação de tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão como meio de emissão rápida de informações e os materiais impressos enviados via correios trouxeram um novo impulso à EAD, favorecendo a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis, permitindo atender grande massa de alunos. (ALMEIDA, 2003, p. 3).

Nesta primeira concepção de EAD, o aluno recebe as atividades – exercícios e provas – e as realiza sem um grau de instrução interativo. Esta modalidade de ensino sofreu críticas pela base pedagógica tradicional que a norteava, não proporcionando o diálogo e a interação direta entre professor e alunos. Contemplando esta ideia, Valente (1999, p. 2) ressalta: “Nessa abordagem o professor não interage com o aluno; não recebe nenhum retorno deste e, portanto, não tem ideia de como essa informação está sendo compreendida [...] pelo aprendiz”. Além disso, não há presença do tutor neste contexto, portanto, a interação se limita apenas ao contato entre professor e aluno, não havendo interação entre estes últimos.

Almeida (2003) enfatiza que, na abordagem da escola virtual o ensino presencial tradicional é virtualizado para o ensino à distância mesmo que este último se respalde no uso de tecnologias mais avançadas. Para Almeida (2003), essa abordagem procura apenas transferir para o ambiente virtual o paradigma do espaço-tempo da aula e do diálogo bidirecional entre professor e alunos. Valente (1999) considera que esta interação entre professor e aluno mediada pela internet com a presença de um tutor, resume-se apenas a averiguar se o aluno reteve a informação fornecida, atentando-se para um domínio de conteúdos muito restrito. Entendemos, portanto, que nesta situação a interação entre aluno e professor pode não ser suficiente para criar condições para o aluno construir conhecimentos. Sobre esta visão da abordagem de virtualização da sala vemos que

Essa abordagem de EAD tem sido a mais utilizada no Brasil (Em Aberto, ano 16, nº 20, abr./jun. 1996). A maior parte dos cursos a distância implementam soluções que tentam implementar uma versão virtual do sistema educacional tradicional. A diferença tem ficado por conta do grau de interação professor-aluno (VALENTE, 1999, p. 4).

A abordagem “estar junto virtual”, apresentada por Valente (1999), possibilita o processo de construção de conhecimento visto que envolve o acompanhamento e assistência do discente por meio da tutoria, na perspectiva de buscar perceber o que ele faz para adquirir conhecimentos para, a partir deste pressuposto, sugerir desafios e auxiliá-lo na atribuição de significados ao que está sendo realizado. Assim, o discente poderá processar as informações e relacioná-las com seus conhecimentos para a construção de novos saberes. Este acompanhamento do aluno pelo tutor e a ação do professor são mediados pela interação na internet. Vejamos a seguir o que diz Valente (1999):

O estar junto virtual, também denominado aprendizagem assistida por computador (AAC), explora a potencialidade

interativa das TIC propiciada pela comunicação multidimensional, que aproxima os emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração (VALENTE, 1999, p. 4).

Na abordagem do “estar junto virtual” o tutor vivencia as atividades em conjunto com os alunos, sendo crucial a criação de um ambiente que contribua para a aprendizagem destes últimos. Podemos encontrar diversas modalidades de Educação à Distância, dentre elas enfatizaremos o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (ALMEIDA, 2003). “A educação em ambientes virtuais refere-se a experiências de aprendizagem que utilizam recursos hipermediáticos em ambientes apoiados por uma tecnologia de comunicação online” (LAGUARDIA; PORTELA; VASCONCELLOS, 2007, p. 1).

O ambiente virtual de aprendizagem do curso de língua portuguesa da UERN é o moodle 2, plataforma interativa e flexível para inserção de atividades educacionais concernentes as disciplinas e conteúdos disponibilizados. Moran (2009) ressalta que há muitos programas (softwares) que permitem realizar um conjunto de atividades pedagógicas e de acompanhamento de alunos dentro de um mesmo ambiente virtual. O Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA proporciona ao discente o desenvolvimento da autonomia na realização das atividades; a habilidade de organizar o tempo sem a presença do professor e do tutor e até mesmo a construção de novos valores, entre outros conhecimentos.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são, portanto, sistemas concebidos para dar suporte, e forma eficaz, a alunos que possam e queiram aprender de forma colaborativa. Por essa característica, a proposta de aprendizagem não deve ser imposta aos alunos. Deve, sobretudo, ser discutida e negociada com os alunos, gerando uma proposta adaptada ao grupo no decorrer do processo de aprendizagem. (LIMA, 2007, p. 11).

Conforme Moran (2009), nós precisamos reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtual, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo do trabalho. Na escola, no trabalho, em casa, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes.

As tecnologias da informação e comunicação abrem um horizonte inimaginável de opções para implementar cursos à distância e flexibilizar cursos presenciais. Pelo desenvolvimento da rede, é possível disponibilizar, pesquisar e organizar em uma página da WEB conteúdos que são interligados por palavras-chave, links, sons e imagens e utilizar ferramentas de colaboração que favorecem a construção do conhecimento em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Como as tecnologias permitem uma pluralidade de desenvolvimento de ações, os avanços delas proporcionam novas possibilidades de Educação a Distância - EAD em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Desta maneira, Almeida (2003), explica que os recursos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem são basicamente: correio eletrônico, fóruns de discussão, bate-papo, conferência, anco de recursos, biblioteca virtuais, textos, wikis, chats, dentre outros.

O ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATOS DE TUTORES

No momento histórico atual, a Educação à Distância – EAD no Brasil tem ocupado um grande espaço nas discussões sobre a possibilidade de inclusão de profissionais que querem estudar em cursos superiores e investir em sua formação continuada.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) no título VI, Art. 61, § 2º apresenta que:

“[...] a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de Educação à Distância.” Essa modalidade de ensino é fortalecida com a possibilidade de utilizar a internet para investir na formação para atuação em espaço escolar, em detrimento das dificuldades criadas pela distância espacial que as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC tendem a reduzir. É nessa perspectiva que os cursos de ensino superior tem como fundamento, proporcionar aos discentes aprender novas práticas de aprendizagem, a partir de metodologias ativas que fortaleçam no discente a construção do conhecimento”.

Abordar a temática da educação a distância nos faz perceber os impactos alcançados por uma educação que ultrapassa barreiras de tempo-espaço. Percebemos que nossa vida é abraçada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e precisamos nos apropriar deste novo ambiente para fortalecer nossa formação e nos preparar para o mercado de trabalho. A modalidade de ensino na educação a distância nos permite vivências de uma aprendizagem colaborativa, interativa e podemos nos apropriar do virtual para sermos autores de nossas produções e poder disseminar o nosso conhecimento.

Na educação a distância é imprescindível a construção de novos hábitos e posturas diante do ensino- aprendizagem mediado pela TIC. Sabemos que um dos maiores cuidados que o tutor deve ter nesse contexto é orientar os discentes para evitar a má apropriação das informações para que não possamos alimentar a prática do plágio. Precisamos assumir uma postura autoral nos ambientes virtuais para que sejamos construtores de conhecimento.

Podemos perceber a luz de Galasso e Souza (2014) a educação a distância, que apesar da mesma alcançar muitas pessoas que não teriam a oportunidade de inserir em um curso de graduação no ensino presencial, seja por questões financeiras ou por habitar em locais longe de instituições de ensino superior. No entanto, ainda carecemos de investimos das políticas públicas para fomentar a educação a distância

SUMÁRIO

nos espaços educativos. Há poucos investimentos na aquisição dos equipamentos tecnológicos e há restrição de profissionais com experiência para mobilizar novos sujeitos na apropriação das tecnologias para usufruir em suas práticas educativas.

Todavia, apesar do pouco investimento das políticas de formação para atualização e consolidação da educação online de qualidade, podemos perceber a procura pela educação online pela flexibilização do tempo e o por propiciar um estudo que não requer uma permanência fixa em único ambiente, no caso, a sala de aula. A educação online nos permite está numa sala de aula interativa repleto de recursos colaborativos que dinamiza o ensino-aprendizagem, distanciando de um modelo de educação tradicional, estando imerso na relação educador, educando na potencialidade do ciberespaço.

Outro fator determinante no ensino e aprendizagem da educação a distância é compreendermos o papel da interação para a aprendizagem e o desenvolvimento a partir da perspectiva histórico-cultural para que possamos vislumbrar a importância da tutoria nessa realidade. Para Vygotsky (2007, p. 56), toda aprendizagem que o sujeito constrói é provida de conhecimentos anteriores. Embora suas pesquisas tenham priorizado a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em crianças, esta concepção se amplia a sujeitos de todas as idades, pois os dois processos (aprendizagem e desenvolvimento) acontecem durante toda a vida.

Levando em consideração que a aprendizagem é quem promove o desenvolvimento, o autor enfatiza dois níveis de desenvolvimento: o nível real e o nível potencial.

A zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente e problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação [...] ou em colaboração (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

SUMÁRIO

O nível real é considerado como os saberes, as conquistas que já estão consolidadas pelo sujeito. Fundamentado em vygotsky (1984), Rego (1995) aponta que o nível potencial determinado pelo alcance entre aquilo que o sujeito é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ele realiza em interação com outros sujeitos.

Assim, para Vygotsky (2007), aquilo que é zona de desenvolvimento proximal poderá tornar-se zona de desenvolvimento real posteriormente quando o sujeito passa a adquirir a capacidade de fazer algo ou saber de algum conhecimento que foi almejado ela interação com seus pares por entendermos que toda aprendizagem é mediada, acreditamos, conforme Lima (2007, p. 2), o sujeito não é receptivo ou propositivo, mas interativo, portanto a geração de conhecimentos se dá a partir da relação com o outro.

Quando os sujeitos estão em interação, eles ampliam suas zonas de desenvolvimento proximal – ZDP e os conhecimentos construídos acabam deixando de ser proximais e tornando-se reais. Portanto, a ZDP, conforme Rego (1995 p. 74), “[...] define funções que ainda não amadurecem que estão em processo de maturação”. É neste sentido que vemos indícios desta interação entre os participantes do curso de formação junto ao tutor.

OS FAZERES DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MÍDIAS NA EDUCAÇÃO DA UERN

Durante a experiência na condição de tutora no curso de licenciatura em língua portuguesa da UERN os principais fazeres realizados foram a mediação com alunos a partir de orientações

individuais e coletivas na opção “sala de aula”, espaço destinado para acompanhar os alunos no tocante a dúvidas e orientações dos conteúdos abordados nas unidades da disciplina.

Além das orientações conteudistas, a procura maior dos alunos destinava-se a problemas técnicos. A exemplo, citamos: falta de acesso as postagens das atividades, moodle em manutenção e outros problemas que provocaram o “atraso” do semestre. Além disto, destacamos nossa interação nos fóruns. A participação por meio de comentários das respostas dos alunos encorajando a continuar o debate e promover um diálogo interativo.

Outra atividade realizada consiste no acompanhamento da participação dos alunos no moodle, caso identificado que há mais de 3 dias o aluno não acessa, enviávamos e-mail para convidá-lo a retornar às atividades. Esta vistoria é feita uma vez por semana. Outra ação realizada pela tutoria a distância são as mensagens de avisos comunicando aos alunos sobre as datas das atividades e que se pede em cada uma delas. Esta prática ajuda os alunos a lembrar dos prazos e não deixarem as suas atividades para serem feitas no fim do prazo destinado.

No que concerne à interação com o professor, podemos reiterar a importância do diálogo e parceria, tendo em vista que há demandas dos alunos que só a função de tutoria não corresponde as necessidades, precisando de tomadas de decisões coletivas entre o professor e o tutor.

Outro fator determinante no bom funcionamento do curso é a organização da disciplina e sua construção, o desenho didático da disciplina quando propõe fóruns com temáticas instigantes e atividades de produções textuais que vislumbram o crescimento do discente no conhecimento da linguística auxilia o aluno a vivenciar o curso no seu cotidiano.

De acordo com o Manual de Atribuições do Bolsista, documento elaborado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB, estas são as atribuições do tutor:

Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;

Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;

Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;

Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;

Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;

Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;

Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;

Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;

Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;

Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (MANUAL DE ATRIBUIÇÕES DO BOLSISTA, UAB. s/d.).

A partir dos fazeres advindos da UAB e a diretoria de educação a distância vemos que o papel do tutor envolve a interação com coordenação de curso, professores e alunos. Neste universo auxiliamos desde o planejamento até o processo de avaliação da disciplina. No entanto, apesar do pagamento da bolsa seja insuficiente a demanda das atribuições requeridas, o trabalho do tutor é o carro chefe de

condução do ensino superior na modalidade EaD. Nisto, precisamos ser mais reconhecido pela Instituição e pelas políticas educacionais de educação a distância. Estas instâncias conseguem perceber a importância do papel do tutor, mas não dá condições de formação, bolsa e redimensionamento do trabalho para que possamos fazer nossa função com a qualidade necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Medianteo cenário tecnológico no qual estamos inseridos, percebemos a relevância do professor estar acompanhando as transformações sociais proporcionadas pelos aparatos tecnológicos, por sua interferência direta na educação. Entretanto acrescentamos a necessidade da escola estar acompanhando esse processo de uso das novas tecnologias para que a formação do docente venha a somar para sua inserção na prática educativa como uma aliada para contribuir para o ensino.

Este estudo possibilitou compreendermos que a formação inicial mediada na interação com a tutoria, fortalece a apropriação dos saberes bem como promove o desenvolvimento de conceitos, habilidade e valores para uma educação que aprimore o conhecimento numa construção coletiva. Percebemos, também, que o uso das tecnologias da informação e comunicação no âmbito pedagógico poderá contribuir para que os sujeitos se articulem nas dinâmicas sociais contemporâneas, atrelada às transformações sociais, culturais, políticas e educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Educação à Distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 27933. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF. MEC: UNESCO, 2000.

GALASSO, Bruno José Betti. SOUZA, Denise Trento Rebello de. Educação online colaborativa: implicações teórico-metodológicas de uma nova modalidade de ensino e aprendizagem. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 5, p. 43-60 – 2014.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA, Margareth Crisóstomo; VASCONCELLOS, Miguel Murat. Avaliação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 513-530, 2007.

LIMA, Tereza Cristina Batista de Lima. Aprendizagem Colaborativa em ambientes virtuais e a perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky. In: 18o. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007, Maceió - AL. *Anais/Resumos do 18o. EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, 2007. v. 1.

MORAN, José; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca: *Educar na era digital: construindo redes colaborativas*. 2007. Disponível em: http://www.educacaoadistancia.blog.br/revista/ucp_nelsonemariahelena.pdf. Acesso em: 02 mai. 2019.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VALENTE, Armando José. *Diferentes abordagens de Educação à Distância*. 1999. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca.cgd/195.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A decorative border at the top of the page features various school-related icons in a hand-drawn style, including a globe, a backpack, a notebook, a pencil, a lightbulb, a heart, a ruler, a speech bubble, and a pen.

12

Maquézia Emília de Moraes
Selma Mendonça Bezerra
Joelma Linhares de Oliveira

Adriano Lucena de Góis

Kaique Kayonan Lopes Del no

Lucas Matheus Garcia Torres

Jônatas Andrade de Oliveira

Antônio Janderson Fernandes da Silva

DIÁLOGOS SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE INSPIRADOS NAS EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AULAS REMOTAS

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.182-200



INTRODUÇÃO

O presente trabalho fundamenta-se nos relatos de experiências três professoras do Município de Mossoró, sobre o uso das Tecnologias de Educação nesse momento Pandêmico. O Covid-19 é problema de saúde pública e também de educação, pois ele trouxe muitos desafios para o ensino, professores e alunos tiveram que se reinventar para que a educação acontecesse.

Diante dessa realidade que estamos vivenciando da pandemia, percebemos a necessidade dos ambientes educativos se adequarem a essas novas situações, e fazerem uso das tecnologias para apoiar à prática do ensino remoto. Nesse pensar, surge o seguinte questionamento: quais os novos saberes e práticas surgiram no professor durante as atividades remotas no contexto da pandemia?

Esta escrita tem como objetivo geral analisar as principais práticas desenvolvidas no ensino remoto nas escolas. Como objetivos específicos buscamos identificar os principais avanços e possíveis dificuldades encontradas pelas professoras e alunos no contexto das tecnologias e refletir sobre os novos saberes e práticas emergidos com o uso das tecnologias na educação.

A tecnologia é uma ferramenta intrinsecamente ligada à nossa sociedade. No mundo moderno, as tecnologias estão inseridas em nossas práticas cotidianas. Fazemos compras, pagamentos, estudamos, nos relacionamos, resolvemos praticamente tudo por meio dos recursos tecnológicos, até mesmo crianças muito pequenas já sabem utilizar um celular e/ou os programas de computador, desse modo, percebemos que as Tecnologias digitais da Informação e Comunicação- TDIC modificaram nossas formas de trabalhar, de comunicar, de se relacionar e de viver.

Com o passar dos anos, temos enfrentado mudanças significativas no processo de utilização da tecnologia na sociedade moderna. No que concerne a Tecnologia Educativa é um processo “complexo e integrado que implica homens e recursos numa interação Homem-máquina, métodos que exigem inovação e uma organização eficiente para analisar os problemas e imaginar, implantar, gerir e avaliar as suas soluções numa nova meta caracterizada por mudanças educativas”. (BLANCO; SILVA, 1993, p. 42).

Este contexto de intensas transformações tecnológicas trouxe para a escola um grande desafio quanto a implementação desses recursos nas práticas pedagógicas, conectando os diferentes saberes à cultura digital. Trouxe ainda um distanciamento entre o que a mídia propaga acerca dos avanços tecnológicos e a realidade que nossas escolas vivenciam. Esse distanciamento se mantém pela limitação de acesso às ferramentas tecnológicas e pela resistência de muitos profissionais.

Portanto, cientes da necessidade do debate das tecnologias na educação diante da Pandemia da Covid-19, este estudo está organizado por estudos bibliográficos relacionados ao tema tecnologia e educação, formação de professores e práticas pedagógicas. Tecemos as teorias com as reflexões sobre as novas práticas e saberes produzidos na atuação docente em escolas públicas em meio ao distanciamento social, usando a internet como ponto de partida para ter acesso aos alunos. Conforme Kenski (2007, p. 29) “[...] a internet é o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço”.

O artigo está estruturado nos seguintes tópicos: no primeiro, apresentamos a metodologia do estudo. No segundo tópico, apresentamos o embasamento teórico e as principais discussões. Por fim, trazemos nossas considerações abordando o alcance dos objetivos e a importância do estudo.

SUMÁRIO

METODOLOGIA

Este estudo é baseado em abordagem de natureza qualitativa, baseado em Godoy (1995) que considera a pesquisa qualitativa como um exercício que permite a imaginação e a criatividade dos investigadores o que nos intenciona entender que a subjetividade humana não pode restringir-se à quantificação ou a números. A pesquisa qualitativa é uma das abordagens mais usuais no contexto das pesquisas humanas e sociais, pois a mesma adota técnicas e procedimentos que buscam a compreensão, a percepção dos sujeitos.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 24).

Diante da citação acima, a nossa opção pela utilização da metodologia é que privilegia a relação pesquisador e sujeitos pesquisados e nesta sintonia, buscamos entender a relação professor aluno no cenário das tecnologias.

Utilizamos como um dos instrumentos desta pesquisa o estudo bibliográfico. Sobre esta escolha, “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 47). Assim, aproximamo-nos das concepções de Moran (2007); Kenski (2007); e Imberón (2002) para conhecer como se organizam as tecnologias na educação e como estas interferem no trabalho pedagógico.

No que concerne a pesquisa de campo, esta foi realizada a partir de relatos de experiência na condição de professoras da educação básica na educação infantil e anos iniciais da rede pública de ensino de Mossoró-RN. Configuramos este discurso como narrativas de experiência pessoais. O lugar de fala das professoras narram a realidades em três escolas públicas da rede municipal de ensino na educação infantil a anos iniciais, sendo que duas escolas localizam-se na zona rural e uma na zona urbana.

A narrativa como opção metodológica da pesquisa consiste no resgate das memórias a partir dos relatos de acontecimento de práticas pedagógicas realizadas durante a pandemia do corona virus no ano em vigor. Para fundamentação dos relatos de experiências a partir do discurso da narrativa concordamos que: “uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” e acrescenta, mais à frente que “ela pode ser “real” ou “imaginária” sem perder seu poder como história” (BRUNER, 2002, p. 46-47). Portanto, entendemos a narrativa como espaço de experiências subjetivas que está no cerne das emoções, das histórias e, sobretudo do afeto.

Trazemos para esta escrita, uso de imagens autorizadas pelas as famílias dos alunos envolvidos para explorar as experiências produzidas no universo das tecnologias. diante do cenário da Covid-19, doença que provocou a pandemia e por sua vez, a suspensão das aulas na rede pública de ensino em Mossoró desde o dia 17 de março de 2020 até os dias atuais.

SUMÁRIO

REFERENCIAL TEÓRICO

Na sociedade atual, cada vez mais usamos a internet como forma de interação e comunicação em rede, fazendo com que a presencialidade se molde para outros espaços-tempos. Nisto, nos preocupa a crescente abordagem da modernidade líquida de Zygmunt Bauman (2001) na qual os valores, a ética e criações sociais não chegam a se sustentar por muito tempo e se evacuam diante da rapidez de informações e novas formas de interação nesse universo tecnológico.

Portanto, é neste contexto híbrido que manter-se informados sobre assuntos significativos e atrativos, as tecnologias da informação e da comunicação- TIC fazem parte da nossa linguagem e do nosso cotidiano de forma cada vez mais acentuada e precoce.

E diante deste cenário surge um desafio no ano de 2020 aos docentes, sejam eles de escolas públicas ou particulares na educação básica e também no ensino remoto: reinventar a escola e atuar nas tecnologias digitais para que o ensino aprendizagem não se prenda a muros escolares que até o momento, encontram-se em processo de fechamento. A grande questão que nos move, sobretudo diante deste texto é: como ensinar as crianças que são provenientes de uma geração marcada por aparelhos eletrônicos? Adentrando em reflexões pedagógicas; e aquelas que fazem parte da exclusão digital, como alcançá-las? Que saberes e práticas é preciso ser resgatada, ou reinventada e aprendida neste tempo de ensino remoto?

Atuamos em meio a crianças consideradas por Marc Prensky (1980) como “nativas digitas” são aquelas que em seu desenvolvimento biológico e social estão em contato diretamente com as tecnologias. Sabemos que é na comunicação virtual, espaço promovida pela interação com as TIC que possibilita o contato entre pessoas e lugares, a informação, a aprendizagem e o conhecimento.

SUMÁRIO

E durante a pandemia, as TIC tornou-se o lugar da aula contribuindo para a formação de um sujeito com habilidades para construir, sobretudo, seus próprios saberes.

Compreendemos que as TIC na sociedade do conhecimento vêm se infiltrando em todos os espaços de atuação profissional para possibilitar dentre outras funções, a globalização e a rapidez das informações. As tecnologias da informação e comunicação – TIC têm buscado acompanhar avanços tecnológicos que nos permitem a comunicação oral, via mensagem, sonoras, visuais e tem proporcionado a consolidação das tecnologias da Informação e Comunicação – TIC na sociedade do conhecimento. No entanto, apesar de toda essa produtividade que as TIC oferecem, só sua existência não é suficiente para garantia de um novo formato de aula ser significativo neste contexto. Assim, concordamos com a citação a seguir sobre o ensinar:

[...] dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (MORAN, 2007, p. 12).

Diante do debate que Moran (2007) aponta é preciso refletir que as práticas pedagógicas elas transcendem todo e qualquer recurso seja ele tecnológico ou produção a partir de materiais já existentes. No entanto, diante do avanço tecnológico ensinar e aprender tem se reinventado para usufruir destes espaços virtuais com cunho educativo e pedagógico. A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada (KENSKI, 2007).

A sociedade do conhecimento, na qual estamos inseridos, é marcada pela constante transformação do conhecimento, as tecnologias da informação e comunicação e os aparatos tecnológicos

que estão ampliando profundamente as formas de comunicação e diálogo presentes na escola. Nesse sentido, cabe ao professor munir-se de recursos para alargar os mecanismos pedagógicos e intelectuais do ensino-aprendizagem, adequando o trabalho desenvolvido no espaço escolar às exigências da sociedade.

O processo de formação, conforme a concepção de inacabamento do ser e do saber (FREIRE, 2005; DELORS, 2000) nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Esse inacabamento do saber é resultado da inconclusão do ser e é a consciência do inacabamento que provoca a interação com o mundo. Por sermos seres em formação, estamos sempre à procura de conhecimentos e esta busca pelo saber nunca chegará ao ponto final porque, assim, estaríamos limitados a certo nível de conhecimento. A consciência da incompletude do sujeito o impulsiona a buscar saber mais.

Assim, o que nos diferencia do ser animal, conforme Charlot (2000) é que eles já nascem prontos e pré-determinados para exercerem sua função, já o ser humano nasce apenas um esboço e vai se construindo na medida em que interage com seu meio social, consigo mesmo e com o mundo.

Enquanto sujeitos inacabados, buscamos construir saberes constantemente.

De acordo com Candau (2000, p. 29), “o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a prática”. É importante que o professor tenha a compreensão de que a sua formação em busca de novos conhecimentos profissionais não se encerra com a graduação, mas se faz também na prática docente cotidiana. Nesse sentido, vemos essa discussão atrelada na fala da narradora.

As exigências decorrentes da pandemia requerem do professor inovações nos seus novos espaços virtuais de aprendizagem e nos saberes profissionais do educador. “O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão” (IMBERNÓN, 2002, p. 45). É notório que os professores, diante do cenário atual de pandemia que atuamos, necessitamos adquirir conhecimentos específicos para nos apropriarmos das TIC como aliadas no processo de ensino – aprendizagem, pois o livro didático não é mais o recurso pedagógico de maior destaque no ensino híbrido. Conforme Moran e Bacich (2015), o ensino híbrido é uma proposta de combinação de diversos espaços, no qual a sala de aula móvel e conectada torna-se o centro do processo. No que concerne à sala de aula no hibridismo,

[...] a sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais, tornando possível que o mundo seja uma sala de aula, que qualquer lugar seja um lugar de ensinar e de aprender, que em qualquer tempo possamos aprender e ensinar, que todos possam ser aprendizes e mestres, simultaneamente, dependendo da situação, que cada um possa desenvolver seu ambiente pessoal de aprendizagem. (MORAN; BACICH 2015, p. 1).

Neste sentido, a educação pode se aperfeiçoar no potencial da utilização das tecnologias da informação e comunicação. Visto que é legítimo a afirmação de que nada adianta o professor ter em sua sala de aula aparatos tecnológicos modernos se a sua abordagem metodológica for pautada apenas na transmissão e não na construção dos conhecimentos. Neste sentido, o tempo de hoje, no período pandemia e pós-pandemia a tecnologia é apenas um instrumento e a metodologia é que pode influenciar que seu uso de forma pedagógica contribua no processo de formação do discente.

É fato que irá existir uma grande integração das tecnologias e as metodologias de ensino de aplicações orais, pela escrita e por audiovisual. Os métodos conhecidos não precisam ser abandonados, o que haverá será uma integração destes

métodos com as formas utilizadas com as novas tecnologias, permitindo ser usada como facilitadora em uma metodologia de ensino participativo (MORAN, 2007, p. 4).

Embora a citação do autor seja do ano de 2004 e hoje, estamos no ano de 2020, podemos ver com clareza como este debate ainda se sustenta. No momento de distanciamento social, no qual ministramos nossas aulas diretamente das nossas próprias casas, os métodos de ensino já conhecidos não precisam ser abandonados, o que haverá será uma integração destes métodos com as formas utilizadas com as novas tecnologias, permitindo ser usada como facilitadora em uma metodologia de ensino participativo e autônomo.

Portanto, mediante o cenário tecnológico no qual estamos inseridos, percebemos a relevância do professor estar acompanhando as transformações sociais proporcionadas pelos aparatos tecnológicos, por sua interferência direta na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse período de crise sanitária mundial devido a pandemia gerada pelo SARS-²CoV-2, que tem provocado o distanciamento social concomitante ao fechamento das escolas, desse modo criando um novo jeito de ensinar e também de aprender, isso tudo tem nos levado a refletir sobre como está a nossa prática com a metodologia e o uso dos recursos tecnológicos para apoio, ou seja nos dar suporte necessário para atender a demanda vigente no processo ensino e aprendizagem.

Para isto nesta seção, realizamos reflexões sobre as práticas exitosas realizadas durante a pandemia com as crianças para

² “Nome oficial do vírus que atinge o mundo em 2020. Foi escolhido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para facilitar a identificação em estudos científicos e também a divulgação na imprensa, além de evitar confusões com outros vírus da mesma família.”

desenvolver suas potencialidades de forma remota e em casa, com apoio dos familiares, o que nos faz refletir o papel desse novo perfil de educador nessa nova realidade.

Na escola Municipal Niná Rebouças, localizada na zona urbana de Mossoró-RN, muitas foram as angústias relatadas pelas professoras, no tocante ao novo jeito de fazer escola. Temos observado que a maioria dos profissionais da escola está em final de carreira e tendem a mostrar dificuldade no manuseio das TICs, e a escola como um conjunto tem repensado junto com o professor.

De início, muitas foram as angústias relatadas pelas professoras, no tocante ao novo jeito de fazer escola. Manter o vínculo com os alunos e um ensino de qualidade é um desafio constante. Nesse sentido, surge a necessidade de refazer toda rotina pedagógica e incluir nela grandes jornadas de estudo, capacitação e interação com as TIC.

Essa mudança de paradigma composta por tantas *lives*, *webinar*, aulas síncronas e assíncronas nos fazem repensar em como adaptar as expectativas e usar os melhores recursos para fazer um trabalho com sentido para os alunos. Ao passo que, devemos ponderar a dimensão do amplo papel da educação atualmente, uma vez que a vigência por mais saber indica a necessidade de um mediador que seja capaz de orientar para aprender como aprender. Nesse sentido, trazemos relatos capturados a partir das experiências enquanto professora mediadora, nos anos iniciais, nos momentos de pandemia.

O problema maior nesse contexto tem sido a dificuldade para os alunos manterem acesso às tecnologias digitais, até mesmo pela situação econômica de cada aluno. Em sua maioria apresenta grandes dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas uma vez que provém de famílias de baixa renda com poucos recursos para dispor de aparelhos como smartphone, notebook ou computador com internet

com velocidade capaz de abrir vídeo acessar canais como youtube³ ou plataformas como meet⁴ ou zoom⁵, para participar de aulas síncronas que permitem interação em tempo real e instantaneamente, baixar aplicativos, fazer pesquisas.

O fato de alguns alunos ficarem excluídos do processo em um momento tão importante e crítico que estão em casa e muitas vezes sem ter quem ajude nas tarefas escolares. Já que nem todos têm oportunidades, surge a necessidade de fazer algo que sane essa situação, oferecendo material impresso para que faça em casa com ajuda da família, na tentativa de engajá-los nesse limiar, acolhendo com afeto e perguntando sobre seu cotidiano, o que gostam de fazer, porém estamos enfrentando alguns percalços referente ao retorno das atividades, os pais são orientados, mas por algum motivo não estão devolvendo as atividades concluídas, e isso está deixando um prejuízo educacional nos alunos, pois o professor não tem como avaliar como anda o aprendizado do aluno, que acaba ficando à margem do conhecimento, e para aqueles alunos provedores das ferramentas e da internet, todo um aparato de instrumentos com combinação de estratégias com aquilo que existe no mundo digital, usar aplicativo para baixar imagem formatar, fazer vídeo, coisas diferentes e mirabolantes com músicas, imagens e conceitos interessantes, criar possibilidades, compartilhar o saber, acessar redes sociais para compartilhar o aprendizado. Como as apresentadas a seguir:

³ A palavra “youtube” foi feita a partir de dois termos da língua inglesa: “you”, que significa “você” e “tube”, que provém de uma gíria que muito se aproxima de “televisão”. Em outras palavras seria a “televisão feita por você”. Essa é justamente a principal função do fenômeno da internet: permitir que os usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.htm>

⁴ Aplicativo de videoconferência do Google disponível para Android e iPhone (iOS). O app permite fazer videochamadas com até 100 pessoas, e fornece ferramentas como compartilhamento de tela e legendas instantâneas. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/05/como-usar-o-google-meet-no-celular-para-fazer-reuniao-e-chamada-de-video.ghtml>

⁵ O Zoom Meetings ou Zoom Reuniões em português é um aplicativo que permite realizar reuniões virtuais de maneira muito simples, tanto pelo celular quanto pelo computador. Disponível em: <https://edu.gcfglobal.org/pt/conhecendo-zoom/o-que-e-e-para-que-serve-o-zoom/1/>

Na Escola Municipal Doutor José Gonçalves⁶, a experiência socializada nesta escrita parte da educação infantil, com crianças de faixa etária de 04 anos a 05 anos e 11 meses. Neste contexto de aulas remotas, primeiro realizamos um trabalho de sensibilização com os pais para criarem uma rotina de estudos e acompanharem o desenvolvimento das atividades produzidas pelos os filhos e garantir o retorno destas para a professora.

Assim, este contato primeiro com os pais foi fundamental para termos práticas exitosas, pois cabe a eles a efetivação ou não desta prática, tendo em vista que a criança ainda não tem a autonomia totalmente construída para lidar com todos estes mecanismos tecnológicos de forma direcionada para sua aprendizagem. Quando os pais ou responsáveis não contribuem inviabilizam o nosso trabalho, tendo em vista que não são todas as crianças que participam ativamente das atividades de ensino não presencial. No que concerne a falta de participação de muitas crianças no contexto de aulas remotas é preciso um outro debate que para além deste texto, já que estamos lidando também com a exclusão digital e falta de políticas públicas que assegurem o acesso a internet como sendo direito do cidadão.

Ciente de que a modalidade Educação a Distância - EaD não se aplica a finalidade da educação infantil, somos convidados a pensar novas possibilidades de reinventar a educação infantil que garanta o direito de viver a infância, experienciando vivências formativas enraizadas no cuidar e educar. Somos respaldados pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC que aborda os campos de experiência que deve ser levado em consideração.

⁶ A escola fica localizada no sítio São João da Varzea Mossoró – RN. CEP: 59600-100. A escola atende alunos da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental.

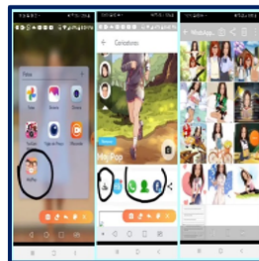


Imagem 1: tela do celular mostrando como fazer emoji em app gratuito.

FONTE: imagens da autora.

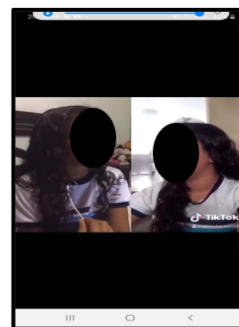


Imagem 2: Atividade perguntas e respostas em dupla a distância com uso do app tik tok.

FONTE: imagem cedida por pais.

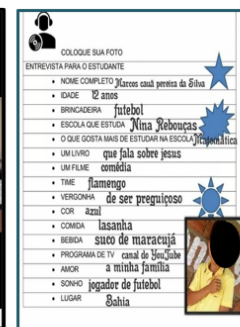


Imagem 3: Atividade entrevista realizada em app gratuito cymera.

FONTE: imagem cedida por pais.

As atividades são realizadas no formato assíncrono pelo o grupo do WhatsApp⁷, ou seja, é determinado um horário para envio das atividades e as crianças tem a liberdade de realizar e encaminhar a atividade no tempo dela e da família. As atividades são possui foco nas interações e brincadeiras, portanto, o tempo de tela são respeitadas na faixa etária das crianças para não influenciarmos a passividade do sujeito e eliminarmos o protagonismo infantil. Neste sentido, os vídeos produzidos são recomendamos de ser menos de 1 hora de execução para atender as recomendações da Organização Mundial da Saúde- OMS.

A exemplo, podemos citar as atividades direcionadas para os hábitos de higiene e seguir as orientações recomendadas pelo o ministério da saúde. Portanto, as atividades elas são apenas suplementares para não inverter os papeis da educação formal e informal e transpor a função da escola a família.

⁷ Aplicativo de mensagem instantânea, com chamada de voz e vídeo com ligações gratuitas quando conectadas a rede de internet.

Segue alguns registros de atividades de ensino não presencial realizado na educação infantil.



Imagem 4: Grupo do whatsapp da turma de Educação Infantil. Nova sala de aula
FONTE: a autora.

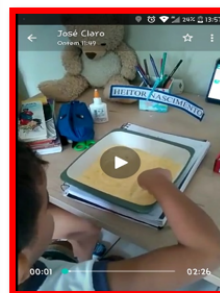


Imagem 5: Criança realizando atividade sensorial.
FONTE: imagem cedida pela mãe da criança.

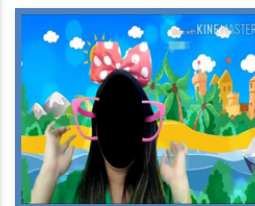


Imagem: Vídeo produzido pela professora usando o aplicativo KINEMASTER.
FONTE: a autora.

As atividades são direcionadas para estimular a saúde mental e emocional das crianças e também. Privilegiar situações sociais e a autonomia das crianças. Investir, sobretudo, na relação com as famílias. Nosso objetivo diante do cenário atual é manter o contato contínuo da família com a escola e estreitar as relações e o acolhimento em meio a fragilidade que estamos vivenciando. As famílias precisam ser orientadas a organizar melhor uma rotina e realizar atividades conjuntas com os filhos de forma criativa e protagonista. Para que a criança possa ter o direito a novas descobertas e potencialize o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Na Escola Municipal Professora Neci Campos, localizada na zona rural, os primeiros momentos foram muito difíceis, pois foram momentos de adaptação tanto para nós como para as famílias. Embora viéssemos utilizando algumas ferramentas tecnológicas nas aulas presenciais, agora seria diferente, pois tivemos que trabalhar de forma online, gravar vídeo-aulas, áudios, utilizar ferramentas tecnológicas

para ter essa interação com as crianças. Mesmo sabendo que algumas crianças não disponibilizam de recursos tecnológicos, fomos nos adaptando e utilizando diferentes meios. Mesmo assim percebemos que o ensino remoto causa bastante exclusão.

Com base na nossa realidade podemos reiterar que é bastante complicado saber que alguns dos nossos alunos estão tendo acesso, enquanto que outros não participam por motivos de falta de recursos. A maioria dos nossos alunos é bem carente, para ter uma ideia, temos alunos que não têm energia elétrica em casa. Para que esses alunos obtenham algum apoio pedagógico, nós professores da escola, elaboramos atividades, enviamos para o secretário escolar que imprime e vai deixar na residência das crianças.

Ficou acordado que as correções das atividades seriam feitas no retorno das aulas presenciais. De acordo com essa vivência com os alunos acreditamos que essa forma de atividades impressas não tenha resultados satisfatórios, pois sabemos que alguns familiares por motivos de não saber ler ou até mesmo por não disponibilizar de tempo ou paciência não auxilia a criança na realização das atividades escolares. Segue alguns registros de atividades realizadas pela turma do 4º ano.

Essa nova forma de ensinar tem gerado muita inquietude e ao mesmo tempo a busca por novos conhecimentos, o desafio tem sido como capacitar os professores para trabalhar esses momentos, fazendo uso das ferramentas tecnológicas. Além da escola que tem se reunido virtualmente para discutir e apresentar sugestões e experiências exitosas, criado grupos de WhatsApp para socialização das experiências e também comunicação entre si, por outro lado a secretaria de educação do município também tem promovido cursos de aperfeiçoamento assim como a criação de um portal de aprendizagem⁸ no intuito de construir uma rede colaborativa, produzindo aulas remotas com os docentes.

⁸ Para ter acesso ao Portal de Aprendizagem Colaborativas da rede municipal de ensino de Mossoró-RN segue o endereço eletrônico: <http://educacao.prefeiturademossoro.com.br/aprendizagemcolaborativa/>

Diante desse quadro apresentado, continuam alguns desafios encontrados no dia a dia da docência, no entanto vem deixando muitas lições importantes para a construção da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade atual, apresentamos que estamos enfrentado mudanças significativas no processo de utilização da tecnologia no ensino remoto. Nesse contexto a tecnologia voltada para a educação tem servido como uma grande ferramenta de apoio ao ensino aprendizagem, no entanto a inserção da tecnologia na sociedade requer cuidado no tocante que há ainda quem utilize desses benefícios não levando em conta as demandas de seus usuários como: a desigualdade do acesso à tecnologia, um ambiente adequado de estudo ou até mesmo a falta de estrutura da escola e falta de organização do espaço de aprendizagem.

Com isso, surgem as discussões a respeito das ambivalências do uso das tecnologias em nossa sociedade moderna. Em primeira análise, a pandemia do Covid-19, poderia ter causado grandes dificuldades tecnológicas para alunos e professores. No entanto, com a proibição do contato físico a fim de prevenir o contágio da doença, o uso da tecnologia passou a ter outro significado de aprendizagem. O celular, as redes sociais, as plataformas de aprendizagem agora além de serem utilizadas para a comunicação rotineira também passaram a ser ambientes de aprendizagem.

A partir dos relatos escritos neste texto, vemos que tanto o professor quanto o aluno tiveram que sair de sua zona de conforto e passar a dar importância aos conteúdos mais simples, ao contato mais simples, tudo para uma aprendizagem conjunta e significativa

que transcende os conteúdos programáticos da disciplina passando a ser mais humanizados, além da promoção de participação social e política de aprendizagem tecnológica conjunta.

Outro fator que trazemos a tona é que o conhecimento é cumulativo, uma vez que existe, não deixa de existir, assim, este processo de acúmulo, com descoberta somando-se a nova descobertas. Sendo assim, mesmo depois da pandemia, uma vez aplicadas novas perspectivas de aprendizagem seguiremos evoluindo e transformando, adaptando e melhorando nossa forma de ensinar, agora sendo mediadores a fim de contribuir com o protagonismo de nossos estudantes no processo de uma aprendizagem significativa.

A pandemia nos levou a utilização de recursos tecnológicos em aulas remotas na escola pública de forma não planejada e almejada, no entanto, é algo que ainda está em construção e perdurará mesmo com a volta da “normalidade” das aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF. MEC: UNESCO, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de administração de empresas. São Paulo. 1995.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v 77).

KENSKY, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas – SP. 3ª edição. 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PRENSKY, M. *Digital Native*. digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2020.

MORAN, José Manuel. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. *Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje*. In: *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]* / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

SUMÁRIO

A decorative border at the top of the page features various school-related icons in a hand-drawn style, including a globe, a backpack, a notebook labeled 'Notes', a pencil, a pen, a lightbulb, a heart, a ruler, a speech bubble, a globe, a pencil, a pen, a lightbulb, a heart, a ruler, a speech bubble, and a globe.

13

Jônatas Andrade de Oliveira
Maria Naftally Dantas Barbosa
Emanuella Rodrigues Veras da Costa Paiva
Kaique Kayonan Lopes Delfino
Adriano Lucena de Góis
Ana Paula de Oliveira Góis
Maria Eunice de Oliveira
Joelma Linhares de Oliveira

ALÉM DO DISTANCIAMENTO SOCIAL: EFEITOS PANDÊMICOS E OS DISTANCIAMENTOS DE CUNHO EDUCACIONAL, TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.073.201-215



INTRODUÇÃO

Inserida no contexto e no campo educacional, quando pensamos na importância e utilidade que a tecnologia e, subsequentemente, a cultura digital foram tomando ao longo do século 21, é possível se surpreender com uma série de fatores.

Ainda que com alguma descrença e também com revezes, a tecnologia certamente trouxe, traz e trará uma gama maior de benesses ao planeta. Graças a ela, as áreas da ciência, da segurança, da engenharia, da saúde, da educação, da cultura e tantas outras encontraram diversas formas de acelerar, aprofundar e facilitar seus processos, mecânicas, dispositivos e atividades. Como bem lembra Kenski (2007, p. 25), “elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade”.

Sendo assim, dentre os campos citados, quando pensamos especificamente no da educação, temos desde professores, escolas e universidades que abraçaram essa parceria entre a educação e a tecnologia, até, também, os mesmos atores, ainda que não integralmente, que acham que a tecnologia não poderá ser elemento fomentador do processo de ensino e aprendizagem. Duas correntes de pensamento, portanto, um tanto distintas uma da outra.

Houve, outrossim, momentos em que precisou-se amenizar certas discussões que versavam sobre as possibilidades apocalípticas de que a docência humana pudesse ser substituída pela docência computadorizada, automatizada, robótica. Em casos assim, as previsões previam uma catástrofe: um subemprego de professoras e professores e/ou seus desligamentos por completo das escolas, institutos e universidades.

SUMÁRIO

Esse medo que a tecnologia viesse para usurpar o emprego do professorado atingiu outras esferas profissionais. É e foi um processo histórico que permeou o século 20. É provável que tal pensamento seja uma herança (justificada, frise-se, visto que não ter uma fonte de renda é algo doloso para qualquer profissional) do *fordismo*, período em que trabalhadores das fábricas perderam boa parte de sua emancipação manufatureira para trabalharem em linhas de produção em massa até que máquinas, eventualmente, foram surgindo para substituir esses trabalhadores.

Como a questão digital foi acentuando-se no âmbito educacional com mais potência no século atual, o receio que a educação fosse vítima de um *neo-fordismo* causou certo espanto. Todavia, não foi bem isso que aconteceu. As previsões catastróficas de substituição do homem/mulher pela máquina não se firmaram e muito menos se concretizaram.

O professor, na verdade, teve sua dignidade violada por outros preceitos, por outras áreas, por outras diretrizes, mandos ou desmandos, leis ou projetos, vetos ou mesmo perseguições de cunho político. Mas, sabe-se, hoje, que nenhuma desqualificação docente veio ou brotou única e tão somente de sua adesão à tecnologia. Ainda assim, tal adesão ofertou outros riscos, como explicitam Oliveira e Mercado (2010, p. 66):

A administração do tempo pelo professor constitui-se uma dificuldade, pois o trabalho invade o contexto familiar tomando tempo de descanso, de lazer, de atenção à família. O trabalho na internet é absorvente, fazendo com que o docente perca a noção do tempo, horas de sono, e tenha até prejuízos à saúde. Esses são aspectos que contribuem para a proletarianização do trabalho na docência online, caracterizando-se pela intensificação desse trabalho, tanto pela necessidade de formação permanente em virtude do surgimento constante de novos recursos na internet, como pela necessidade da presença no ambiente do curso, como fator importante na permanência do aluno.

O trabalho docente em tempos pandêmicos exige uma reconfiguração um tanto mais profunda da rotina da pessoa que existe antes mesmo da rotina do professor. Kenski (2007, p. 157) reforça essa questão ao abordar que

O paradoxo está em que, ao mesmo tempo, um outro papel, o do professor/pessoa, precisa estar presente e ausente do curso, sempre. É preciso que os alunos sintam a presença do professor no ambiente virtual. Que sua “aura” envolva e se integre às atividades propostas. Que participe, mesmo quando não fala.

Novas práticas pedem novos costumes e vice versa. Há adaptações que passam a ser necessárias. Não basta simplesmente se ligar o computador, notebook ou smartphone que a aula, automaticamente, passará a acontecer. E é justo aí que uma série de outros pormenores começará a incidir, normalmente atrapalhando o andamento da aula. Pois há a pessoa, antes mesmo de haver o professor.

Ademais, mesmo com e através do rol de desconfianças surgidas, a tecnologia, ainda que de forma sorrateira – em alguns casos, sendo trazida para os espaços educacionais por alunos antes mesmo do que por professores ou pela própria escola – inseriu-se no universo da educação. Ela foi se tornando, ainda que por um viés não tão positivo, uma espécie de ferramenta dos docentes. Seu uso serviu de amparo para incremento das aulas a partir de uma série de situações que iam surgindo. Dessa forma, ela foi sendo usada como uma muleta para simplesmente diversificar e ‘inovar’ as práticas pedagógicas.

Com isso, seus usos e sentidos foram sendo despontencializados. Apequenaram-se, ainda que não intencionalmente, as possibilidades de um trabalho mais amplo a partir da tecnologia em conjunto com a educação. As aulas, então, em uma parcela considerável, faziam uso da tecnologia para o básico: acessar a internet, exibir um material audiovisual, exibição de *slides* ou a execução dos pontos de pautas da aula numa projeção visual.

Nada disso, todavia, está ou é errado. São considerações e constatações de como as práticas educacionais vinculadas ao fenômeno digital e tecnológico foram se desdobrando ao passar dos anos e décadas. É e foi um *modus operandi* que acabou sendo hereditariamente repetido, de uma geração de docentes até a outra. Habitou-se assim.

No entanto, surge aí um entrave técnico-pedagógico. Ao explorar sempre as mesmas funções, os mesmos sistemas, os mesmos *softwares*/programas, a docência atrelada ao campo tecnológico deixou de explorar e melhor utilizar as diversas outras possibilidades inerentes à cultura digital. No entremeio do que foi sendo deixado de lado, algumas possibilidades da tecnologia foram sendo 'tragadas' para as salas de aula e com isso sistematizou-se um uso comum e com poucas variações de duas ou três possibilidades. O filme, a projeção via *datashow*, um uso de canção para se analisar o contexto de uma letra, etc. As possibilidades fecharam-se bastante em torno das acima listadas ou de algumas poucas variações dentre elas.

Direcionando agora nossos olhares para 2020, especificamente de março de 2020 até o momento da escrita deste artigo (após o segundo semestre de 2020), algo inesperado aconteceu. Sem exageros contidos na frase seguinte, já se sabe que uma pandemia se alastrou pelo mundo inteiro, pôs bilhões de pessoas trancafiadas em suas casas, parou o mundo e destruiu economias, milhões de famílias e fez de 2020 um ano a ser sumariamente esquecido. Não sendo pouco, termos como o "distanciamento social" passou a ecoar entre o linguajar das pessoas. Além dele, explorar-se-á outros três distanciamentos: o educacional, o tecnológico e o pedagógico.

SUMÁRIO

OS DISTANCIAMENTOS: EDUCACIONAL, TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO

Ao pensarmos em como a educação reagiu aos fatos que estão para além dela na sociedade, foi possível perceber distintas formas de se agir e pensar. Houve, inicialmente, quem desacreditasse da pandemia, achando que o ritmo da sociedade poderia prosseguir sem problemas. O que inclui as aulas em todos os sistemas, público ou privado, e em todos os níveis, do mais pueril ao campo (pós) universitário. Não funcionou de tal forma e o Brasil, como outros países do mundo, parou. Com as aulas suspensas, pensou-se inicialmente que a suspensão seria breve. Não foi.

Ao passar dos dias sem aulas, sem práticas pedagógicas e com a necessidade de distanciamento social, começou-se a pensar em como as aulas poderiam voltar a acontecer. O caminho mais natural, assim, seria através de aulas virtuais. Mas, será que dessa vez, a tecnologia seria usada como uma parceira e um amparo à educação, ou apenas como, novamente, assim como em diversos, uma muleta?

Com a decisão da retomada das aulas a partir de ambientes virtuais, chegou o momento em que, meses depois, novos calendários tiveram que e passaram a ser pensados, novas dinâmicas necessitariam ser utilizadas e novas formas de comunicação serem postas em prática. Reuniões para montar calendário, outras pra estruturar como seriam as aulas, outras para treinar os docentes que não possuíam nenhuma ou tinham escassas experiências com aulas virtuais.

Sobre as dificuldades na lida com a tecnologia, vale algo que Moran (2000, p. 12) já alertava:

Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula,

de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento.

Além de, como frisa o autor, ensinar e aprender não dependerem apenas do uso da tecnologia para acontecerem, com certos problemas já sendo esperados para irem acontecendo, alguns outros medos acabaram por surgir: nem todo aluno tinha computadores a sua disposição, o que se provou uma verdade; nem todo aluno possuía uma conexão de internet com velocidade estável e veloz, o que se provou uma verdade; nem todo aluno ou professor atravessaria esse período sem enfrentar problemas técnicos vindos dos próprios alunos, dos professores, ou dos computadores, o que também aconteceu em larga escala.

A educação em 2020, dessa forma, conheceu outras barreiras que passaram a se tornar cotidianas. A cada problema solucionado, fosse de ordem técnica, pessoal, tecnológica ou pedagógica, algum outro problema surgiria. A pandemia provocou não apenas o distanciamento social, como se fala – embora, em sociedade, queiramos ou não, a distância social sempre existiu, problema histórico como é –, mas, a pandemia provocou também outros três distanciamentos. O educacional, o tecnológico e o pedagógico.

Chamamos de distanciamento educacional aquele que representa a quebra do elo natural que existe nos espaços educacionais: a próprio escola, os alunos e os professores precisando serem separados por motivos extraordinários, como a pandemia que assolou não apenas o Brasil, mas, ao mundo.

Já o distanciamento tecnológico foi acentuado graças aos limites de contato e comunicação impostos pela pandemia. Como há a necessidade do dito distanciamento social, mediante a inicial interrupção das aulas e o conseqüente fechamento temporário das e o dispensar de seus atores para as suas casas, a única maneira de se promover as rotineiras relações de ensino e aprendizagem – outrora presenciais – passaram a ser através das formas e mecânicas virtuais, com os atores conectados em ambientes e/ou salas de aulas online, cada qual de seu espaço e com as limitações que lhes eram ou foram impostas por suas condições socioeconômicas.

A escola, nesse sentido, ao dispor de um mesmo ambiente e com equipamentos iguais para todas e todos, é mais igualitária. São as mesmas mesas e cadeiras, a mesma iluminação, o mesmo som, o mesmo quadro e utensílios didático-pedagógicos e o mesmo campo de visão que são utilizados e estão a disposição do alunado como um todo. Com a necessidade do distanciamento social, o distanciamento tecnológico passou a apresentar certas discrepâncias aula após aula, disciplina após disciplina, aluno por aluno.

As aulas remotas/virtuais andam e tem andado apresentado novas situações um tanto críticas. Expõem-se, mesmo sem que se haja a intenção, a falta de recursos tecnológicos que é inerente ao estilo de vida e condições de cada um, por exemplo. Alguns alunos ou professores possuem melhores aparelhos para assistirem suas aulas que outros alunos e docentes. É uma realidade que começou a ficar mais detalhada por conta da pandemia.

Nem todo mundo consegue ficar conectado o tempo inteiro, visto que há uma variação de banda de internet que importuna e pode importunar até mesmo quem caro paga por uma boa conexão; há um barulho externo que tende a rondar as aulas, seja para quem está assistindo ou quem está ministrando a aula. Interrupções essas que acabam por desconcentrar ou fazer alguém perder o foco com certa facilidade.

SUMÁRIO

Nesse interim, professores precisaram aprender e ainda estão aprendendo a lidar com os recursos que são oferecidos por sistemas e sites por muitos nunca visitados e *softwares* e mecânicas nunca antes utilizadas também por um vasto número de docentes. Alunos também tiveram que enfrentar um rol de situações incômodas. Problemas de conexão, a falta de uma aparelhagem mediana para assistir as aulas, as situações da própria residência que avizinhavam-se à necessidade de concentração nas aulas e os outros pormenores que certamente impediam o foco, a concentração e a atenção que se necessitava existir.

Foram inúmeras situações que foram sendo percebidas e descobertas ao longo dos meses de pandemia com as aulas remotas acontecendo. Tudo isso acaba por direta ou indiretamente, também acentuar ou fazer brotar um distanciamento entre os atores da educação e os dispositivos tecnológicos.

Por fim, chamamos de distanciamento pedagógico essas barreiras impostas não apenas pela pandemia em si, que obrigou essa reconfiguração no/do ato de ensinar, bem como apontou, mostrou, indicou e fez constatar o andamento das aulas, mas, tudo mais que acabou por manifestar, nos alunos ou professores, certo sentimento ou percepção de que, mesmo diante de aparelhos e sistemas tecnológicos (a tal modernidade, talvez), as aulas remotas tornaram-se rapidamente obsoletas, desgastantes, estressantes, cansativas e assim segue.

Não dá para saber ao certo se chegou a acontecer, com certa extensão e alcance, uma discussão que deveria ter acontecido amplamente, e que é uma questão crucial. A sociedade do século 21, principalmente a dos anos 10 para cá, acostumou-se a realizar um processo de leitura, informatização e comunicação distintos da mesma sociedade do início do século 21, ou de fins do século 20. Em tempos virtuais mais recentes, a leitura deixou de ter, primariamente, o caráter mais vertical, e abraçou também uma característica mais horizontal.

Ao acessar uma rede social hoje, qualquer usuário poderá se deparar com uma quantidade de imagens que exigirá dele ou dela que se “passe para o lado” para a visualização completa de todas as imagens que contém aquela *postagem*. Não muito diferente, por exemplo, é o excesso de abas (outras páginas abertas pelo usuário) que ficam abertas nas laterais, antes ou depois da aba da(s) aula(s). O usuário poderá ter deixado aberta uma aba com seu próprio e-mail. Pode haver uma outra aberta para efeitos de pesquisa de alguma coisa que foi dita pelo docente e se deseja saber mais. Pode também haver alguma aba aberta em uma ou duas redes sociais.

Tudo isso, e não podemos nos deixar enganar, acabam ajudando a subtrair a atenção e o foco dos alunos. A internet é chamativa, é luminosa, é barulhenta. A educação outrora presencial, como tem acontecido, quando precisa tornar-se virtual, precisa encarar novas possibilidades, como afirma Kenski (2007, p. 156-157):

O ensino colaborativo, desencadeado nos ambientes virtuais, coloca-nos diante de novas possibilidades de ser professor ou aluno. São novas formas de se comportar e trabalhar, diferentes de tudo o que existiu antes em matéria de papéis docente e discente. Para que possamos colaborar é preciso que deixemos de lado nossa roupagem como professores e/ou como alunos e que abramos nossa humanidade para o grupo. Precisamos sair do invólucro determinado socialmente para alunos e para professores.

Ou seja, se é preciso que passamos a entender, em tempos de aulas remotas, que há a pessoa antes do professor, carece-se, também, entender como é o universo do ser-pessoa antes do ser-aluno. É preciso se disputar espaços com algo, por vezes, muito mais chamativo que uma aula, como é o caso das floridas, diversas, dinâmicas e barulhentas opções que a internet fornece ao ser-aluno para que ele recobre seu status de ser-pessoa.

É quase que inevitável: se o aluno está na aula, alguma aba tocará algum som de notificação de mensagem, ou ficará piscando,

etc. A internet requer um dinamismo para se estar nela. Assim, é natural que ela “force” o usuário a pular de página para página, aba após aba. Com isso, se antes ouvíamos e víamos o professor em sua aula, agora, após a aba vizinha convidar o usuário a visita-la, passaremos apenas a ouvir o professor.

Obviamente, a atenção irá se dispersar. Ainda que não totalmente, ao menos em grande parte. Os olhos estarão atentos à página/aba vizinha, enquanto os ouvidos estarão em segundo plano, ouvindo o professor até que ele ou ela diga alguma palavra de ordem, pergunte por alguém, faça alguma pergunta ou emita algum som que furte a atenção do usuário novamente.

Cabe lembrar, assim, algo dito pelo Jenkins (2015, p. 20)

[...] o público não é mais visto como simplesmente um grupo de consumidores de mensagens pré-construídas, mas como pessoas que estão moldando, compartilhando, reconfigurando e remixando conteúdos de mídia de maneiras que não poderiam ter sido imaginadas antes. E estão fazendo isso não como indivíduos isolados, mas como integrantes de comunidades mais amplas e de redes que lhes permitem propagar conteúdos muito além de sua vizinhança geográfica.

Como afirma o autor, estamos diante de um usuário que é também um (co)criador de suas próprias formas de interação em ambientes online. É preciso, então, reimaginar os processos educativos, pois estamos diante não apenas de um aluno, mas de um usuário/(co)criador na/da internet. Os professores também precisam aceitar os novos papéis que lhes serão ofertados e/ou estarão disponíveis.

Paradoxalmente, tudo isso é ao mesmo tempo igual e diferente do que já aconteceu antes no ensino. Igual, porque é sempre o professor aquele que tem as maiores oportunidades de aprender mais, quando ensina. Diferente, porque é possível inaugurar, nos ambientes virtuais, novos tipos de ação docente, e novos relacionamentos com os alunos, com as informações e com

pessoas e situações que se encontram fora do nosso pequeno mundo, instalado na home page do curso (KENSKI, 2007, p. 155).

Ainda que não fosse assim em tempos pretéritos, na educação por meios virtuais, o aluno já não é mais apenas um mero participante da aula. Ele é parte integrante e mola propulsora do seu próprio eu na rede virtual, nos sistemas, nos sites e nas redes sociais. E pode até mesmo contribuir ainda mais diretamente com a aula. Ou com o professor.

Se voltarmos mais no tempo, talvez até a definição de “mídia de massa” de Dizard (1987), teremos que a mídia de massa são os “produtos de informação e entretenimento produzidos e padronizados de forma centralizada, para então serem distribuídos através de um único veículo de comunicação” (HACK, 2009, p. 13). Todavia, olhar o campo da mídia nos anos oitenta do século passado é muito diferente de olhar para o mesmo campo em 2020.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) mostram que a fonte da informação e da comunicação não origina-se mais de um campo centralizado, e muito menos apresentam informações padronizadas. A atualidade informacional apresenta origens muito distintas para uma mesma informação. Um mesmo conteúdo pode ser mostrado e discutido com uma linguagem mais culta e acadêmica, como também pode ser apresentado de forma mais leve e até cômica, sem perder seu caráter informacional.

Ou seja, não só as informações não precisam mais apresentar uma padronização, como distintos proponentes podem criar, co-criar e recriar uma explicação para um fenômeno qualquer, seja ele científico, histórico, pedagógico ou do senso comum.

Ao promover essa liberdade de se ser criador e propagador da informação, a internet mostra uma possibilidade mais dinâmica, convidativa e atraente ao usuário. O professor ou professora, com isso, parte de um caminho diferenciado. Sabe-se que por

muito tempo, historicamente falando, ressoou por alguns séculos a noção e o entendimento do docente como sendo a única fonte de informação. A informação original e a primária vinham da mesma figura: o mestre. Ao aluno das mesmas épocas, cabia-lhe unicamente a figura de ser o ser aprendiz.

Tal estigma demorou até ser abandonado. Ao ser, não teve tempo o suficiente de talvez ser desinvestido em seu tempo histórico para dar lugar aos novos modos de ser e estar em sala de aula, com novos papéis. Passamos mais tempo discutindo a necessidade da horizontalização do processo de ensino-aprendizagem do que, de fato, horizontalizando de verdade os processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internet, então, entregou mais facilmente ao usuário as possibilidades que os professores ainda estavam tentando reconfigurar e discutindo. Disputar a atenção com um meio virtual tão abarrotado de informações, abas, páginas chamativas, notícias do momento, notificações constantes e atualizações do que anda acontecendo em tempo real representa algo de dimensões ainda não totalmente conhecidas para os professores.

O distanciamento pedagógico é real e é uma constante. Resta saber se é um fato incontornável. Resta saber como e se a educação conseguirá lidar com tais situações. Há uma disputa entre a participação livre na internet em prol da participação segmentada, orientada, pré-estruturada e com tempo pré-determinado em uma aula de algumas poucas horas e muitos alunos e um(a) professor(a).

Os dilemas foram, assim, apresentados não apenas por conta da pandemia, mas, por uma série de fatores que eram ou totalmente

desconhecidos, ou conhecidos apenas parcialmente. Por um lado, a própria educação ganha por especializar-se mais um pouco, por precisar refazer-se e moldar-se aos (novos) tempos atuais. Por outro lado, também perde. Perde, pois, na visão de muitos alunos, acaba acentuando-se que o professor não sabe operar bem em sistemas e em navegações que os alunos, na medida do possível, já dominam. Com isso, o ser aprendente torna-se também o professor, pois “não é possível assumir a condição de educadores e educadoras utilizando práticas unidirecionais centradas na autoria exclusiva da emissão sem prejuízo para a educação sintonizada com o espírito do nosso tempo” (SANTOS; SILVA 2007, p. 46).

Ensina-se também para aprender (com) o novo. A pandemia acentuou a necessidade da realização das aulas online, bem como ajudou a expor uma série de problemas inerentes ao processo de ensino via ambientes e práticas virtuais, e de todos os atores que participam do processo, aliás. Mesmo diante de vários anos ou algumas décadas de experiências, foi preciso aprender a como ensinar em um ambiente socialmente pandêmico e pedagogicamente virtual.

REFERÊNCIAS

DIZARD, Wilson Jr. *A nova mídia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

HACK, Josias Ricardo. *Gestão da Educação a Distância* / Josias Ricardo Hack. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.x ; 84 p.: il.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. Aleph, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*. Papyrus Editora, 2007.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus. 2000.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. O trabalho docente na educação online. *EM TEIA | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 1, n. 1, 2010.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. *A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa*. Algumas vias para entretecer o pensar e o agir. Curitiba (PR): SENAR-PR, 2007.

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ORGANIZADORES

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre – ES. Graduado em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia. Professor da Rede Municipal de Conceição do Castelo/ ES. Professor Orientador de TCC do Curso de Especialização “Ciência é 10!” (UFES/CAPES). Membro do Comitê Editorial da Revista Parajás.

Pedro José Garcia Júnior

Professor da Educação Básica de Venda Nova do Imigrante/ES. Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Pós-Graduado em Práticas e Processos Educativos (IFES). Pós-Graduando no Curso de Especialização Ciência é 10! (UFES/CAPES).

AUTORES E AUTORAS

Adriano Lucena de Góis

Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições (UFERSA). Licenciado em Pedagogia (UERN). Professor FE/DE/UERN.

Alexandre Horácio Couto Bittencourt

Doutor em Ciências Naturais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense UENF-Campos dos Goitacazes-RJ (2019), Mestre em Botânica pela Universidade Federal de Viçosa (1999), Especialista em Gestão e Implementação em EAD pela Universidade Federal Fluminense (2015) Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1996). Pesquisador Associado da Rede Nacional de Ciência para Educação. Atua como professor

do Centro Universitário UNIFAMINAS desde 2004, ministrando aulas nos cursos de graduação na área de saúde e pós-graduação. Atua como Coordenador de Pesquisa desde 2007, bem como Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAMINAS Muriaé. Pesquisador Institucional da Fundação Cristiano Varella. Detentor e responsável do domínio alexandrebitencourt.com.br. Tem experiência nas áreas de Fitoquímica, Atividade biocida de plantas medicinais, Ensino e pesquisa em ambientes virtuais, Morfologia e Anatomia de Plantas Vasculares, Educação e Gestão Ambiental.

Ana Claudia de Andrade Costa

Graduada em Licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela UFERSA. Mestre em Ciências Sociais pela UERN e Mestranda em Cognição, Tecnologia e Instituições – UFERSA.

Ana Paula de Oliveira Góis

Mestre em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH/UERN. Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido-IFRN. Graduada em História-UERN. Graduanda em Pedagogia – UNICESUMAR.

Ana Paula Silva Fernandes Irber

Graduada em Direito pela Universidade Potiguar – UnP. Especialista em Direito Administrativo, Mestranda em Cognições, Tecnologias e Instituições – UFERSA.

Anderson Lopes Peçanha

Doutorado em Produção Vegetal (Fisiologia Vegetal) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2010). Pós-doutorado em Produção Vegetal - Universidade Federal do Espírito Santo. Agronomia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2003); Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Salgado de Oliveira (2007). Professor adjunto IV da Universidade Federal do Espírito Santo.

Andréia Lucena de Góis Nascimento

Assistente social Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em serviço social e direitos sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- Campus Ipangaçu.

Anna Clara Torres Santos Garcia

Pós graduada em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade de Ciências e Educação do Espírito Santo - UNIVES. Graduada em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial - UNIMES Universidade Metropolitana de Santos. Diretora de Qualidade na Educação - Secretaria Executiva de Educação - Prefeitura Municipal de Alegre/ES.

Antônio Janderson Fernandes da Silva

Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Graduado no curso Bacharelado em Ciências e Tecnologia na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, Engenheiro de Produção pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, e Engenheiro em Segurança do Trabalho pela Faculdade do Vale do Jaguaribe por meio de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu.

Beatriz de Moura Francischetto

Ciências Biológicas Licenciatura - UFES. Bolsista em projeto de iniciação científica pela IGui Ecologia - Análises microbiológicas.

Bruna Moraes da Silva

Licencianda em Ciências Biológicas - UFES.

Bruno de Sousa Monteiro

Graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal da Paraíba (2006), especialização em Análise de Testes de Software pela Universidade Federal de Pernambuco (2007), mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (2009), e doutorado em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (2015). Atualmente trabalha como professor na Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Caio dos Santos Mendonça Bastos

Licenciando em Ciências Biológicas - UFES. Bolsista do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo no ramo de acessibilidade educacional.

Clesia Brito de Melo

Publicitária. Pedagoga. Especialista em gestão escolar, psicopedagogia, políticas públicas e Educação infantil. Mestre em Educação. Doutoranda em Ciências da educação. Mediadora EAD IFRN. Coordenadora pedagógica da Faculdade Metropolitana. Professora de pós-graduação das Faculdades Integradas de Patos.

Douglas Ribeiro Lucas

Mestrando (stricto sensu) em Biotecnologia e Biotecnologia, na Universidade Estadual Do Norte Fluminense - UENF Campos dos Goytacazes-RJ. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Minas Gerais- Unidade Carangola, no ano de 2016. Bolsista do programa Iniciação Científica PAPq UEMG da Universidade do Estado de Minas Gerais, no ano de 2017 estagiário voluntário em Iniciação Científica, pelo mesmo programa. Atualmente pesquisador no grupo de pesquisa proteínas e peptídeos antimicrobianos de plantas de interesse agropecuário e médico: caracterização molecular e funcional (UENF/Laboratório de Fisiologia e Bioquímica de Microrganismos). Professor na rede pública municipal de Manhumirim- Minas Gerais.

Edivania Moreira Gonçalves Bernardo

Bacharel em administração, auxiliar administrativo, graduanda em gestão estratégica de marketing.

Emanuella Rodrigues Veras da Costa Paiva

Graduação em Administração. Especialização em Estratégias de negócios. Mestra em Cognição. Assessora Pró-Reitoria de extensão UERN. Professora Substituta UFRSA (Curso Administração).

Filipe Zaniratti Damica

Ex-Professor da Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG - Unidade Carangola. Doutorando em Biotecnologia e Biotecnologia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense "Darcy Ribeiro"- UENF - Campos dos Goytacazes. Mestre em Ciências Naturais (stricto sensu) pela UENF/CAMPOS. Possui graduação em Licenciatura em Geografia e em Ciências Biológicas, ambas pela Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG. Com duas especializações (latu sensu), sendo uma em Ensino de Geografia e História e uma em Geografia e Meio Ambiente. Pesquisador do grupo de pesquisa Novas Tecnologias e Metodologias para Educação e Ensino em Ciências Biológicas e Matemática gerido pelo Prof. Me. Alexandre Horácio Couto Bittencourt. Possui experiência como professor na rede pública do estado do Espírito Santo e Minas Gerais.

Geovani Guedes Pirovani

Professor da Educação Básica de Espera Feliz – MG. Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Pós-Graduado em LIBRAS.

Géssica Guedes Pirovani

Professora da Educação Básica de Ibatiba – ES. Graduada em Ciências Biológicas. Pós-Graduada em Ensino de Ciências.

Janequele de Souza Deascani Polastrelli

Pós graduada em Educação Especial e Inclusiva- Faculdade de Tecnologia São Francisco - FATESF. Pós graduada em Psicopedagogia-Área de conhecimento em ciências humanas- Universidade Metropolitana de Santos- UNIMES. Graduada em Pedagogia- Universidade Metropolitana de Santos- UNIMES. Graduada em Educação Especial- Universidade Metropolitana de Santos- UNIMES. Professora de Educação Especial/Autismo- Prefeitura Municipal de Dores do Rio Preto/ES.

João Mário Pessoa Júnior

Graduação em Enfermagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2009); Especialização em Gestão em Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (2011); Mestrado e Doutorado em Enfermagem na Atenção à Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Bolsista CAPES (2012-2013; 2014). Coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologia e Instituições PPGCTI/ UFERSA (2018-2020), no qual atualmente é Professor Permanente. Professor Adjunto no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Departamento de Ciências da Saúde, Curso de Graduação em Medicina.

Joelma Gonçalves Pirovani Miranda

Graduada em Ciências Biológicas (UNIMES). Graduanda em Pedagogia (UENF). Pós-Graduanda em Ensino de Ciências (FACEC).

Joelma Linhares de Oliveira

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale Do Acaraú – CE. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo IMES (Instituto Mendes de Ensino Superior). Especialização (Cursando) Tecnologias Educacionais e Ensino à Distância pelo IFRN. Professora do Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino de Mossoró – RN na Escola Municipal Professora Neci Campos.

Jônatas Andrade de Oliveira

Mestre em Educação (2015-2017), Especialista em Estudos Literários (2013-2015), Especialista em Educação (2015-2017) e Graduado em Educação (2009-2013) pela Faculdade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Coordenador de Tutoria de dois cursos da UERN: Especialização em Mídias na Educação e Graduação em Letras-Português, ambos a distância.

Kaique Kayonan Lopes Delfino

Especialista em Ensino de Língua Inglesa, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante / FAVENI. Especialista em Mídias na Educação, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / UERN. Graduado em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / UERN. Professor de Língua Inglesa nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Francisco Gomes Pinto, em Viçosa/RN. Tutor a Distância do Curso de Especialização em Mídias na Educação.

Kyara Maria de Almeida Vieira

Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (2003) e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Campina Grande (2006). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (2014). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal de Campina Grande (2015). Professora Adjunto CI (Dedicação Exclusiva) no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), Docente vinculada ao Centro de Referência de Direitos Humanos (CRDH) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições, ambos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Mossoró.

Larissa Guilhermina Campos Cardozo

Licencianda em Ciências Biológicas - UFES. Bolsista do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo no ramo de acessibilidade educacional.

Layra Nirelly Jácome de Araújo

Graduada e Licenciada em Enfermagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestranda em Cognição, Tecnologia e Instituições – UFERSA.

Leismarque Adelino Junior da Silva

Graduado em ciências biológicas pela Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG.

Lucas Matheus Garcia Torres

Discente do curso de Licenciatura em Geografia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento- CNPQ. É membro do Laboratório de Geoprocessamento (LABGEO). Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Geografia Física do Semiárido (GEOFISA).

Luciana Aparecida Botacim

Licencianda em Ciências Biológicas (UFES).

Luiz Fernando Leal Bernardo

Licenciado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Especialista em Educação em Direitos Humanos. Professor da Rede Municipal de Ibitirama – ES.

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre – ES. Graduado em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia. Professor da Rede Municipal de Conceição do Castelo/ ES. Professor Orientador de TCC do Curso de Especialização “Ciência é 10!” (UFES/CAPES). Membro do Comitê Editorial da Revista Parajás.

Maquézia Emília de Moraes

Graduada em Pedagogia da pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Especialista em Gestão Pública e Negócios pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Mestre em Educação pelo o Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN/POSEDUC. Professora da rede municipal de ensino em Mossoró-RN. Professora temporária na Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA.

Maria Eunice de Oliveira

Mestre em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH/UERN. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Perspectiva da Educação Inclusiva. Pós- UNIFIP. Graduada em História- UERN. Graduada em Pedagogia – UNICESUMAR.

Maria Naftally Dantas Barbosa

Graduada em Comunicação Social pela UERN e Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições pela UFERSA.

Marilia de Lima Pinheiro Gadelha Melo

Graduada em Direito pela UERN OAB /RN 6974 e Auditora Da UFERSA, Especialista em Direito e Processo tributário e do trabalho Mestranda em Cognição Tecnologia e Instituições pela UFERSA.

Maurício Lorenção Fornazier

Mestrando em Agroecologia (IFES). Ciências Biológicas Licenciatura (UFES). Atuando no Projeto em andamento - Comportamento do bicho-mineiro em cultivares de café arábica em regiões agroecológicas do Espírito Santo.

Pedro José Garcia Júnior

Professor da Educação Básica de Venda Nova do Imigrante/ES. Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Pós-Graduado em Práticas e Processos Educativos (IFES). Pós-Graduando no Curso de Especialização Ciência é 10! (UFES/CAPEs).

Penha Aparecida Andrade Felix

Graduação em Direito pela Faculdade Metropolitana São Carlos (2019), graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (2009), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Serra (2014), graduação em Complementação Pedagógica em Ciências Biológicas pela UNISaber(2011), especialização em Gestão escolar integrada pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (2014), especialização em Ensino Religioso pela Faculdade de Educação da Serra (2012), especialização em Educação Ambiental pela Faculdade de Educação da Serra (2012), especialização em Ciências Biológicas pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (2011) e especialização em Artes com ênfase na aprendizagem pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (2013). Atualmente

é Técnico de serviços públicos municipais da Prefeitura Municipal de Divino de São Lourenço. Tem experiência na área de Educação.

Rafael Xavier Bernardo

Bacharel em Direito, pós graduado em penal e processo penal, trabalhei como ouvidor Municipal, atualmente sou chefe de compras e almoxarifado.

Raiani Aparecida da Silva

Licenciada em Ciências Biológicas. Professora da EFA de Ibitirama.

Rannah Munay Dantas da Silveira

Graduada em Administração pela Ufersa, Especialista em Gestão de Pessoas pela UERN, Mestranda em Cognição, Tecnologia e Instituições pela Ufersa.

Selma Mendonça Bezerra

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2001), com pós-graduação lato sensu em Educação. Especialista em Alfabetização pela mesma universidade (2002). Cursando Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo IFRN. Professora da rede de ensino na Prefeitura Municipal de Mossoró. Atualmente é professora nos anos iniciais da educação básica, atua como dinamizadora no laboratório de informática assessorando os professores com o uso das tecnologias digitais na Escola Municipal Prof^a Niná Ribeiro de Macêdo Rebouças.

Tatiana Santos Barroso

Doutorado em Biociências e Biotecnologia UENF (2013), Pós-Doutorado, Biociências e Biotecnologia (2015-2016). Ciências Biológicas Bacharelado / Licenciatura- UFRRJ-2000. Professora Adjunta no Centro de Ciências Naturais e da Saúde (CCENS)- Departamento de Biologia-UFES-Campus Alegre.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação antrópica 48, 51, 52, 53, 58
 acesso 19, 78, 82, 83, 84, 89, 95, 141, 148,
 165, 168, 171, 178, 179, 184, 192, 194,
 197, 198
 água 16, 32, 37, 41, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
 56, 58, 59, 60, 61
 aluno 34, 55, 56, 63, 69, 70, 72, 73, 74,
 99, 103, 105, 142, 169, 170, 171, 172, 178,
 185, 192, 193, 198, 203, 207, 208, 210,
 211, 212, 213
 alunos 31, 33, 34, 35, 36, 41, 45, 55, 57,
 69, 70, 72, 73, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100,
 103, 105, 110, 114, 119, 121, 122, 123,
 124, 126, 142, 148, 153, 156, 168, 171,
 172, 173, 177, 178, 179, 183, 184, 186,
 192, 193, 194, 197, 198, 204, 207, 208,
 209, 210, 211, 213, 214
 aparelhagem 209
 atendimento 93, 94, 95, 97, 98, 99, 103, 105
 atendimento especializado 94, 98, 99, 105
 atividades 17, 32, 50, 53, 54, 58, 69, 72,
 153, 168, 171, 173, 178, 179, 183, 193,
 194, 195, 196, 197, 202, 204
 atuação 45, 70, 71, 128, 175, 184, 188
 atuação docente 184
 aula 63, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 172, 176,
 178, 188, 190, 204, 205, 206, 208, 210,
 211, 212, 213, 215
 aulas 55, 57, 73, 132, 134, 186, 191, 192,
 193, 194, 196, 197, 199, 204, 206, 208,
 209, 210, 214, 217
 aulas remotas 194, 197, 199, 208, 209, 210

B

broadcast 171
 burguesia 80, 84, 85, 86, 87, 144

C

capitalismo 77, 78, 80, 83, 84, 85, 88, 89,
 144
 capitalismo central 89
 coleta 16, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29, 35,
 39, 51, 55, 97, 111
 coleta seletiva 16, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29
 computadores 207
 comunicação 113, 116, 120, 126, 168, 169,
 170, 171, 173, 174, 175, 179, 180, 187,
 188, 189, 190, 197, 198, 206, 207, 208,
 209, 212
 concentração 51, 85, 209
 condições 17, 27, 45, 48, 53, 58, 64, 66,
 70, 71, 72, 84, 87, 130, 140, 157, 165, 172,
 173, 180, 208
 conexão 207, 208, 209, 214
 contato 33, 105, 153, 171, 179, 187, 194,
 196, 198, 208
 contextos 14, 94
 cotidiano 54, 55, 58, 61, 63, 69, 84, 96,
 108, 169, 178, 187, 193

D

debate 123, 143, 178, 184, 188, 191, 194
 digital 181, 184, 187, 193, 194, 200, 202,
 203, 205
 Direito à Educação 14
 direito educacional 152, 154, 156, 166

- direitos 76, 79, 84, 86, 90, 92, 94, 96, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 120, 123, 124, 126, 152, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 217
- direitos autorais 108, 109, 110, 111, 112, 115, 120, 123, 124
- direitos humanos 94, 103, 157, 159, 160, 161, 162
- disciplina 17, 54, 55, 56, 57, 58, 147, 178, 179, 199, 208
- dispositivos 124, 144, 202, 209
- distanciamentos 205, 207
- distanciamento social 184, 191, 205, 206, 207, 208
- docente 58, 94, 168, 180, 181, 184, 188, 189, 200, 203, 204, 210, 211, 213, 215, 221
- docentes 48, 169, 179, 187, 197, 204, 205, 206, 208, 209
- E**
- educação 14, 17, 21, 23, 25, 27, 31, 33, 45, 48, 54, 58, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 96, 100, 105, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 161, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 204, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 219, 224
- Educação 14, 17, 27, 29, 33, 46, 53, 59, 60, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 105, 106, 113, 115, 116, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 155, 165, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 181, 183, 194, 199, 200, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224
- educação a distância 168, 169, 175, 176, 179, 180
- Educação a Distância 14, 168, 174, 194, 214, 224
- Educação ambiental 29
- Educação Ambiental 14, 17, 27, 29, 33, 46, 59, 60, 217, 223
- Educação Especial 14, 95, 96, 98, 106, 218, 220
- educação inclusiva 92, 100, 105
- educação pública 14, 76, 80, 81
- educacional 63, 66, 67, 70, 73, 74, 76, 81, 88, 89, 90, 92, 93, 97, 103, 105, 106, 128, 131, 132, 134, 136, 137, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 156, 157, 165, 166, 172, 193, 202, 203, 205, 207, 218, 221
- enculturação 14
- ensino 19, 31, 34, 48, 63, 67, 68, 69, 72, 73, 76, 77, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 96, 110, 121, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 156, 157, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 180, 181, 183, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 198, 202, 206, 208, 210, 211, 213, 214, 220, 222, 224
- ensino médio 77, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 136
- escola 36, 48, 57, 59, 60, 63, 66, 69, 70, 72, 73, 74, 82, 83, 84, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 122, 123, 128, 141, 144, 147, 148, 152, 153, 154, 165, 166, 171, 172, 174, 180, 184, 187, 189, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 204, 207, 208
- estados 14, 88, 149, 186
- ética 55, 113, 114, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 125, 187
- exclusão 92, 95, 105, 106, 111, 112, 187, 194, 197
- experiências 79, 81, 154, 173, 183, 186, 192, 197, 206, 214

F

familiares 31, 34, 41, 152, 192, 197
 ferramenta 44, 63, 69, 73, 78, 114, 118,
 125, 183, 198, 204
 foco 105, 123, 140, 152, 155, 195, 208,
 209, 210
 formação 14, 54, 58, 70, 72, 76, 82, 83, 84,
 87, 88, 96, 102, 106, 113, 116, 117, 121,
 125, 128, 131, 133, 145, 152, 157, 161,
 162, 168, 169, 174, 175, 176, 177, 180,
 181, 184, 188, 189, 190, 203

I

informatização 209
 internet 108, 125, 169, 170, 171, 172, 175,
 181, 184, 187, 192, 193, 194, 195, 203,
 204, 207, 208, 210, 211, 212, 213

L

leitura 65, 111, 209

M

metodologia 34, 57, 61, 66, 73, 184, 185,
 190, 191
 municípios 14, 42, 145

P

pandemia 183, 186, 188, 190, 191, 192,
 198, 199, 205, 206, 207, 208, 209, 213, 214
 pedagógico 54, 58, 63, 73, 81, 101, 155,
 169, 180, 185, 188, 190, 197, 205, 207,
 209, 212, 213
 Percepção 113, 117, 125
 período colonial 129, 135
 período imperial 129, 135
 pesquisas 14, 64, 65, 66, 111, 112, 115,
 116, 120, 123, 176, 185, 193
 planejamento 25, 32, 63, 64, 66, 67, 68, 69,
 70, 71, 72, 73, 74, 179

Planejamento Escolar 14

políticas públicas 92, 104, 165, 175,
 194, 219

Poliuição 40, 60

professor 55, 56, 57, 63, 64, 68, 69, 70, 71,
 72, 73, 74, 84, 94, 98, 136, 147, 169, 170,
 171, 172, 173, 178, 179, 180, 183, 185,
 189, 190, 191, 192, 193, 198, 203, 204,
 207, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 218, 219
 professores 69, 84, 93, 96, 97, 98, 106, 136,
 148, 156, 169, 179, 183, 184, 190, 197,
 198, 202, 204, 207, 208, 209, 210, 211,
 213, 224

protagonismo 195, 199

Q

qualidade 14, 16, 17, 25, 27, 28, 33, 48, 49,
 53, 59, 67, 83, 86, 93, 94, 105, 121, 129,
 156, 159, 164, 176, 180, 192

R

realidades 14, 17, 64, 186
 recursos 28, 33, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 54,
 55, 56, 57, 61, 67, 71, 93, 94, 97, 98, 100,
 101, 102, 103, 106, 136, 148, 170, 173,
 174, 175, 176, 183, 184, 189, 191, 192,
 197, 199, 203, 208, 209
 rede pública 31, 34, 186, 219
 rede social 210
 residência 34, 37, 41, 197, 209
 resíduos 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 27,
 28, 32, 33, 39, 42, 44, 51
 resíduos sólidos 16, 17, 18, 20, 21, 25, 27,
 28, 42, 44, 51
 responsabilidade 23, 41, 87, 113, 114, 116,
 118, 121, 124, 125, 136, 160
 roteiro pedagógico 58
 rotina 192, 194, 196, 204

S

sala de aula 63, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 176, 178, 190, 213, 215
 ser-aluno 210
 ser-pessoa 210
 situação econômica 192
 sociedade 14, 20, 21, 27, 31, 45, 59, 76, 78, 83, 92, 96, 105, 121, 122, 128, 129, 136, 140, 141, 144, 145, 148, 149, 152, 153, 155, 161, 163, 166, 168, 169, 170, 174, 183, 184, 187, 188, 189, 198, 202, 206, 207, 209
 subordinação 89, 130, 133

T

tecnologias 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 198, 200, 206, 207, 214, 224
 tecnológico 27, 78, 85, 86, 87, 89, 121, 149, 180, 187, 188, 191, 205, 207, 208
 transformação 14, 33, 55, 73, 77, 94, 157, 188
 tutores 168, 169
 tutoria 168, 172, 176, 178, 179, 180

SUMÁRIO

A decorative border at the top of the page featuring various educational icons such as a globe, a backpack, a notebook labeled 'Notes', a pencil, a pen, a lightbulb, a heart, a speech bubble, a ruler, and a book.

www.pimentocultural.com

EDUCAÇÃO EM DEBATE

contextos,
direitos
e realidades

A decorative border at the bottom of the page featuring various educational icons such as a ruler, a notebook labeled 'Notes', a pencil, a pen, a lightbulb, a heart, a speech bubble, a ruler, and a book.

 pimenta
cultural