

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Adilson Tadeu Basquerote  
(Organizador)

  
Ano 2023

**Vol 7**

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Adilson Tadeu Basquerote  
(Organizador)

  
Ano 2023

**Vol 7**

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de LisboaProf. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina  
 sProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 aProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 7

**Diagramação:** Camila Alves de Cremona  
**Correção:** Mariane Aparecida Freitas  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 7 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF  Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  Modo de acesso: World Wide Web  Inclui bibliografia  ISBN 978-65-258-0967-0  DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.670230601">https://doi.org/10.22533/at.ed.670230601</a></p> <p>1. Educação. 2. Ensino. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O cenário social atual, permeado por aceleradas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais exige novas formas de compressão das relações de entre os indivíduos e desses com o conhecimento. Assim, os processos educativos auxiliam no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades mentais indispensáveis para o convívio social. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Perspectivas de evolução e tendências 5, 6 e 7**, fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta por dezoito capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Atena Editora e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote




**CAPÍTULO 1 ..... 1**

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC-2012):  
O PAPEL DO ESTADO NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS  
EDUCACIONAIS NO BRASIL

Paula Renata Amorin Santos

Maisa Colombo Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306011>

**CAPÍTULO 2 ..... 13**

O USO DE MEMES EM SALA DE AULA – UM ESTUDO DE CASO COM O  
IMPERIALISMO EUROPEU DOS SÉCULOS XIX E XX

Guilherme Henrique Marsola


Pedro Marcelo Taroza de Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306012>

**CAPÍTULO 3 .....27**

PERMANENCIA DEL ALUMNO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL  
COBATAB, PLANTEL 39 EN LA COMUNIDAD EL TIGRE NACAJUCA, TABASCO

Luz del Carmen Castillo García

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306013>

**CAPÍTULO 4 .....36**

POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DO SUDOESTE DA BAHIA EM FUNÇÃO DAS LICENCIATURAS PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Esther Pessoa Costa

Yan Roberto Santos de Oliveira


Nivaldo Vieira de Santana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306014>

**CAPÍTULO 5 .....43**

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ADOLESCENTES EM  
CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Vagner Lima de Aguiar


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306015>

**CAPÍTULO 6 .....49**

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA  
NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA PARÁ BRASIL

Jakson José Gomes de Oliveira

Ana Lúcia Almeida de Oliveira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306016>

**CAPÍTULO 7 ..... 61**

REFLEXÕES SOBRE CUIDADOS E DESAFIOS DA AUTOMUTILAÇÃO  
NAS ESCOLAS BASEADO NA TEORIA DA MUDANÇA: RELATÓRIO DO I

**WORKSHOP**


Verônica de Medeiros Alves  
 Mércia Zeviani Brêda  
 Maria Cicera dos Santos de Albuquerque  
 Jorgina Sales Jorge  
 Cintia Bastos Ferreira  
 Daniele Gonçalves Bezerra  
 Ellen Vidal Medeiros Lobo  
 Lucas Gabriel de Melo Pedrosa  
 Maria Eduarda de Amorim Lima  
 Ronaldo Victor Santos Casado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306017>

**CAPÍTULO 8 .....70**

RELATO DE PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS - UMA PERSPECTIVA  
 A PARTIR DO MOMENTO PANDÊMICO

Kennedy Wagner dos Santos Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306018>

**CAPÍTULO 9 .....77**

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À FORMAÇÃO HUMANA  
 INTEGRAL?

Maria Cristiane Souza Rodrigues

Eliane Maria Pinto Pedrosa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306019>

**CAPÍTULO 10..... 91**

SOLTA O PANCADÃO: (DES)CONSTRUINDO A VISÃO DE ESTUDANTES DO  
 ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS DANÇAS URBANAS NO BRASIL E NO  
 MUNDO

Bruno Gonzaga Teodoro

Sandy Cristine Prata

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060110>


**CAPÍTULO 11 .....98**

SUGGESTOPEDIA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA  
 ESTRANGEIRA

Greice Kelly Santana de Miranda

Nathália Maria da Silva Farias

Gisele Pereira de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060111>


**CAPÍTULO 12..... 105**

REPENSANDO O CURRÍCULO ESCOLAR NO CONTEXTO CULTURAL DA  
 TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL, VENEZUELA E GUIANA

Kelene Sena da Silva

Ednaldo Coelho Pereira

Kelem Sena Magalhães  
 Elizania Souza campos  
 Keila Sena da Silva  
 Joanéia Oliveira Ribas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060112>

## **CAPÍTULO 13..... 118**

TCHOUKBALL, O ESPORTE DA PAZ QUE AUXILIA NA FORMAÇÃO DE PESSOAS

Eduardo Palone Brunello

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060113>

## **CAPÍTULO 14..... 123**

UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO DA REDE PÚBLICA E PRIVADA DO BRASIL

Diego Silveira Costa Nascimento

Keila Cruz Moreira

Matheus Mathias Rocha Lucio de Moraes

Maria José Patricio Marcelino

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060114>

## **CAPÍTULO 15..... 140**

UMA BREVE ANALISE SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Matheus de Moura dos Reis

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060115>


## **CAPÍTULO 16..... 149**

VIDEOAULA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE O SEU USO VISANDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Caroline de Nazaré dos Santos da Silva

Marcia dos Santos da Silva

Irlane Maia de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060116>

## **CAPÍTULO 17..... 158**

VISITAS AO LABORATÓRIO DE ANATOMIA HUMANA DA UNIOESTE - UMA AVALIAÇÃO DE CINCO ANOS DAS ATIVIDADES

Mikael Gerson Kuhn

Leticia Massochim da Silva

Josiane Medeiros de Mello


Célia Cristina Leme Beu

Lucinéia de Fátima Chasko Ribeiro

Angelica Soares

Lígia Aline Centenaro

Marcia Miranda Torrejais

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060117>

**CAPÍTULO 18..... 165**

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS E AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA  
PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO DE QUÍMICA


Ismael Holanda do Vale

Brenda Karynne Moreira Sousa

Ágda Freire Queiroz Braz

Larissa Bruno Gomes

Jaqueline da Anunciação

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060118>

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 178**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 179**

## PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC-2012): O PAPEL DO ESTADO NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

*Data de submissão: 18/11/2022*

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Paula Renata Amorin Santos**

UNOESTE – Universidade do Oeste  
Paulista Presidente Prudente – São  
Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/9826395890384174>

**Maisa Colombo Lima**

FESCG – Faculdade Estácio de Sá de  
Campo Grande  
Campo Grande – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/2638856216316807>

**RESUMO:** Esta investigação tem como tema de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): política pública educacional de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo objetivo é a erradicação do analfabetismo no Brasil. A grande questão posta aqui é: quais os resultados parciais obtidos pelo PNAIC-2012 para a erradicação do analfabetismo e quais bases teóricas dão sustentação à concepção, implementação e avaliação PNAIC-2012? Objetiva-se analisar os resultados parciais do Pacto, destacando suas potencialidades e fragilidades, a fim de contribuir para a compreensão de um importante momento da história da alfabetização em nosso país. A

investigação efetivou-se a partir utilização de metodologia do tipo qualitativa exploratória, tendo como fonte de coleta de dados e informações, a pesquisa documental e bibliográfica. Para dar embasamento teórico ao estudo, utilizou-se referencial teórico baseado em autores que já vêm abordando a questão da alfabetização e analfabetismo, documentos referentes às legislações, resoluções pertinentes à elaboração e implementação do PNAIC-2012, além do próprio material produzido pela equipe do Pacto. O estudo traz, ainda, análise crítica das ações e resultados parciais do Pacto, bem como as marcas de concepções neoliberais no contexto de sua elaboração e implementação. Os resultados parciais apontam para suas potencialidades, tais como a proposta de formação continuada de professores alfabetizadores, cujo alcance é de 90% dos municípios em todo território nacional, além de ser a primeira política pública educacional brasileira a propor a integração federativa (União/Estado/Município) e fragilidades, dentre as quais é possível citar a inexistência de um plano de carreira para professores, a utilização de premiação a partir dos resultados obtidos em avaliações externas, ausência do conceito de alfabetização ecológica e

referências insuficientes no que concerne ao uso das tecnologias digitais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Analfabetismo. Políticas Públicas. PNAIC.

## NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE (PNAIC-2012): THE ROLE OF THE STATE IN THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL

**ABSTRACT:** The subject of this investigation is the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC-2012): an educational public policy initiated by the Ministry of Education and Culture (MEC), whose objective is the eradication of illiteracy in Brazil. The big question posed here is: what are the partial results obtained by the PNAIC-2012 for the eradication of illiteracy and what theoretical bases support the design, implementation and evaluation of the PNAIC-2012? The objective is to analyze the partial results of the Pact, highlighting its strengths and weaknesses, in order to contribute to the understanding of an important moment in the history of literacy in our country. The investigation was carried out based on the use of exploratory qualitative methodology, having as a source of data and information collection, documental and bibliographical research. To give the study a theoretical basis, a theoretical framework was used based on authors who have already addressed the issue of literacy and illiteracy, documents referring to legislation, resolutions relevant to the elaboration and implementation of the PNAIC-2012, in addition to the material produced by the team of the Covenant. The study also brings a critical analysis of the actions and partial results of the Pact, as well as the marks of neoliberal conceptions in the context of its elaboration and implementation. Partial results point to its potential, such as the proposal for continuing education of literacy teachers, whose reach is 90% of municipalities throughout the national territory, in addition to being the first Brazilian educational public policy to propose federative integration (Union/State / Municipality) and weaknesses, among which it is possible to mention the lack of a career plan for teachers, the use of awards based on the results obtained in external evaluations, the absence of the concept of ecological literacy and insufficient references regarding the use of digital technologies.

**KEYWORDS:** Literacy. Illiteracy. Public Policy. PNAIC.

## 1 | INTRODUÇÃO

O foco central deste estudo é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012), suas características gerais, suas ações fundamentais e, acima de tudo, seus impactos parciais enquanto política pública para erradicação do analfabetismo no Brasil.

De acordo com Soares (2003), no Brasil, assim como em muitos países do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e escrita constituem-se em um problema de natureza relevante diante da constatação de que, boa parte da população, embora alfabetizada, não demonstra domínio das habilidades de leitura e escrita necessárias a uma atuação efetiva e adequada em situações sociais e profissionais nas quais a língua escrita se apresenta. A autora chama atenção para o fato de que, no Brasil, ao contrário do que ocorre em países

do Primeiro Mundo, onde os problemas ligados às práticas sociais de leitura e escrita se acentuam e evidenciam na vida adulta, a preocupação com as habilidades para o uso competente da leitura e da escrita está vinculada às séries iniciais do Ensino Fundamental, onde os resultados obtidos através das avaliações externas apontam inclusive, problemas ligados à compreensão e domínio do sistema de escrita alfabético.

Neste contexto o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012) que objetiva contar com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais que, se propõem a mobilizar o melhor de seus esforços e recursos na formação, valorização e apoio aos professores e às escolas, pela disponibilização de materiais didáticos de alta qualidade destinados aos alunos e implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento. Trata-se de uma política pública de abrangência nacional, cujo objetivo é garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, garantindo, assim, a erradicação do analfabetismo no Brasil.

A grande questão em discussão é: quais os resultados parciais obtidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012) para a erradicação do analfabetismo no Brasil e quais bases teóricas dão sustentação à concepção, implementação e avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012)? Além disso, parece-nos pertinente perguntar ainda: até que ponto a erradicação do analfabetismo garante ao cidadão, condições plenas de exercer, adequadamente, sua cidadania?

Durante o processo de levantamento bibliográfico para o embasamento teórico deste estudo, constatou-se a necessidade de maior aprofundamento sobre a temática, bem como de analisar a configuração de Estado que é o cenário da elaboração e implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012), enquanto política pública de educação do governo.

O analfabetismo tem sido um dos temas centrais da agenda política nacional há algum tempo no Brasil. Somos um país de analfabetos, com crescimento baixo do PIB, insuficiente industrialização, ocupamos o 88.º lugar de 127 países no *ranking* de educação feito pela Unesco, o braço da ONU para a cultura e educação, atrás de países como a Argentina, o Chile, o Equador e a Bolívia. (Soares, 2008)

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a efetividade pedagógica, já demonstrada, pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012) enquanto estratégia de erradicação do analfabetismo no Brasil, bem como analisar seus resultados parciais, destacando suas potencialidades e fragilidades.

Esta pesquisa efetivou-se à luz da abordagem teórico-metodológica que caracteriza a pesquisa do tipo qualitativa, cujo processo é marcado pela interpretação do fenômeno observado e pela interpretação de significados. Assim, “[...] o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA, 2005, p. 20). O texto apresentado é resultado da investigação em artigos das áreas de Educação/Alfabetização, Políticas Públicas e

em leis, decretos, manuais, sites e no material teórico elaborado pela equipe do Pacto e traz uma reflexão crítica acerca de sua efetividade pedagógica e os resultados parciais demonstrados até agora.

Para tanto, é preciso, primeiramente, discutir sobre algumas concepções de Estado que nortearam a percepção da ação estatal quanto à adoção de políticas públicas, uma vez que, de acordo com Höfling (2001), não é possível compreender a implementação de uma política por um governo, sem considerar as ações e posturas de intervenção estatal que lhes dão sustentação.

É preciso deixar claro que a preocupação com a questão da alfabetização no Brasil, sempre esteve atrelada a outras esferas e intenções que ultrapassam os muros escolares, como o desenvolvimento social, o crescimento econômico e o progresso industrial e tecnológico, portanto, preocupação e interesse sempre vinculados às questões do mercado, do capital.

A partir da década de 1930, de acordo com os estudos de Mortatti (2010), com a unificação em nível federal das iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação de modo geral e a alfabetização de modo particular, começaram a fazer parte de políticas e ações dos governos estaduais, uma vez que, passaram a ser compreendidas enquanto áreas importantes para a efetivação do desenvolvimento nacional. Desde então, a quantidade de indivíduos alfabetizados sempre foi determinante para o estabelecimento de índices de desenvolvimento do país.

Vale dizer ainda que, no Brasil, assim como em muitos outros países em desenvolvimento, as políticas públicas sociais, de modo geral, e, especialmente as destinadas à educação, sempre refletiram os diferentes papéis assumidos pelo Estado, suas posturas, ações e intervenções. Assim, quando se pretende discutir a implementação de políticas educacionais, a análise das configurações do Estado sempre ocupa lugar de destaque. (MORAES, 2009)

Desse modo, para compreender a efetividade do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (PNAIC-2012) e analisar seus impactos parciais, torna-se fundamental traçar a trajetória histórica da relação existente entre o capitalismo e as políticas públicas, evidenciando a estreita relação entre as mudanças nas configurações do Estado, no capitalismo e nas políticas públicas sociais, em geral, e nas políticas educacionais em particular.

Antes, porém, é preciso que fique claro o conceito de política pública, aqui utilizado. Segundo Lamounier (1982), compreender o significado das políticas públicas implica em um esforço duplo: se por um lado é preciso entender sua dimensão técnico-administrativa, a fim de verificar sua efetividade e seu resultado prático para a sociedade; de outro lado, é preciso reconhecer que toda política pública é uma forma de intervenção nas relações sociais em que o processo decisório condiciona e é condicionado por interesses e expectativas sociais.



Conforme aponta Fernandes (1996), desde o século XX, existe um consenso universal quanto ao papel do Estado enquanto provedor de uma série de bens e serviços públicos, visando promover a justiça social. Compreender o que isso representa, historicamente, requer a observação de dois movimentos históricos: a mudança do papel do Estado na economia e o avanço da cidadania.

No Brasil, bem como grande parte dos países da América Latina, esses movimentos passam a ser observados a partir da década de 80 (período em que o país se encontrava no início de sua trajetória rumo às conquistas sociais). Segundo Peroni (2003), neste mesmo período, o chamado “mundo globalizado” passava por um processo de redefinição da função do Estado enquanto executor de políticas sociais. Esse processo ameaçava, diretamente, os direitos conquistados através das lutas das classes trabalhadoras, já que, tal redefinição, propunha a diminuição da atuação do Estado como executor das políticas sociais.

Como parte deste contexto, é fundamental que a função social da escola seja redefinida, já que, para os setores vinculados ao capital, a educação sempre foi poderoso instrumento da reestruturação produtiva, pois, além de poder formar mão de obra adequada às novas exigências do mercado, também pode formar uma cultura adequada aos novos tempos em que o mercado é parâmetro de qualidade. Esse pressuposto de que a escola e a educação devam estar a serviço dos interesses capitalistas, é parte de um diagnóstico formulado pela teoria neoliberal e partilhado pela Terceira Via, que responsabiliza o Estado pela crise atual, “acusando-o” de ter gasto demais com políticas sociais, ocasionando inflação e crise fiscal. É por isso que, nessa perspectiva, o Estado é considerado ineficiente e improdutivo, devendo assim, ceder seu lugar ao mercado como novo regulador das relações sociais.

A autora afirma que, enquanto o neoliberalismo propõe o Estado mínimo e restrições à democracia, pois, entende que ela atrapalha o livre andamento do mercado por conta da redistribuição de renda que faz através das políticas sociais, a proposta da Terceira Via – que “pretende ser uma alternativa entre o neoliberalismo e a antiga social-democracia” (PERONI, 2008, p.03) é reformar o Estado e “radicalizar” na democracia. Assim, segundo a autora, a referência da gestão pública passa a ser a lógica empresarial, também chamada de gestão gerencial ou quase mercado.

A noção de quase mercado segundo apontam Oliveira e Souza (2003), diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, tanto do ponto de vista operativo quanto do ponto de vista conceitual, por isso, pode ser implantada no setor público sob a alegação de supostas melhorias. Nas bases do campo conceitual do quase mercado está a ideia de que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado, assim, a propriedade continua sendo estatal, mas o setor público passa a ser orientado pela lógica do mercado.

No entanto, o novo parece ser mesmo a gestão democrática, já que, ao longo da história do Brasil a gestão pública, das políticas sociais e da própria educação sempre

esteve vinculada ao mercado, ao patrimonialismo, ao clientelismo.

É preciso considerar que as mudanças ocorridas ao longo da história do Brasil foram proporcionadas pelos preceitos da elite hegemônica, o que sempre garantiu a manutenção de grupos mais conservadores no poder. No entanto, os pactos e acordos estabelecidos ao longo de nossa história, não foram capazes de impedir que o povo brasileiro vivenciasse na década de 1980, um momento de grande participação popular e de grande organização na luta por seus direitos. Entretanto, a construção da democracia em nosso país, sempre se deparou com grandes obstáculos como o processo de abertura pactuado com as forças da ditadura, o impacto das estratégias do capitalismo para superação de sua crise (o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva) que vinham em sentido contrário a esse movimento de democratização (PERONI, 2008).

Neste contexto, fica perceptível o esvaziamento da democracia e a separação entre o econômico e o político se evidencia. Com isso, as parcerias público/privadas ganham força na medida em que um Estado em crise não pode executar políticas, tendo de repassá-las à sociedade civil, cujo enfoque acaba sendo os mais pobres, como estratégia de se evitar o caos social. Seguindo essa tendência de parceria, a partir da década de 1980, estabeleceu-se no Brasil, uma parceria entre órgãos públicos do Estado e docentes pesquisadores das universidades públicas, para elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas voltadas à educação. (MORTATTI, 2010).

É preciso salientar que, tal parceria, iniciada na década de 1980, se intensificou na década de 1990, com a reforma do Estado brasileiro, justamente no período em que o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser questionadas de maneira sistemática e oficial, através de avaliações externas como SARESP e Provinha Brasil, uma vez que, encontra-se nesta etapa de escolarização o maior contingente da população brasileira que fracassa na escola pública.

Diante disso, fica fácil perceber os reais interesses dos governantes das diversas esferas em concentrar seus esforços na elaboração e implantação de políticas públicas voltadas à alfabetização, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012), elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (Estado brasileiro que possui um dos piores índices de analfabetismo).

## 2 | DESENVOLVIMENTO

Alfabetizar, não é tarefa simples, ao contrário, trata-se de uma tarefa complexa, que traz consigo diversas variáveis, incluindo questões alheias à sala de aula. As dificuldades enfrentadas pelos professores para alfabetizar as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, é uma realidade no Brasil e tem sido tema recorrente em estudos, debates e reflexões nas últimas décadas. A capacidade de ler e escrever tornou-se, atualmente, um

dos principais índices considerados ao se avaliar a competência da escola pública e ao se estabelecer os níveis de desenvolvimento do país (MORTATTI, 2010).

No entanto, tem sido grande o esforço das várias esferas do poder público na busca de alternativas e soluções definitivas para o nosso fracasso na tarefa de alfabetizar as crianças na idade certa, uma vez que, a capacidade de ler e escrever tornou-se, atualmente, um dos principais índices considerados ao se avaliar a competência da escola pública e ao se estabelecer os níveis de desenvolvimento nacional. Por isso, é preciso entender este esforço num enclave de contradições entre crescimento econômico e desenvolvimento social.

Assim, pode-se considerar que tal esforço se deve, em grande medida, ao fato de o analfabetismo prejudicar e até comprometer o desenvolvimento econômico, político e social do país. Portanto, especialmente em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, a educação em geral e a alfabetização em particular, são tratadas enquanto possibilidades de crescimento, num cenário marcado pelo neoliberalismo; daí o motivo pelo qual as questões ligadas à implementação e à avaliação de políticas públicas para alfabetização ocuparem, atualmente, o cerne das discussões sobre educação.

Desse modo, o analfabetismo tem sido um dos temas centrais da agenda política nacional há algum tempo no Brasil. Se, as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, não são recentes no Brasil, a necessidade de se pensar sobre este tema e buscar soluções para estas dificuldades também não são. De modo semelhante, a necessidade de se propor alternativas para o enfrentamento dessas dificuldades também é uma preocupação antiga do poder público. De acordo com Mortatti (2010), as primeiras iniciativas no âmbito do que hoje se conhece como políticas públicas, no que tange a alfabetização, datam do final do século XIX.

Durante muito tempo no Brasil, essas iniciativas acabavam falhando em sua tarefa por não levarem em conta o caráter complexo e multifacetado que o processo de alfabetização possui, além de desconsiderarem também as ações humanas nele envolvidas. Ao longo de 130 anos de história da alfabetização brasileira, as políticas públicas a elas destinadas tendem a centralizar seus esforços em um ou em alguns de seus aspectos, desconsiderando seu caráter humano e político ao estabelecer a opção por determinadas correntes teóricas que lhes darão sustentação.

A autora revela que mesmo antes da Proclamação da República, os governantes e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras, especialmente São Paulo, já demonstravam preocupação com a questão da alfabetização. Porém, foi somente após a primeira década da República que as práticas sociais de leitura e escrita em língua materna passaram a fazer parte das instituições escolares, ou seja, passaram a ser “[...] ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano” (MORTATTI, 2010, p. 2).

Castillo e Marinho (2013) apontam que a questão da alfabetização no Brasil, sempre permeou em um cenário complexo que, ao longo de nossa história, vem sendo ampliado e modificado conceitualmente, referindo-se a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas reduzidas ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita.

Em consonância com este último conceito de alfabetização, o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012) que objetiva contar com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais que, se propõem a mobilizar todos seus esforços e recursos na valorização e apoio aos professores e às escolas, através da disponibilização de materiais didáticos de alta qualidade destinados aos alunos e implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento.

Tal iniciativa foi impulsionada pelos dados levantados pelo Censo de 2010 que apontaram que, aproximadamente 15,2% das crianças brasileiras em idade escolar não sabem ler e escrever e, inspirada no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado pelo estado do Ceará em 2007, tendo seu histórico marcado ainda, pela experiência do Pro-Letramento, iniciado em 2005 e pela constituição da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR) que, atualmente agrega 18 instituições de ensino superior.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012) foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 e lançado em outubro do mesmo ano pelo governo Dilma Rousseff com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade. De acordo com esta meta, as crianças brasileiras teriam de chegar ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, plenamente alfabetizadas. Nessa nova perspectiva, a criança passaria por um ciclo de três fases: ao final do 1º ano, a criança deverá chegar alfabética, ou seja, demonstrando compreensão de sistema de escrita alfabética e teria o 2º ano e o 3º ano para consolidar seu processo de alfabetização. Para tanto, o governo federal tem oferecido incentivos financeiros e assistência técnica e pedagógica, visando à formação de 360 mil professores alfabetizadores.

No intuito de minimizar os efeitos das carências técnicas e administrativas de muitos municípios brasileiros, as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012) apoiam-se em quatro eixos de atuação, a partir dos quais se propõe a enfrentar a dura realidade, apontada por inúmeros estudos, da alfabetização precária de crianças no Brasil: Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus formadores, Materiais didáticos, Avaliações sistemáticas, Gestão, mobilização e controle social.

Sem dúvida, conforme aponta Rolkouski (2013), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012), é uma política pública de formação de professores, complexa e robusta do ponto de vista do investimento que, por um lado traz inovações e já demonstra

alguns avanços, mas que, por outro lado, revela algumas fragilidades e questões com as quais o poder público terá de lidar no enfrentamento ao analfabetismo em nosso país.

Em uma iniciativa pioneira no Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012), realizou o pagamento de bolsas de incentivo a todos os atores envolvidos no processo. Os professores alfabetizadores receberam R\$200, 00, já os orientadores de estudo e os coordenadores locais, R\$765,00, enquanto que os formadores receberam R\$1.100,00, mensalmente, durante um período de 10 meses. Destacamos também como ponto positivo de suas ações, a realização de um curso de longa duração (10 meses), além do fato de acontecer em cada um dos municípios que aderiram ao Pacto, a partir e levando em consideração, a realidade local.

Ainda neste mesmo sentido, outro ponto que merece destaque é a autonomia dada aos municípios na escolha dos orientadores de estudo que, na sua maioria, são profissionais locais que poderão, posteriormente, tornar-se referência de formação em seus municípios (Rolkouski, 2013). Não podemos deixar de mencionar, no entanto, o risco iminente dessas escolhas não serem as mais apropriadas e a partir de critérios adequados. Essa é, em nossa opinião, uma questão com a qual a equipe do Pacto terá de lidar nos próximos anos, ou seja, rever os critérios de seleção dos orientadores, sem, contudo, interferir na autonomia do município na gestão de suas formações.

Ressaltamos ainda, o fato de o Pacto não prever, em suas ações, uma política de plano de carreira para os professores e demais profissionais da educação, ao contrário, fala-se na instituição de uma espécie de bonificação por desempenho, a partir dos resultados expressos nas avaliações externas como Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de modo semelhante ao que atualmente existe na Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. Trata-se, a nosso ver, de uma intenção explícita de obter controle do processo e uma estratégia de verificação da eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012), enquanto política pública.

No entanto, é preciso esclarecer que, para que fosse positiva essa política de “bônus por desempenho” precisaria estar atrelada a uma política sólida, consistente, de plano de carreira que valorizasse o professor e favorecesse o desenvolvimento do processo de profissionalização da profissão docente.

Vale dizer que, o período de transição para a implementação de uma nova política pública educacional é longo e que, pelo fato de o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012) ser uma ação recente e andamento, os seus efeitos e impactos preliminares oferecem, acima de tudo, como apontam Silva e Cafiero (2010), questões das quais os poderes públicos em todos os níveis terão de se ocupar para alcançarem as metas de qualidade postas para a aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da pesquisa, ficou claro que, segundo demonstra Rolkouski (2013), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012) é, ao que tudo indica, o maior programa de formação continuada de professores alfabetizadores do nosso país e, considerando as dimensões territoriais do Brasil, possivelmente, um dos maiores do mundo.

Os documentos mais recentes indicam que a adesão ao Pacto, ultrapassa 90% dos municípios brasileiros, evidenciando uma unanimidade quanto à aceitação de suas concepções e princípios. Cerca de 300 mil professores em todo território nacional receberão formação de 240 horas, divididas entre Alfabetização e Linguagem (em 2013), Alfabetização Matemática (2014) e, para finalizar, ações voltadas ao acompanhamento das atividades dos professores (2015).

Rolkouski (2013), nos chama atenção para o fato de que o discurso da qualidade de uma ação de formação deve sempre vir acompanhado de um impacto que deve, necessariamente, ser de médio e curto prazo. No que se refere à alfabetização, o Brasil vem dando indícios de que carece de ações dessa natureza.

É preciso reconhecer que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012), possui o mérito de propiciar, pela primeira vez no campo da educação, a integração federativa, ao propor a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, onde há predominância de mecanismos de cooperação entre os entes federados. Iniciativa semelhante, no Brasil, só havia sido realizada no campo da saúde, com a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), no início da década de 90.

No entanto, é preciso destacar que, nossas análises acerca das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012), revelam um cenário pouco satisfatório. É bem verdade que a análise dos documentos aponta melhora nos índices de alfabetização no país, e que essa alfabetização supera a ideia de limitar-se ao ensino e aprendizado da “tecnologia da escrita”, ou seja, do sistema de escrita alfabético, superando, assim, a concepção de que estar alfabetizado equivale, na leitura, possuir a capacidade de decodificar sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de decodificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. Como se todo o processo se limitasse à aquisição e domínio de um código, como se a capacidade de codificação e decodificação fosse suficiente para que um indivíduo pudesse ser considerado alfabetizado.

Na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012), estar alfabetizado significa também dominar os conhecimentos que propiciam o uso das habilidades de leitura e da escrita em situações sociais reais. Situações sociais reais de leitura e escrita são aquelas em a criança estabelece um elo entre o texto e o contexto (AMORIN, 1999). Para fazer frente a essa nova exigência surge “uma nova adjetivação para

o termo – *alfabetização funcional* – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais reais e, posteriormente, a palavra letramento” (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 10).

Porém, foi possível constatar que os avanços no conceito de alfabetização expresso pelo Pacto param por aí, ou seja, a análise dos documentos não revela a preocupação com a questão da sustentabilidade na medida em que não propõem o desenvolvimento de prática educativa eficiente em seu favor, com o intuito de conscientizar a geração jovem, que compreende crianças em idade escolar, sobre como ter um relacionamento equilibrado com a natureza (SANTOS; LEAL, 2010), assim como não capacita a criança a utilizar, com autonomia e consciência crítica, as novas ferramentas tecnológicas de informação.

## REFERÊNCIAS

AMORIN, P. R. **Leitura e escrita na pré-escola: superação da mecanização por meio de situações reais de leitura e escrita.** Nuances. v.1, jul./1999.

FERNANDES, R. C. **Privado, porém público:** o terceiro setor na América Latina. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996

HÖFLING, Eloisa de Matos. **Estado e políticas públicas sociais.** CEDES, ano XXI, nº 55, p.30-41, novembro, 2001.

LAMOUNIER, B. **Análise de políticas públicas: quadro teórico-metodológico de referência.** In: **FUNDAP. Planejamento e políticas públicas.** São Paulo: Fundação do Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP, 1982. p. 5-21.

MORAES, S. C. de. **Educação,** Porto Alegre, v. 32, n.2, p.159-164, maio/ago. 2009

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** Revista Brasileira de Educação. v. 15, n. 44, ago/2010.

OLIVEIRA, R.P de; SOUZA, S. Z. L de. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. **Educação e Políticas Públicas:** Encontro e desencontros. A relação público privado e as implicações para as políticas públicas de educação. FAGED/UFRGS, julho de 2008.

PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.

ROLKOUSKI, Emerson. **Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação?** XI Encontro Nacional de Educação Matemática: Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas. Curitiba: de 18 a 21 de junho de 2013.

SANTOS, H. R. R.; LEAL, J. C. **Educação para a sustentabilidade: a proposta da alfabetização ecológica.** Revista das Faculdades Adventistas da Bahia Formadores: vivências e estudos. Cachoeira, v. 3, n. 1, 2010.

SILVA, C.S.R.; CAFIERO, D. **Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos.** 2010 In InterMeio. **Revista do Programa de Pós-Graduação**, v.16, n. 32, p.27-48, jul./dez. 2010. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

SILVA, E.L. da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. 4 ed. Rev. Atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SOARES, Luis Havelange et al. **Globalização e desafios contemporâneos para a educação – análise do pisa e os rumos da educação no brasil.** Espaço do Currículo, v.1, n.1, pp.189-222, Março-Setembro/2008. Disponível em: [www.aepppc.org.br/revista](http://www.aepppc.org.br/revista)

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003



# O USO DE MEMES EM SALA DE AULA – UM ESTUDO DE CASO COM O IMPERIALISMO EUROPEU DOS SÉCULOS XIX E XX

---

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Guilherme Henrique Marsola**

**Pedro Marcelo Taroza de Araujo**

<http://lattes.cnpq.br/4861630568122503>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo verificar a possibilidade na utilização de memes para trabalhar o tema do imperialismo europeu praticado entre os séculos XIX e XX sob os territórios africano e asiático. Em um primeiro momento, o texto faz algumas considerações a respeito da historiografia produzida sobre o tema, explorando questões como: as motivações da busca por novos territórios e ampliar o leque de mercado consumidor, as justificativas dadas pelos europeus para legitimar a expansão, as negociações políticas - sobretudo com a conferência de Berlim - para partilha da África e as consequências legadas pelo imperialismo. O texto também faz apontamentos sobre os memes e sua utilização em sala de aula, destacando a origem do termo, sua popularização com o advento da internet e apresenta alguns estudos que mostram os efeitos positivos de seu uso em sala de aula e, por fim, trás alguns memes sobre o imperialismo que estão disponíveis na

internet e faz sugestões de como podem ser usados pelos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imperialismo; memes; professor.

**ABSTRACT:** This article aims to verify the possibility of using memes to work on the theme of European imperialism practiced between the 19th and 20th centuries in African and Asian territories. At first, the text makes some considerations about the historiography produced on the subject, exploring questions such as: the motivations for the search for new territories and expanding the range of the consumer market, the justifications given by the Europeans to legitimize the expansion, the policies - above all with the Berlin conference - for the partition of Africa and the consequences bequeathed by imperialism. The text also points out about memes and their use in the classroom, highlighting the origin of the term, its popularization with the advent of the internet and presents some studies that show the positive effects of its use in the classroom and, finally, brings some memes about imperialism that are available on the internet and makes suggestions on how they can be used by teachers.

**KEYWORDS:** Imperialism; meme; teacher.

## INTRODUÇÃO

Ser professor é uma tarefa desafiadora e muito exigente, há muito tempo os docentes vêm pensando formas de melhorar suas atividades, novas técnicas e metodologias que permitam envolver ainda mais os alunos. Ao tratarmos de história é preciso uma atenção específica, atrair os olhares dos alunos para esta disciplina é um desafio, por isso atualizar se nunca foi tão fundamental. Neste trabalho propomos uma reflexão acerca dos memes e a sua possibilidade dentro de sala de aula, para uma maior compreensão optamos por trabalhar com memes referentes ao imperialismo europeu do século XIX.

Para lidar com memes é preciso estar atualizado quanto às tendências mundiais, é necessário estar atento ao mundo a sua volta, isto serve tanto para os professores quanto para os alunos, ambos estão inseridos num mundo global cujas as novidades permeiam todo o globo, portanto utilizar este recurso é mostrar se um indivíduo atuante nas questões recentes (SANTOS, SOUZA, 2019).

Os jovens adolescentes de hoje nasceram imersos no meio digital, assim estão familiarizados com a capacidade de comunicação e socialização da internet e das redes sociais, por isso são ávidos consumidores de diversos conteúdos que aparecem neste meio, entre eles, os memes. Estes, por sua vez possuem em sua grande maioria um efeito cômico que sempre cativa muitas pessoas, sendo assim percebemos aqui que independente de seu conteúdo, os memes buscam por causar o riso, mas também têm uma característica muito importante, aqueles com acesso à tecnologia, celulares ou computadores, podem produzir seus próprios memes, estes podem carregar discursos muito particulares e influenciar outros (LAMARÃO, 2019).

Os memes possuem discursos, dotados muitas vezes de texto e imagem, próximo a uma charge ou quadrinho, este novo meio de comunicação necessita que seu observador tenha uma capacidade crítica de interpretá-lo, portanto, podemos investigar e levar os alunos a fazer o processo quando encontrarem memes, o objetivo do professor de história deve ser produzir cidadãos esclarecidos, com pensamento crítico e atentos à realidade à sua volta (SANTOS, SOUZA, 2019).

A partir das discussões neste trabalho buscamos ampliar e aprofundar as reflexões sobre os memes e seu uso em sala de aula, para isso iremos trabalhar com a temática do Imperialismo do século XIX e com memes produzidos e divulgados pelo perfil “História no Paint” que está presente no Twitter e Instagram.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O IMPERIALISMO EUROPEU DO SÉCULO XIX E XX

Pensando a Revolução Industrial como um processo único e não dividido em fases, a Europa do século XIX tinha características diferentes dos séculos passados, pois a chegada

das máquinas e a introdução do Sistema de Fábricas<sup>1</sup> trouxe uma série de mudanças para a realidade daquele continente, como: o aumento considerável da produção de produtos, surgimento de regiões fabris dentro dos países europeus, divisão técnica do trabalho, aumento populacional, ascensão da burguesia como grupo social dominante e responsável por realizar movimentos revolucionários em países como França e Inglaterra e deram mais voz aos burgueses na condução política, introdução de tecnologias favoráveis à regulação do tempo – como é caso do relógio – e o processo de êxodo rural, quando muitas pessoas saíram do campo e foram em direção às cidades procurando trabalhar nas fábricas (DE DECCA e MENEGUELLO, 1999; IGLESIAS, 1985). A população da Europa em meados do XIX tinha uma vida muito mais urbana, fabril e o comando político não era mais feito por aristocratas feudais, mas sim, pelos grandes industriais.

No âmbito econômico, nota-se que os princípios da economia mercantil de intervencionismo estatal, monopólios e o acúmulo de metais preciosos que foram valiosos durante a era das monarquias absolutistas, deram espaço para teorias liberais do capitalismo industrial (FALCON e MOURA, 1981). A palavra de ordem para o enriquecimento na Europa do XIX era industrialização e, assim, diversos países do continente começaram uma corrida para desenvolver grandes parques industriais, como foi o caso da França pós-revolução de 1789 e o período napoleônico, a Inglaterra que deu a largada no movimento ainda no século XVII e a Alemanha, um país conhecido por ter uma unificação tardia<sup>2</sup>, mas que com indústrias conseguiu atingir o mesmo patamar de seus vizinhos.

Esta fase industrial que o sistema capitalista estava entrando era embasada pelos princípios do liberalismo econômico, em especial aqueles formulados por Adam Smith em 1776, como é o caso da lei de Oferta e Procura dos produtos, que é utilizada para explicar o aumento ou redução dos preços, pois se há uma grande quantidade de um determinado produto disponível no mercado, seu valor tenderá a reduzir e o contrário ocorre em caso de falta de produtos, quando o preço tende a subir. Em 1873 a Europa começou a sentir os efeitos deste princípio econômico, pois a produção industrial praticada em anos anteriores começou a superar a capacidade de consumo do mercado e, em outras palavras, significa que não tinha gente suficiente para consumir tudo que estava sendo produzido pela indústria europeia e, conseqüentemente, os preços começam a entrar em queda e inaugura um contexto deflacionário<sup>3</sup> na economia europeia (HOBSBAWM, 2011).

Esse contexto de superprodução que a Europa vivia em 1873 era o começo de

---

1 O termo “Sistema de Fábricas” foi utilizado por Edgar de Decca em *O nascimento das fábricas* para designar o processo de concentração dos trabalhadores em um mesmo ambiente, ao invés de deixá-los produzindo isoladamente em suas casas, sob a justificativa de que desta forma seria mais fácil dos patrões fiscalizarem suas atividades e teriam mais produtividade.

2 A formação dos principais países da Europa, como Portugal, França, Espanha e Inglaterra ocorreram entre o final da Idade Média e o começo da Era Moderna, enquanto Itália e Alemanha conquistaram uma união séculos mais tarde (século XIX), por isso, é comum alguns historiadores referirem-se a estes países como unificações tardias.

3 Deflação é o oposto de Inflação. Quando os preços estão subindo de forma sustentada, os economistas dizem que os preços estão inflando, ou seja, em Inflação. Agora, quando os preços fazem o movimento de queda sustentada, é utilizado o termo Deflação.

uma Grande Depressão econômica e a sociedade burguesa precisou tomar ações para ampliar o mercado consumidor de seus produtos e evitar consequências econômicas mais graves. As nações europeias não podiam mais limitar suas atividades comerciais dentro de suas próprias fronteiras, era preciso formar um novo tipo de império colonial em outros continentes para que mais pessoas pudessem consumir o que estava sendo produzido na Europa, assim como, o continente pudesse ter novos acessos às fontes de matéria prima (HOBSBAWM, 1988). As nações europeias começaram a expandir suas zonas de influência para outros cantos do mundo, em especial os continentes africano e asiático em um processo que ficou conhecido como Imperialismo ou Neocolonialismo.

Essa reaproximação da Europa com outras regiões não ocorreu de forma abrupta e imediata, as potências foram paulatinamente adentrando e reconhecendo o território e formando laços de amizade com líderes locais, introduzindo operações militares e até mesmo realizando investimentos locais, sendo que em todos os casos o objetivo intrínseco era ganhar zonas de influência sob a outros povos (FALCON, 2014). A Inglaterra procurou aproximar-se do Egito ao comprar ações da companhia do Canal de Suez; A França realizou uma operação policial na Argélia sob a justificativa de combater a pirataria. Algumas regiões da Ásia também atraíram a atenção dos europeus, como é o caso da Índia, da China e até mesmo do Japão.

Essa busca por novos mercados consumidores provocou uma concorrência entre os países europeus, pois cada nação queria as melhores localidades para fazer negócios e nenhuma queria ambientes com resistência local e, obviamente, não dava para um mesmo país exercer uma influência em um mesmo espaço. Na tentativa de amenizar o clima de concorrência entre as nações que estavam praticando o Imperialismo foi realizada a Conferência de Berlim, uma reunião entre as principais potências europeias que estavam disputando territórios na África e na Ásia para definir regras da expansão europeia e delimitar fronteiras de atuação de cada potência nos outros continentes.

A Conferência de Berlim terminou com dois resultados principais (HERNANDEZ, 2008): a criação de um código de regulamentação e a remodelagem do continente africano para atender aos interesses dos europeus. As principais regras definiam que quando um país estivesse ocupando uma região, não era interessante que outro tomasse posse do território; como uma espécie de recompensa para os povos africanos, é dever dos homens brancos levar o progresso e a civilidade para os povos de outras regiões; o tráfico de mercadorias era algo inerente a uma possível guerra ou nação inimiga, ou seja, independentemente da situação que uma região vivia, o traslado de mercadorias deveria ser priorizado; os rios deveriam ter direito à livre navegação; haviam outras normativas que se referiam a casos mais excepcionais ou de disputas específicas entre duas nações.

Esse avanço às novas terras passam a ocupar espaço na mídia impressa da época, na literatura científica e ficcional e no imaginário popular e a população comum da Europa questionar o motivo da Europa estar se colocando acima destes povos (MORAES, 2017).

As potências europeias baseiam-se na Teoria da Evolução das Espécies de Charles Darwin ao afirmar que o europeu é um povo que possui uma superioridade civilizatória em relação aos demais habitantes do mundo e é um dever do “Homem Branco” levar o progresso para aqueles que ainda não conseguiram atingir, assim como, havia um certo interesse de grupos religiosos de realizar empreitadas missionárias e levar religiões praticadas na Europa, como o luteranismo alemão e o calvinismo de Londres, para a África e Ásia, em um movimento semelhante às missões jesuítas do século XV e XVI que foram realizadas pela Igreja Católica durante a colonização da América (HERNANDEZ, 2008).

O século XIX viu surgir dois movimentos opostos sobre o pensamento racial: o movimento abolicionista, (campanha) que colaborou para o fim da escravidão no continente americano, e o nascimento de teorias deterministas de cunho racial. Com o crescimento e a consolidação política e econômica da Europa, começaram a aparecer formulações que explicassem seu imenso sucesso. Dentre elas surgiram razões de cunho científico que justificavam a superioridade dos povos do norte. O advento das ciências naturais fez emergir uma concepção de que a superioridade política e econômica dos europeus se deu devido à sua hereditariedade e ao meio físico favorável. Isso supunha que, enquanto os europeus do norte eram melhores por terem um clima ideal, os povos dos climas tropicais seriam aqueles considerados inferiores, incapazes de evoluir no meio político, social e econômico (RANGEL, 2015, p.13).

É um engano pensar que os povos colonizadores aceitaram pacificamente a chegada dos Europeus em seu continente, pois ao longo do processo imperialista é comum observarmos cenas de resistência por parte dos povos que estavam sendo dominados, tanto no território africano como no asiático (CASTRO E FACINA, 2014). Alguns movimentos foram organizados pela elite local, sob o temor de perder seus privilégios para os europeus e houve aqueles realizados pela população comum por não aceitarem uma tradição diferente em seu espaço, sendo importante mencionar que esses atos não foram suficientes para evitar o domínio estrangeiro, porém, tiveram importância para impor reveses ao processo Imperialista europeu.

Foram inúmeras as consequências que essa expansão capitalista da Europa durante o século XIX legou para o mundo, atingido, até mesmo, seu próprio território. Uma das primeiras consequências foi a repercussão das teorias de superioridade de raça pelo mundo, usado como base para justificar atos discriminatórios contra a população negra, como a segregação dos Estados Unidos ou a ideia de miscigenação do Brasil (RANGEL, 2015). O território africano foi dividido na Conferência de Berlim por meios arbitrários, pois as fronteiras foram formuladas de acordo com o interesse e o desejo das potências europeias, sem respeitar os traços étnicos e culturais dos que já viviam na África e ocasionaram a união de tribos rivais em um mesmo espaço geográfico e a partir de então ocorrem diversas e sangrentas guerras civis, servindo como um dos pilares explicação para o porquê o continente possui altos índices de miséria e pobreza atualmente (MORAES, 2017).

A imposição dos europeus sob os africanos nem sempre se deu de forma pacífica, através do diálogo ou acordos políticos, pois muitas vezes a força era o instrumento utilizado para dominação e começaram cenas chocantes de nativos mortos, mutilados ou torturados, como o caso da Bélgica, que obrigou seus colonizados a atingir uma determinada cota de produção e, se por ventura não conseguisse, os homens tinham de pagar com punições físicas: os braços e mãos eram cortados (MORAES, 2017). A última consequência ligada às disputas imperialistas europeias do século XIX foi a Primeira Grande Guerra, pois antes e depois da Conferência de Berlim, as potências permaneceram em um clima de tensão por territórios, incentivou a formação de alianças e resultou em um confronto direto e armado entre os países da Europa.

## OS MEMES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

O termo “meme” foi criado pelo biólogo Richard Dawkins ao referir-se a algumas características da Teoria da Evolução de Charles Darwin, para Dawkins os memes são replicadores culturais, semelhantes aos replicadores biológicos, entretanto mais variáveis, pois a cultura muda-se conforme os indivíduos, tempo e espaço, portanto os memes também podem comportar-se dessa maneira.

Os memes aqui discutidos têm um estilo totalmente diferente do que fora definido por Dawkins, estes são discursos linguísticos que circulam pelos meios de comunicação digitais, com uma linguagem que está sempre em mudança, no mundo atual é preciso ir além de entender informações.

Os memes propiciam a oportunidade de trabalhar com transmissores culturais que estão em constante transformação de sua forma e conteúdo, com uma enorme propagação, o usuário pode transitar como produtor e vice-versa, os agentes do meio digital constituem esse ambiente e são constituídos por ele.

Os memes são uma das inúmeras possibilidades de linguagem, entretanto, está intimamente ligada aos jovens, sua finalidade e utilidade cômica pode proporcionar aos indivíduos muito mais que entretenimento e diversão, mas também carrega todo um sistema de crenças é uma forma de enxergar o mundo por trás, por isso tornou-se tão popular entre os jovens no mundo todo e no Brasil não foi diferente, esta linguagem própria que aos poucos foi se estabelecendo tornou-se muito presente no cotidiano e nas redes sociais, acredito que seja necessário que os memes também estejam presentes nas salas de aula (LAMARÃO, 2019).

Os memes ganham novos significados a cada criação e reprodução que ganham na internet, além disso, também há uma variedade temática enorme, temas recentes ou antigos podem ser retomados nestas produções aumentando sua capacidade de dialogar com esta juventude digital (LAMARÃO, 2019). a comunicação é em si, interdisciplinar, o memes também são, mas acima de tudo, para entender e fazer parte é preciso estar

atento ao que ocorre no mundo e na sua região, por isso considero fundamental o trabalho com este tipo de recurso em sala de aula, os professores de história buscam trabalhar o pensamento crítico de seus alunos, assim como uma atenção em sua realidade, então utilizar um conteúdo que está presente no cotidiano do aluno pode ajudar fortemente nisto (SANTOS, SOUZA, 2019) .

De que forma os memes podem ser trabalhados em sala de aula? Lamarão (2019) afirma que para isso é preciso entender que a produção dos memes é muito diversa, qualquer indivíduo com acesso a tecnologia digital e o domínio das técnicas para utilizá-la pode produzir memes, além disso, o consumo destes é ainda maior e mais fácil, portanto, ao deparar-se com uma sala de aula o professor pode ali observar consumidores e criadores de memes, o que ele pode fazer é direcioná-los na temática com análises e atividades. A autora descreve que para assimilar um conteúdo e produzir um meme é fundamental compreender, utilizar a criatividade e buscar comunicar de forma que um maior número de pessoas possa ter acesso e entender o que está sendo passado ali.

Os memes em sala de aula acentuam uma discussão muito importante acerca do processo de ensino e aprendizagem, aprender não deve ser algo doloroso, algum tipo de penitência ou sofrimento, ao utilizar algo que os alunos já estão muito familiarizados é provocado um entusiasmo na turma, uma animação, além disso, o conteúdo que está sendo discutido em sala de aula ganha uma finalidade prática imediata com este recurso. Os alunos poderão relacionar passado e presente com uma maior facilidade, pois podem trabalhar com a criação de memes sobre diversas temáticas, utilizando o nosso exemplo, os alunos podem perceber que o imperialismo do século XIX ainda continua, existem formas diferentes, consequências diversas, mas o reflexo destes eventos ainda permanece atuais (LAMARÃO, 2019).

É fundamental que os professores incentivem aos alunos a manter a curiosidade, os memes são uma excelente forma de aproximar isto, cada vez mais enxergando a si mesmos como participantes e produtores da história.

Logo, em consonância com os novos estudos sobre ensino de História, que buscam diferentes formas de apresentação de conteúdos considerados “cristalizados”, o uso de memes possibilita que os próprios alunos usem sua experiência, seu “olhar cibernético” para interpretar processos históricos. Considerando que o estudo da História ocorre a partir da análise e interpretação das fontes, por que não considerar os memes, eles próprios, um novo tipo de documento histórico? Futuramente, eles serão usados como tal e os alunos envolvidos na atividade aqui apresentada estão, desde já, deixando seu legado (LAMARÃO, 2019, p.191).

Adaptar o conteúdo e a linguagem apresentada pode fazer com que os alunos tenham prazer em aprender, ao se enxergarem como produtores de um conhecimento existe a chance de inúmeras reflexões se apresentarem dentro e fora da sala de aula, ao observar a forma com que o professor investiga os memes, seus criadores, intenções e os

impactos, os alunos podem sentir-se à vontade para fazer o mesmo e a chegarem em suas próprias conclusões, criar possibilidades para a construção do conhecimento, uma forma contínua do aluno seguir aprendendo e transformando sua realidade (SANTOS, SOUZA, 2019).

## MEMES SOBRE O IMPERIALISMO EUROPEU DO SÉCULO XIX E XX

Seja no ensino fundamental ou no ensino médio, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)<sup>4</sup> prevê que o tema Imperialismo seja trabalhado em sala de aula. Estudar as práticas imperialistas praticadas pelos europeus com os estudantes tem uma fundamental importância, pois os acontecimentos do começo do século XX trouxeram consequências contemporâneas que os historiadores problematizam até os dias atuais, como é o caso da divisão política do continente africano, as bases para compreensão dos movimentos de descolonização de alguns africanos após a Segunda Guerra Mundial, os motivos para os altos índices de miséria na região e outros impactos que ainda são alvo de estudos nas academias.

No ensino fundamental, o tema Imperialismo é indicado para os estudantes no final do 8º ano, e os objetos do conhecimento são: “Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais”, “O imperialismo europeu a partilha da África e da Ásia” e “Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo”. No 9º ano há orientações para que os estudos sobre esse processo de inserção dos europeus nos demais continentes dê sequência após a compreensão da dinâmica da Segunda Guerra Mundial, nos objetos do conhecimento intitulados como “O colonialismo na África” e “As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos”.

As habilidades esperadas que os estudantes de 8º e 9º desenvolvam estudando temas pertinentes ao imperialismo é que eles consigam estabelecer uma relação causal entre as ideologias raciais e o determinismo no processo de conquista do continente africano (EF08HI23<sup>5</sup>); observar os impactos que a chegada dos europeus legou às comunidades locais, bem como se deu o processo de exploração econômica (EF08HI24); Analisar o papel da resistência dos nativos na defesa de seus territórios (EF08HI28) e a discussão das dinâmicas colonizadoras da África e da Ásia (EF09HI14).

Com relação ao ensino médio, a BNCC foi alterada pela reforma do ensino médio, proposta pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 2016 e aprovada pelo congresso em 2017<sup>6</sup> e impactou diretamente os conteúdos trabalhados nos anos finais da educação

4 A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é escolhida principal referência para compreender como o conteúdo vem sendo discutido no ambiente escolar, por ser este o documento norteador dos assuntos que são discutidos em sala de aula e trazer os conhecimentos e habilidades essenciais que os colégios devem se pautar na formação de seus alunos (BRASIL, 2018).

5 Código da habilidade, presente no documento da BNCC.

6 Para mais informações sobre a nova legislação vigente, consultar a reportagem formulada pelo portal de notícias G1: SANTOS, Emily. Novo ensino médio: entenda o que deve mudar a partir de 2022. **G1**, São Paulo, 10 de out. de 2021.



básica, pois, ao invés de ter uma delimitação de temas e conteúdo, o documento cita competências e habilidades que os alunos devem adquirir durante os três anos do ensino médio, além de que não há mais uma divisão de disciplinas (história, geografia, biologia...), mas sim de grandes campos do saber que condensam várias matérias (ciências humanas, linguagens, matemática e ciências da natureza).

Observando algumas competências, podemos verificar alguns espaços em que o imperialismo pode ser discutido, como a competência específica 1 que indica que os alunos devem ter um pensamento crítico sobre as circunstâncias históricas e poder interpretar dicotomias que embasam-se em teorias evolutivas, do modelo: atraso/progresso e civilização/barbárie, já que o pensamento de superioridade europeia foi uma das justificativas par ao desenvolvimento das políticas imperialistas. Na competência específica 2, o documento prevê que sejam discutidas questões quanto a formação de fronteiras em diferentes territórios, sendo que as atuais fronteiras da África foram formuladas pelas potências europeias. A competência específica 5 tem como objetivo discutir as formas de combate ao preconceito, injustiça e violência e a promoção de solidariedade e inclusão, e o imperialismo pode ser trabalhado neste espaço para problematização das teorias raciais do século XIX e a desconstrução da mesma, assim como, explicar algumas das consequências que a dominação europeia teve sob os africanos.

Portanto, a educação básica como um todo prevê que o tema imperialismo seja trabalhado nos conteúdos de história em um primeiro momento e, depois, nos conhecimentos específicos das ciências humanas. Como já discutimos anteriormente, os memes não são mais apenas um mecanismo de humor e entretenimento, pois é praticamente uma linguagem de expressão e crítica social, sendo uma das ferramentas possíveis dos professores utilizarem em sala de aula para aproximar os conteúdos com a realidade dos alunos e facilitar a compreensão dos mesmos. Daremos alguns exemplos de memes que podem ser usados para trabalhar o imperialismo.

---

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/10/10/novo-ensino-medio-entenda-o-que-deve-mudar-a-partir-de-2022.ghtml>. Acesso em: 06 nov. de 2022.



Figura 1 - Neocolonialismo na África

Fonte: página do História no Paint no twitter (2018)

Neste exemplo, a figura 1 apresenta uma mulher e que ao seu redor assentou uma série de pombos, aparentemente, sem ela chama-los. As pombas estão legendadas com os nomes das principais potências europeias no século XIX: França, Alemanha, Reino Unido e Bélgica. A moça que está sentada está descrita como “África no sec. XIX”. O meme faz uma alusão direta ao processo imperialista, onde diversos países da Europa começaram a chegar no continente africano de forma repentina e sem respeitar os povos que lá viviam.

A utilização deste meme é um aliado para que os alunos compreendam que a ida dos europeus para África não se deu de forma organizada e ordeira, mas sim, em um ato de busca por novos mercados consumidores e eles chegaram como os pombos da ilustração, sem aviso prévio, com pouco diálogo com os nativos ou com outros países que já tinham chegado anteriormente. O(a) professor(a) pode estimular o assunto para explicar a Conferência de Berlim, quando as nações percebem que é preciso organizar essa colonização africana para evitar uma tensão mais séria.



Figura 2 - Guerra do Ópio 1

Fonte: página do História no Paint no twitter (2019)



Figura 3 - Guerra do Ópio 2

Fonte: página do História no Paint no twitter (2019)

A figura 2 traz uma cena do desenho animado Bob Esponja Calça Quadrada, em que o personagem é amarrado em uma corda e obrigado a comer feijões verdes contra sua vontade por uma mão que aparenta ser de um personagem musculoso. Ao Calça Quadrada, meme colocou a legenda de “China”, nos braços fortes, “Inglaterra” e os feijões verdes foram legendados de “Ópio”. Já a figura 3 traz duas cenas de imagens veiculadas

por um canal de TV evangélico de uma mulher que está recuperada de um vício pelo álcool e atribuía sua cura às ações divinas, sendo que é dado uma cerveja para ela cheirar e não há um retorno da compulsão alcoólica. Na primeira imagem, o meme legenda a mulher de “Chineses”, a cerveja de “Ópio” e a mão que está dando a bebida para ela cheirar de “Reino Unido”, enquanto na segunda imagem (após o ato de cheirar), há impressões de uma possível transformação da mulher e, novamente, ela é descrita como “Chineses”.

Os memes referem-se à Guerra do Ópio no século XIX, um movimento de resistência chinesa contra o avanço imperialista da Inglaterra com seus produtos viciantes. Uma das formas utilizadas pelos ingleses para conquistar mercado na China foi utilizando o Ópio, uma droga viciante e que era apreciada pelos chineses, porém, o consumo do produto estrangeiro trouxe efeitos negativos para economia do país asiático e logo as autoridades públicas realizaram ações para barrar a entrada da droga e a Inglaterra começou a se aproveitar do vício provocado pelo produto a população local para continuar suas vendas e, ao mesmo tempo, declarou guerra à China, eis o começo da Guerra do Ópio (FALCON, 2014).

O meme pode ser utilizado para que os alunos percebam qual foi a estratégia inglesa para atingir o mercado chinês: o vício que o ópio provocava, pois na figura 2 o personagem Bob Esponja está sendo amarrado e obrigado a ingerir uma substância a qual não queria e na figura 3 a mulher não teve uma reação muito convicta de que realmente estava livre do vício e, ambas as figuras, remetem ao vício que o ópio provoca e que os Ingleses estavam se aproveitando desta compulsão para impor seu produto.

## CONCLUSÃO

O imperialismo foi uma política adotada pela Europa durante o século XIX e desenvolvida no século XX como uma resposta para o aumento da produção de produtos que o continente passou em função dos aprimoramentos oriundos da 2ª Revolução Industrial, podendo ser compreendido como uma busca por mercados consumidores para além do próprio continente europeu e atingindo regiões como Ásia e África. Nitidamente, aumentou o clima de tensão entre os países, pois todos queriam os melhores espaços da Europa e para evitar um conflito de proporções significativas e para amenizar as tensões foi proposta a Conferência de Berlim, que resultou em uma política de divisão arbitrária do continente Africano que não respeitou as divisões territoriais das tribos nativas e uma difusão de teorias raciais que diziam ser os europeus um povo superior ao restante do mundo e era dever deles levar a civilidade para os outros povos.

O imperialismo europeu do começo do século XX necessita ser trabalhado em sala de aula, pois faz parte da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do ensino fundamental e médio e os memes podem ser aliados dos professores no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que há uma disponibilidade de conteúdos na internet que dão

subsídios para levar os memes para a sala de aula, cabendo ao professor contextualizá-lo e relacionar com o conteúdo, bem como passar aos alunos uma visão crítica do mesmo.

De fato, os memes não são produzidos para ser utilizado em sala de aula e nem se trata de um material didático, pois são produções humorísticas voltadas ao entretenimento que são divulgadas em redes sociais (Facebook, WhatsApp, Instagram, TikTok e Twitter). E justamente por estarem em veículos de grande utilização pelo público mais jovem é que eles têm maior contato com os memes, faz parte do cotidiano dos alunos.

Esta aproximação tem um efeito positivo na explicação de conteúdos, o que pode ser verificado em diversos artigos que são produzidos e atestam que utilizar memes junto ao conteúdo prende a atenção dos estudantes. O artigo se limita a refletir sobre a utilização de memes para estudar o Imperialismo, mas outros temas devem ser alvo de pesquisas e constatar quais são possíveis de serem trabalhados em sala de aula pelos professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 nov. 2022.

CABRERA, Abrahan Aparicio. História Econômica Mundial 1870-1950. **Economia Informa**, Cidade do México, num 382; set./oct. 2013. Disponível em: <http://www.economia.unam.mx/publicaciones/econinforma/382/06aparicio.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

Castro, Ricardo Figueiredo de; Facina, Adriana. As resistências dos povos à partilha do mundo. In: FILHO, Daniel; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (org.). **O século XX: O tempo das certezas: da formação do capitalismo à Primeira Grande Guerra**. Rio de Janeiro: Brasileira, 2014. Cap. 5. p. 215-232.

COE, Geane dos Santos; FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio. *Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses*. **Periferia**, Minas Gerais, v.11, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36936/28110>. Acesso em: 06 nov. 2022.

DECCA, Edgar de; MENEGUELLO, Cristina. **Fábricas e homens: A revolução industrial e o cotidiano dos trabalhadores**. São Paulo: atual, 1999.

DECCA, Edgar de. O colonialismo como glória do império. In: FILHO, Daniel; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (org.). **O século XX: O tempo das certezas: da formação do capitalismo à Primeira Grande Guerra**. Rio de Janeiro: Brasileira, 2014. Cap. 3. p. 155-183.

DECCA, Edgar de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FALCON, Francisco; MOURA, Gerson. **A formação do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: CAMPUS, 1981.

FALCON, Francisco. O capitalismo unifica o mundo. In: FILHO, Daniel; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (org.). **O século XX: O tempo das certezas: da formação do capitalismo à Primeira Grande Guerra**. Rio de Janeiro: Brasileira, 2014. Cap. 1. p. 13-76.

HERNANDEZ, Lília Leite. **A África na sala de aula: Visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOBSBAWM, Eric. **A Era do Capital: 1848-1875**. Tradução de Luciano Costa Neto. São Paulo: Paz e Terra, 2012

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Impérios: 1875-1914**. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IGLÉSIAS, Francisco. **A revolução industrial**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LAMARÃO, Luisa Quarti. O uso de memes nas aulas de história. **Periferia**, Minas Gerais, v. 11, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36442/28114>. Acesso em: 06 nov. 2022.

MORAES, Luís Edmundo. **História contemporânea: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: Contexto, 2017.

PAINT, História no. **Twitter**: @HistoriaNoPaint. Disponível em: [https://twitter.com/HistoriaNoPaint/with\\_replies](https://twitter.com/HistoriaNoPaint/with_replies). Acesso em: 29 abr. de 2022.

RANGEL, Pollyana Soares. Apenas uma questão de cor? As teorias raciais dos séculos XIX e XX. **Revista Simbiótica**, Espírito Santo, v.2, n.1, p. 12-21, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/10324/7264>. Acesso em: 06 nov. 2022.

SANTOS, Emily. Novo ensino médio: entenda o que deve mudar a partir de 2022. **G1**, São Paulo, 10 out. de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/10/10/novo-ensino-medio-entenda-o-que-deve-mudar-a-partir-de-2022.ghtml>. Acesso em: 06 nov. 2022.

SANTOS, Michele; SOUZA, Neila. O uso dos memes como instrumento de ensino para alunos do ensino fundamental. **Revista Porto das Letras**, Tocantins, v. 5, n. 2, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/download/7593/15739/#:~:text=Os%20memes%20podem%20ser%20usados,distintos%20sobre%20um%20mesmo%20tema..> Acesso em: 06 nov. 2022.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996.



# PERMANENCIA DEL ALUMNO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL COBATAB, PLANTEL 39 EN LA COMUNIDAD EL TIGRE NACAJUCA, TABASCO

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Luz del Carmen Castillo García**

Académica en el colegio de Bachilleres de Tabasco, COBATAB, plantel no. 39, en la comunidad El Tigre Nacajuca, Tabasco, México

así como estimulación intencional del aprendizaje en los estudiantes de acuerdo al ambiente de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje, tecnología, fortalezas, intencionalidad.

**RESUMEN:** El colegio de Bachilleres de Tabasco, COBATAB, plantel no. 39, en la comunidad El Tigre Nacajuca, Tabasco, es una institución en la que participan docentes competentes con estudios de posgrado, sin embargo, los alumnos enfrentan dificultad en su aprendizaje por lo cual el presente estudio, tuvo por finalidad identificar factores que inciden en su permanencia académica, observándose que durante la pandemia no se contaban con las herramientas tecnológicas idóneas para atender las clases en línea, con dificultades en su aprendizaje, en virtud de la falta de motivación interna y externa, además de limitado compromiso personal hacia el estudio. El presente proyecto es de corte cuantitativo, no experimental, longitudinal donde la investigación fue de tipo descriptivo – correlacional. Por lo tanto, es relevante señalar la importancia de contar con herramientas tecnológicas a la vanguardia,

## INTRODUCCIÓN

El colegio de Bachilleres de Tabasco, COBATAB, plantel no. 39, en la comunidad El Tigre Nacajuca, Tabasco, es una institución que se ha mantenido en el camino hacia una educación de calidad, cuenta con una plantilla de profesores totalmente capacitados con grados de estudios, de maestría y doctorado.

Sin embargo, a pesar de contar con grandes fortalezas, existen situaciones que requieren mejorarse, para que los alumnos y profesores, actúen en un ambiente de aprendizaje propicio y con las herramientas tecnológicas necesarias, lo cual influya e incentive la permanencia de los estudiantes en el plantel, para efficientizar el rendimiento académico y por consecuencia fortalecer el perfil de egreso, atendándose con esto, los índices de

rezago, reprobación y deserción escolar.

Actualmente, los alumnos enfrentan dificultad en su aprendizaje dentro del aula, en virtud de la falta de motivación interna y externa, con el limitado compromiso personal hacia el estudio, lo cual representa un factor relevante en su permanencia escolar, aunado a la deficiencia e insuficiente disponibilidad de las herramientas tecnológicas indispensables y necesarias para el desempeño y rendimiento óptimo en el quehacer académico.

Respecto a lo anterior resulta imperante dimensionar las dificultades a las que se enfrenta el alumno en el COBATAB no. 39, con las respuestas adecuadas y eficientes que favorezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje en su formación escolar, estimulando su creatividad con equilibrio y armonía, con la identificación de los factores actitudinales y motivacionales, así como de las estrategias y técnicas que promuevan los factores de permanencia escolar.

## DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

El propósito del presente estudio corresponde a la identificación de los factores de permanencia escolar que limitan el eficiente rendimiento académico de los estudiantes matriculados en el Colegio de Bachilleres de Tabasco, COBATAB, plantel no. 39, en la comunidad El Tigre Nacajuca, Tabasco.

El trabajo de investigación es de corte cualitativo, inmerso en las ciencias sociales como un proceso factual, partiendo de un diseño metodológico no exploratorio que exigen un mayor cuidado en el análisis de datos, principalmente con inferencias en el entorno subjetivo donde los alcances de la investigación fueron exploratorio – descriptivo, iniciando como exploratoria en el momento de examinar los antecedentes recurrente al tema así como al estudio, pasado a descriptiva como momento de explicar las características de su contexto en procesos y personas en dimensiones de los sucesos o situación respondiente a preguntas como ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, bajo un estudio transversal y con la adopción de un método fenomenológico e investigación acción.

Así mismo el proyecto fue centrado en un proceso holístico, interpretativo, empático y empírico con tendencias a la aproximación de un diagnóstico para inferir desde una lógica inductiva y que va del particular a lo general, en un tiempo o periodo de realización de acuerdo a los intereses de la investigación, sustentada con un propósito formativo, utilizando investigaciones documentales basado en bibliografía especializada y de campo.

La investigación documental consistió en la revisión y análisis de documentos escritos para encontrar información, pruebas o justificación, es decir, el análisis profundo de documentos para la identificación de fundamentos con los cuales se puede comprender, interpretar y contribuir en posibles cambios en el objeto de estudio.

La investigación de campo de tipo exploratorio, descriptivo con una carga mayor en el trabajo exploratorio, aplicándose las técnicas y procedimientos específicos mediante



los cuales se provoca cambios para derivar observaciones en la fase práctica de una investigación. Las técnicas de investigación de campo consistieron en la preparación de encuestas con en la formulación de cuestionarios aplicados a los estudiantes.

La población se constituyo por 769 participantes, cifra que integra el total de los alumnos matriculados en el Colegio de Bachilleres de Tabasco, COBATAB, plantel no. 39, en la comunidad El Tigre Nacajuca, Tabasco, con la determinación de una muestra de 60 estudiantes, la cual fue definida bajo un proceso no probabilístico y elegida de manera convencional.

Respecto al estudio y análisis de los resultados de los cuestionarios aplicados a la muestra de estudio, se diseñaron y esquematizaron tablas que mostraron la situación respecto al tema, sus resultados y hallazgos.

## COMENTARIOS FINALES

### Resumen de resultados

Respecto a las determinantes planteadas en desarrollo del estudio, tuvo como propósito la oportunidad de identificar factores que inciden en la permanencia académica de los estudiantes de El colegio de Bachilleres de Tabasco, COBATAB, plantel no. 39, en la comunidad El Tigre Nacajuca, Tabasco, que afectan el rendimiento académico con la consecuente incidencia en el índice de rezago, reprobación y deserción escolar que afecta en su conjunto el perfil de egreso, así como la imagen del COBATAB.

Se considera importante reflexionar respecto a lo antes mencionado, puesto que la forma de elegir, organizar y aplicar las estrategias educativas por parte del docente, brinda al aprendiz una variada gama de motivaciones para relacionar el nuevo aprendizaje con la conducta que él ya posee, permite conocer la meta de formación y el nuevo aprendizaje; lo cual es de interés para que el docente elabore un plan de trabajo, que le ayude al estudiante a conocer qué y cómo va a aprender, sin perder de vista que en la planeación en cuestión es necesario considerar que las estrategias pueden ser clasificadas en: pre-instruccionales, co-instruccionales y post-instruccionales.

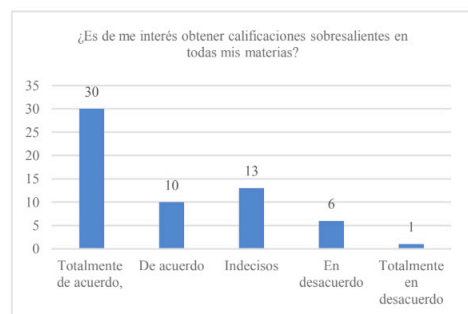
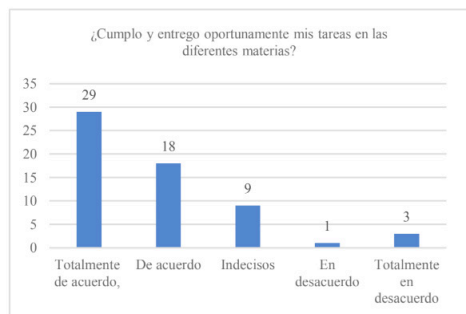
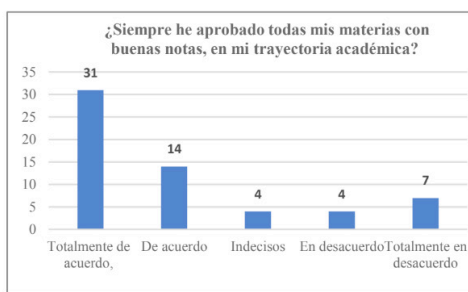
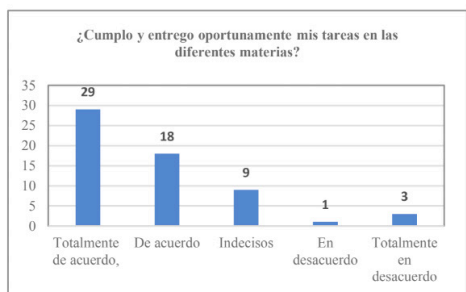
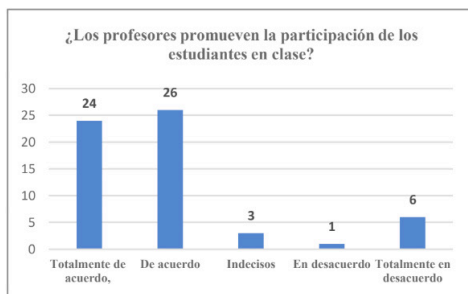
Conforme a lo anterior es necesario ser congruente con la opinión resultante de las encuestas practicada a los actores principales para adoptar las acciones que redunden en los siguientes aspectos.

1. Reforzar Proceso enseñanza-aprendizaje con el apuntalamiento de las estrategias, técnicas, instrumentos y recursos didácticos.
2. Motivar la mejora en los hábitos de estudio de los estudiantes para el desarrollo eficiente y eficaz de sus competencias, con efectividad
3. Eficientar las asesorías a los estudiantes, previa calendarización, para promover la nivelación de conocimientos en caso de ser necesario.

4. Asistir al estudiante respecto al programa de estudio y sus contenidos que permita dar continuidad adecuada a la secuencia reticular con una visión en el egreso oportuno.
5. Concientizar la necesidad de reforzar la transferencia y comprensión de significados que fomente la confianza y se agilicen los canales de interacción entre el estudiante y el docente.
6. Generar programas de actualización para los docentes, previo diagnóstico de necesidades de capacitación, con el propósito de efficientar sus competencias y consecuentemente innovar su quehacer académico.
7. Adecuar el ambiente de aprendizaje como un factor muy importante y conforme a las exigencias acordes a las circunstancias académicas.
8. Adecuada alineación conforme a los diferentes fines, objetivos y recursos en las acciones del profesor o quehacer académico.

Dado los factores que envuelven el ambiente escolar de los estudiantes se observó su permanencia gustosa en el plantel, a pesar de la pandemia y bajo el estímulo de un aprendizaje significativo, con la promoción en la participación, tal vez sin el total de las herramientas idóneas y necesarias para hacerle frente a las clases en línea, el internet, los móviles

Conforme a lo antes mencionado y considerando que son aspecto de actuación preventiva sujetas al cambio como constante y conforme el desarrollo relativo, procedimental y proactivo de las actividades programadas en los docentes, es posible su observación y propuestas para su análisis y adecuación en virtud de los aspectos pormenorizados que se presentan en las siguientes gráficas, mismas que en su descripción contienen información como producto de las encuestas aplicadas a los alumnos del COBATAB, plantel no. 39, en la comunidad El Tigre Nacajuca, Tabasco.



## Conclusiones

En base a los resultados observados se tiene por señalado que los estudiante están predispuesto a cumplir con los requerimientos académico de su profesor en turno, que existe la disposición y preparación de los académicos para el cumplimiento de su quehacer educativo pero existen amenazas en el entorno que puede afectar el transito de los estudiantes en su preparación escolar, por lo tanto se tiene por visto la necesidad de rediseñar los planes de estudios de acuerdo a cada cohorte a fin se que sean competitivos, además de contar con una herramienta tecnológica y competitiva para de esta manera garantizar el éxito en el proceso de egreso, los contenidos actualizados juegan un papel principal cuando se trata de apoyar al alumnado en la culminación de sus estudios así como también en asegurar por medio de estrategias y herramientas su preparación integral, hechos que han sido comprobados y documentados en diferentes instituciones educativas.

Con el propósito atender el rendimiento efectivo de los alumnos en el COBATAB y

determinando las probables incidencia que originen el rezago, la reprobación y la deserción escolar es determinante llevar a cabo la implantación de un Programa Institucional de Tutorías así como el Reglamento, a través de la implementación de un proceso sistemático de control, sobre la planeación, operación y resultados, para emitir juicios a través de criterios de valor de acuerdo a los lineamientos establecidos, respecto a las metas y objetivos del COBATAB y con atención a las siguientes consideraciones

1. Analizar del entorno socio afectivo y cultural además de económico donde el alumno identifique sus verdaderas amenazas y oportunidades.
2. Identificación clara de los objetivos en los contenidos para su posible adecuación, considerando que se quiere hacer, que se quiere conocer y a donde quiero llegar
3. Determinar de manera específica y esquematizada el proceso de congruencia entre la relación, los fines, objetivos y recursos de la labor académica.
4. Aplicación, en todas sus fases el proceso administrativo específicamente en la rutina del desempeño o quehacer docente.
5. Identificar un adecuado equilibrio y armonía en la designación de las cargas académica del profesor y el establecimiento de sus horarios
6. Diseño de un compendio con la determinación del material de apoyo para que el estudiante cuente la herramienta adecuada.
7. La suficiencia en los espacios físicos para llevar a cabo la actividad docente.

Así mismo y en complemento a lo anterior son determinante las siguientes consideraciones con el propósito de estimular el proceso de comprensión que demuestre lo que ha aprendido el estudiante, reviste mayor importancia los momentos en que el alumno enfrenta en las evaluaciones para lo cual se propone el mejoramiento en el autocontrol y la comprensión, estimulando esto a través de un ambiente de aprendizaje propicio, incentivando las habilidades a través de un proceso activo, colaborativo, progresivo y auto dirigido, acorde a las siguientes estrategias:

- Establecimiento de estrategias de formación y socialización
- Nuevos escenarios
- Problema para solucionar
- Recurso para administrar
- Creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social
- Dinámicas de procesos educativos, involucrando acciones.
- Experiencias de los participantes.
- Relaciones con el entorno.

- Infraestructura necesaria.

## Recomendaciones

El rediseño de un plan dirigido a la mejora adecuada de las instalaciones e infraestructura del Colegio de Bachilleres de Tabasco, COBATAB, plantel no. 39, en la comunidad El Tigre Nacajuca, Tabasco, es relevante para el desempeño de sus actividades escolares, para lo cual es necesario contar con las herramientas tecnológicas a la vanguardia para brindarle al estudiante los elementos indispensables en el desarrollo de una educación de calidad en las aulas siempre acorde a las clases en ámbito presencial, virtual y mixto, atentos a los requerimientos y exigencias de globalización con las siguientes estrategias.

- Estrategia co-instruccionales a efecto de favorecer la atención, codificación y el procedimiento profundo de la información, caracterizada por los mapas conceptuales, redes conceptuales, simulaciones, aprendizaje basado en problemas, exposición, método de proyecto, métodos de casos, philips 6-6, debate, prácticas de campo, juegos de roles, prácticas de laboratorios, entrevistas a expertos, lluvias de Ideas, entre otros.
- Estrategias pre-instruccionales identificadas como estrategias necesarias para activar el conocimiento previo o para tender puentes entre este último y el nuevo conocimiento (ejemplo los organizadores previos a los objetivos), considerando que los diversos tipos de estrategias didácticas existentes no son aplicables a todos los contenidos ni acordes a todos los estudiantes, ya que ellos no aprenden de la misma forma en virtud de sus individualidades.
- Estrategia post-instruccionales útiles al término de la situación de enseñanza pero necesarios para reforzar el aprendizaje de la información nueva, como lo es la utilización de organizadores previos, cuadros comparativos, que les permitan organizar la información impartida, al inicio y después de las clases ya que su aplicación se considera indispensable para llevar a cabo, exitosamente, el proceso de enseñanza.
- Se propone que los docentes en el ámbito motivacional, destaquen en su labor educativa lo que significa, el ejecutar el proceso de evaluación respecto a la realidad educativa, en virtud que predispone a los alumnos a obtener un buen rendimiento, lo cual está relacionado con la meta de ejecución, dado que el estudiante percibe más de una meta y está muy relacionado con su capacidad de autorregulación, autocontrol, y representa un constructo entrenable y modificable que desataca la labor de los docentes.
- Es fundamental señalar que para eficientar la capacitación y actualización de los académicos, se requiere el análisis de los criterios con que se evalúan el dominio del docente, su metodología, la aplicación de estrategias didácticas, el sistema de evaluación utilizado y su contribución al fomento de la investigación desde su quehacer pedagógico, para que de esta manera, conociendo y desar-

rollando las estrategias didácticas para el aprendizaje significativo, optimice los procesos del conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

- Realizar diagnóstico de necesidades de capacitación de los profesores con el propósito de apuntalar sus competencias en el entorno educativo en materia de estrategia didácticas lo cual le permitirá contar con los conocimientos necesarios para promover la adquisición de los conocimientos significativos, en los estudiantes.

Así mismo es necesario que se instale un centro psicopedagógico en el plantel, ya que los jóvenes se sienten ocasionalmente deprimidos, estresados o bien con muchas actividades en su trabajo escolar, además el entorno en que están viviendo.

## REFERENCIAS

Aisenson, D. (1997). *Perspectivas actuales en orientación vocacional*. Revista Ensayos y Experiencias, (18), año 3.

Bueno, J.A. (2002) *La motivación de los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo de programas de intervención*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Bueno, J.A. (1995) Motivación y aprendizaje II: programas de intervención. En J.

Beltrán y J.A. Bueno (Eds.) *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo, pp. 256-283.

Barreiro, F. (2001) *Un reto en el siglo XXI: El fracaso escolar. Perspectiva del profesorado*. Revista de Ciencias de la Educación, 187, 325-339.

Cano, F. (1998). *Estrategias y enfoques para aprender eficazmente*. En M. V.

Trianes Torres y J. A. Gallardo Cruz (Eds.), *Psicología de la educación y del desarrollo* (pp. 522-543). Madrid: Pirámide.

(Castillo, G. 1989). *Los adolescentes y sus problemas* (5ª. ed.). México: Editora de Revistas.

Di Gresia, L., A. Porto y L. Ripani (2002). "*Rendimiento de los Estudiantes de las Universidades Públicas Argentinas*". Documento de Trabajo Nro. 45, Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata.

Di Gresia, L., M. Fazio, A. Porto, L. Ripani y W. Sosa Escudero (2005). "*Rendimiento y Productividad de los Estudiantes. El Caso de las Universidades Públicas Argentinas*," en Porto, A. (editor) Economía de la Educación Universitaria: Argentina-Brasil-Perú, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Giovagnoli, P (2002): "*Determinantes de la Deserción y Graduación Universitaria: Una Aplicación Utilizando Modelos de Duración*". Documento de Trabajo Nro.37, Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata.

Hans Aebli. (1999) *Factores de la Enseñanza que Favorecen el Aprendizaje Autónomo*. Editorial Nancea, s.a.

Monereo, C. (Comp.) (1990). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Monografía de Infancia y aprendizaje.

Monereo, C., Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, Vol II. *Psicología de la Educación Escolar* (pp. 235-258). Madrid: Alianza Psicología.

Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor. Moreno, S., Bajo, M. T., Moya, M., Maldonado, A. y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada. Granada.

Martínez Morales, Pablo Ángel. *Eduquemos las cualidades de la voluntad en la escuela*. La Habana, CU: Editorial Universitaria, 2016.

Navarro (30 de 9 de 2016). *Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, URL: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Sanchez (25 de 09 de 2016), *Apoyo parental y rendimiento académico*. URL: <http://www.bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/documentos/descargar/10265.pdf>

Salum (28 de 09 de 2016), *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas*, Revista internacional de ciencias sociales y humanidades. <http://www.url.edu.gt/PortalBiblioteca/>

Valles y Valles (29 de 09 de 2016). *Auto concepto y autoestima en adolescentes*, Editorial PROMOLIBRO. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=3&sid=e17cbc5f-81e5-46b1-811e-2dda3ab28f07%40sessionmgr4009&hid=4111&bdata=Jmxbhmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=109369776&db=fua>

Sanchez (25 de 09 de 2016), *Apoyo parental y rendimiento académico*. URL: <http://www.bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/documentos/descargar/10265.pdf>

Salum (28 de 09 de 2016), *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas*, Revista internacional de ciencias sociales y humanidades. <http://www.url.edu.gt/PortalBiblioteca/>

Valles y Valles (29 de 09 de 2016). *Auto concepto y autoestima en adolescentes*, Editorial PROMOLIBRO. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=3&sid=e17cbc5f-81e5-46b1-811e-2dda3ab28f07%40sessionmgr4009&hid=4111&bdata=Jmxbhmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=109369776&db=fua>

# POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA EM FUNÇÃO DAS LICENCIATURAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

*Data de submissão: 09/12/2022*

*Data de aceite: 02/01/2023*

### **Esther Pessoa Costa**

Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia  
Vitória da Conquista- Bahia  
<http://lattes.cnpq.br/6215442554724407>

### **Yan Roberto Santos de Oliveira**

Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia  
Vitória da Conquista- Bahia  
<http://lattes.cnpq.br/0470259417248740>

### **Nivaldo Vieira de Santana**

Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia  
Vitória da Conquista- Bahia  
<http://lattes.cnpq.br/1874787239161309>

**RESUMO:** O seguinte trabalho apresenta resultados de estudos que tiveram origem nas reflexões feitas na disciplina de Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, oferecida pelo curso de História. A pesquisa teve como objeto de estudo uma análise sobre as políticas de acesso para os estudantes em conjunto com a questão da permanência na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e como esse assunto tem reflexo na Educação Básica. O objetivo é demonstrar

como o desafio ao acesso à universidade, por meio dos inúmeros meios de seleção rigorosos, e, principalmente, a dificuldade de permanência na mesma, como a falta de assistência para o ingressante, influenciam diretamente no déficit de diplomados nas áreas da Educação Básica. Este é um estudo que apresenta o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sobre a Educação Nacional, ao mesmo tempo que expõe dados pertinentes publicados pelo Censo de Educação Superior e no Portal do MEC. Também conta com uma reflexão teórica de Santana (2022) sobre as políticas de acesso e permanência no ambiente universitário, baseado em uma discussão sobre os programas de assistência estudantil, que teve como limites a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e se complementam com as pesquisas de Novais (2019) acerca das discrepâncias vividas nesse espaço universitário no que diz respeito às desigualdades socioeconômicas entre os estudantes de diferentes graduações. Conclui-se, apresentando um parecer reflexivo, a importância dos programas de assistência estudantil dentro da universidade que auxiliam na garantia à educação e, constata-se a necessidade de políticas públicas mais amplas que se



adéquem ao quadro real universitário, para que assim, seja possível uma maior demanda de formandos que contribuam para o desenvolvimento social e econômico do país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acesso e Permanência; Política de assistência estudantil; Vulnerabilidade social dos estudantes.

## ACCESS AND PERMANENCE POLICY AT THE UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SOUTOESTE DA BAHIA AS A RESULT OF DEGREES FOR BASIC EDUCATION

**ABSTRACT:** The following work presents results of studies that originated from reflections made in the Educational Policy subject: Structure and Functioning of Basic Education, offered by the History course. The goal was an analysis of access policies for students in conjunction with the issue of permanence at the State University of Southwest Bahia, and how this subject is reflected in Basic Education. The objective is to demonstrate how challenges in the access to universities, through the numerous, rigorous means of selection, and, mainly, the difficulty of permanence in the same, through the lack of assistance to freshmen, directly influence the deficit of graduates in the areas of Basic Education. This study presents what is provided for under the Law of Guidelines and Bases (LDB) on National Education, and simultaneously exposes relevant data published by the Census of Higher Education and on the MEC Portal. It also features a theoretical reflection by Santana (2022) on the policies of access and permanence in the university environment, based on a discussion about student assistance programs, which had the State University of Southwest Bahia as its scope, and are complemented with the research by Novais (2019) about the discrepancies experienced in this university space with regard to socioeconomic inequalities between students of different graduations. It concludes, presenting a reflective opinion, the importance of student assistance programs within the university that help in guaranteeing education and, it is verified the need for broader public policies that adapt to the real university situation, so that, in this way, it is possible a greater demand for graduates who contribute to the social and economic development of the country.

**KEYWORDS:** Access and Permanence; Student assistance policy; Social vulnerability of students.

## 1 | INTRODUÇÃO

O trabalho aqui desenvolvido apresenta resultados de estudos realizados no momento em que, na condição de discentes do curso de graduação em História, participávamos da disciplina de Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.

Em primeiro lugar, o estudo teve como objetivo principal, descrever, analisar e apresentar questionamentos reflexivos sobre o processo de acesso e permanência de educandos da educação básica nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tendo como limite o campus de Vitória da Conquista.

Especificamente, objetivamos problematizar os desafios enfrentados pelos graduandos. E, se constitui como questão norteadora do estudo, interrogar as finalidades e objetivos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) ao se apresentar na

região na condição de instituição pública de educação superior, responsável pela formação de professores para educação básica.

Assim, o pressuposto foi de que existem discrepâncias em relação à política de assistência para permanência de graduandos na UESB, o que afeta diretamente a vida acadêmica dos mesmos, sobretudo os que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica, em grande parte, os matriculados nas licenciaturas.

## 2 | METODOLOGIA

O estudo de perfil qualitativo, descritivo e analítico, teve como base para a sua formulação teórico metodológica, revisão documental e bibliográfica: tomando como referência a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, por garantir a continuidade de estudos aos educandos oriundos da educação básica sem distinção por questões econômicas ou sociais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, que prevê como objetivo da educação superior formar profissionais em diversas áreas de conhecimentos, inclusive licenciados para a educação básica.

Como contribuição para fundamentação teórica, a pesquisa também dispõe de dados publicados pelo Censo de Educação Superior e pelo Ministério da Educação sobre a dificuldade de permanência na universidade por parte dos alunos nos últimos anos e o número de desistências de ingressantes já matriculados nesse período em função da condição socioeconômica.

Além disso, analisamos o Programa de Assistência Estudantil (PRAE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em três dimensões: as diretrizes do atendimento ao estudante pelo PRAE; as condições para habilitação ao programa e os editais para concessão de bolsas aos discentes, por dispor de ações e aparatos voltados para atender o quadro de vulnerabilidade dos estudantes regularmente matriculados na universidade em função da formação acadêmica.

Em termos metodológicos, inicialmente, foi feita análise de documentos, em seguida buscamos convergência com as concepções teóricas de SANTANA (2022), ao denunciar as condições materiais e físicas que afetam a permanência de graduandos na UESB, e o estudos de NOVAIS (2019), por também perceber o quadro de desigualdades dentro da instituição e explicar a questão da plenitude para acesso e permanência no ensino superior em função da formação qualitativa da educação básica.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao buscarmos a convergência entre as garantias do acesso à universidade e os desafios para permanência dos graduandos, recorreremos à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabelece a garantia plena ao ensino superior, independente da situação social e econômica dos alunos matriculados, com base nos princípios de igualdade social,

previstos na Constituição da República Federativa do Brasil.

Assim, pelo fato dos estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista terem as mais diversas origens geográficas, e as mais diferentes situações econômicas e materiais, impôs à universidade estabelecer estratégias de permanência do estudante convertida em política de assistência estudantil, com perfil de política de assistência social. Dessa forma, tal política visa atender demandas dos graduandos como: moradia, transporte, alimentação, aquisição de livros, acesso à internet e outras demandas que envolvem a trajetória dos estudantes na UESB.

Nessa perspectiva, observou-se que existem dificuldades para que tais proposições sejam estabelecidas de forma plena, no que diz respeito ao déficit que os estudantes apresentam para a garantia do acesso à universidade. A esse respeito, Santana (2022), em orientação, explica que há um quadro de desigualdade entre os perfis de alunos que entram na universidade nos cursos de graduação. E, chama atenção de que em determinadas circunstâncias, o jovem chega a UESB sem condições materiais para se manter academicamente; distante de seus familiares, em uma idade produtiva, mas sem acesso ao mercado de trabalho.

### **3.1 Resultados publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Censo de Educação Superior sobre os índices de desistência no ensino superior**

O MEC, principal órgão governamental na execução das políticas de toda educação brasileira, foi usado nessa pesquisa, para contribuir com o pensamento de Santana (2022) com um mapeamento de dados sobre as dificuldades enfrentadas pela educação nacional para o cunho de reflexão.

Cabe assim mostrar os dados publicados pelo Ministério de Educação em 2016, que apresentam os índices de desistência no ensino superior atrelados ao déficit da educação básica, pois dos 6,1 milhões de vagas oferecidas para ensino superior, apenas 42,1% são preenchidas efetivamente no período de graduação (MEC, 2016). E, para reforçar e atualizar esses dados, o Censo de Educação Superior, em 2019, relata que apenas 40%, do período de 2010 a 2019, dos que iniciaram uma graduação conseguem concluir o curso, e menos que essa porcentagem consegue concluir uma licenciatura.

Nesse sentido, é preciso observar que a taxa de desistência, baseada nesse primeiro dado, é de 59% de alunos, ou seja, apenas 1% desse público entra em uma graduação e permanece na mesma (INEP, 2020). Importante destacar que esses fatores estão intimamente ligados às situações econômicas e sociais vividas por esses alunos desistentes.

### **3.2 Reflexão sobre a hierarquização dos cursos de graduação e a relação com a situação socioeconômica do aluno**

Baseado nesses dados, cabe a contribuição da pesquisadora Novais (2019) ao nos fazer entender que existe uma certa hierarquização entre os cursos de graduação da

UESB, que expõe a disparidade socioeconômica dos graduandos.

Assim, dividindo os estudantes em dois grupos, ela explica que nos cursos de medicina e direito se encontram graduandos oriundos de camadas sociais, chamadas pela autora de “elitizadas”, enquanto que, nos cursos de licenciaturas, responsáveis pela educação básica, como: pedagogia, geografia, história e outros, se encontram os estudantes oriundos das “camadas sociais inferiores” que tiveram dificuldades de acesso e apresentam maiores dificuldades de permanecer na universidade. Sobre essa afirmação ela contribui, dizendo que:

Coloca-se como desafio, então, para a instituição universitária pública democratizar o acesso aos seus cursos, adotando estratégias que favoreçam candidatos procedentes dos grupos sociais menos favorecidos, sem prejuízo dos critérios de mérito que devem presidir esse processo (NOVAIS, 2019).

Explicações, que se confirmaram com as nossas observações empíricas, nos levaram a conceber que as condições materiais dos graduandos interferem na plena permanência do aluno no ensino superior, e a chegar na constatação de que existe estreita ligação entre as condições materiais dos graduandos e o quadro de desistências e atrasos de formandos, sobretudo nas licenciaturas, que pressupomos influir na composição de quadros de professores da educação básica na região.

Destacamos que parte dos graduandos, caracterizados por Novais (2019) como oriundos das “camadas sociais inferiores”, se encontram conciliando trabalho e estudos ou estão desempregados, e, nas duas situações necessitam dos programas de assistência estudantil.

### **3.3 Reflexões sobre o Programa de Assistência Estudantil (PRAE) da UESB**

Com base nessas constatações, recorremos ao sistema de atendimento ao discente do Programa de Assistência Estudantil (PRAE) da UESB, para análise das estratégias estabelecidas para a política de atendimento ao aluno na universidade. Após a investigação foi possível perceber que há um déficit quanto às bolsas estudantis de permanência para os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e ficou também perceptível o distanciamento de critérios capazes de aproximar o Programa de Assistência Estudantil da realidade e necessidades básicas dos graduandos das licenciaturas.

Ao aprofundarmos nossos questionamentos e reflexões sobre o processo de acesso e permanência de educandos oriundos da educação básica dos diversos municípios nos cursos de licenciaturas da UESB, observou-se que os valores das bolsas dos programas de moradia, transporte, alimentação em função da permanência do graduando no campus da universidade, não condizem com a realidade dos valores básicos de sobrevivência do discente em situação de vulnerabilidade social.

Em seguida, notou-se que, além da escassez de bolsas e critérios burocráticos que eliminam os que precisam das diferentes categorias de assistência, as bolsas não sofrem ajustes com base na inflação, nem qualquer outra forma de compensação em relação ao

valor concedido pelo PRAE e a realidade social e econômica do aluno.

Assim, no que se refere a política de alimentação, percebeu-se que a UESB dispõe de um restaurante universitário tipo “bandeirão” com alimentação para os estudantes, mas com constantes reajustes de preços que possuem discrepâncias em relação ao valor das bolsas.

Em relação à política de acesso à Residência Universitária foi possível identificar que a concorrência pelas vagas é muito alta, visto que a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como polo de ensino, conta com uma grande quantidade de alunos oriundos de diversos municípios periféricos a cidade de Vitória da Conquista, que precisam de um local para residir.

A Residência Universitária dispõe de um total de dez vagas assim distribuídas: três vagas para o sexo feminino, quatro para sexo masculino e, no que diz respeito a política de acesso para pessoas com deficiência, são reservadas três vagas (uma para o sexo feminino e duas para o masculino), disponibilizando, assim, uma quantidade de vagas inferior à necessidade real. Novais (2019), sobre esse quadro uniforme das ações de permanência e acesso, ressalta que:

A universidade, hodiernamente, mesmo com algumas ações afirmativas, ainda fomenta as desigualdades sociais e os conflitos, na medida em que as condições de acesso e permanência na universidade ainda são bastante precárias (NOVAIS, 2019).

Por fim, verificou-se que essa uniformidade das bolsas, atrelado ao quadro desigual dos graduandos, afeta diretamente na permanência de jovens na universidade. O que contribui para que esses alunos tenham seus direitos, que estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases, ameaçados em relação à educação superior, sobretudo nas áreas de licenciaturas. Questões como essas ocasionam a desistência destes e, consequentemente, geram um quadro de déficit dos profissionais formados no ensino superior para atuação na educação básica em municípios da região do sudoeste do Estado da Bahia.

## 4 | CONCLUSÃO

Após análises e discussão sobre o processo de acesso e permanência de graduandos das licenciaturas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) tomando como referência os desafios enfrentados pelos grupos de estudantes em situação de vulnerabilidade social, questionamos reflexivamente as finalidades e objetivos da universidade na condição de instituição pública de educação superior, na região sudoeste do Estado da Bahia, e o compromisso com a formação de licenciados para a educação básica.

O estudo nos levou a concluir que a política de atendimento estudantil, não garante de maneira acessível a permanência do graduando de licenciatura na universidade, e que

a evasão ou permanência estagnada de graduandos nas licenciaturas, tem relação direta com a falta de assistência estudantil.

Reafirmamos que a permanência e acesso é um desafio à realidade do estudante, mas também deve ser encarada como uma luta possível de ser travada para que mais pessoas tenham acesso à educação e formação universitária e com isso seja alcançado o objetivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases, de profissionais que contribuam com o desenvolvimento do país e que sejam garantidos a continuidade dos estudos de alunos oriundos da educação básica, como previsto na Constituição Federal. Por isso, propomos que haja luta consciente e cobrança frequente para melhoria nas áreas de permanência dos graduandos com base na realidade social e necessidades básicas dos mesmos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394/1996. BRASIL. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 14 de maio de 2022.

PORTAL MEC.GOV. **Programa de bolsa Permanência**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em: 8 de março de 2022.

PORTAL MEC.GOV. **Censo da educação superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior#:~:text=No%20mesmo%20ano%2C%201%2C2,6%2C3%20milh%C3%B5es%20de%20alunos>. Acesso em: 9 de março de 2022.

PRAE, PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL. **Livreto do PRAE**. Disponível em: <http://www2.uesb.br/prae/livreto/#page/7>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

PRAE, PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL. **Assistência Estudantil**. Disponível em: [http://www2.uesb.br/prae/?page\\_id=10](http://www2.uesb.br/prae/?page_id=10). Acesso em 14 de maio de 2022.

PRAE, PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL. **Editais e Portarias**: Assistência Estudantil. Disponível em: [http://www2.uesb.br/prae/?page\\_id=24](http://www2.uesb.br/prae/?page_id=24). Acesso em: 14 de maio de 2022.

NOVAIS, Núbia Mendes. **Conflito na Academia**: As Desigualdades Socioeconômicas Entre Os Estudantes Dos Cursos De Graduação Na Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia (UESB). Vitória da Conquista: editora: Santana, 2019, p.1-5.

SANTANA, Nivaldo Vieira de. **Exposição em aula durante o desenvolvimento da disciplina**: Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022.

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

*Data de submissão: 08/11/2022*

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Vagner Lima de Aguiar**

UNIOESTE

Francisco Beltrão – PR

<http://lattes.cnpq.br/5140674239004447>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais voltadas para reinserção social do adolescente em conflito com a lei no estado do Paraná. A metodologia consistiu em um estudo bibliográfico de livros, artigos e normativas. O direito de acesso à educação é direito fundamental previsto na Constituição República Federativa do Brasil de 1988, portanto, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 endossou o mesmo raciocínio ampliando os direitos e garantias. A estrutura organizacional da educação nacional é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. As políticas públicas para adolescentes em conflito com a lei incluem, a nível nacional, a Educação de Jovens e Adultos, de 2000, e em nível estadual o Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas, em vigor desde 2005 no estado do Paraná. Embora recentes, as políticas públicas

são essenciais para a reinserção social do adolescente em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescentes em Conflito com a lei. Educação de Jovens e Adultos. Reinserção Social.

## PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOR ADOLESCENTS IN COMPLIANCE WITH SOCIO-EDUCATIONAL MEASURE

**ABSTRACT:** The present work aims to analyze public educational policies aimed at the social reintegration of adolescents in conflict with the law in the state of Paraná. The methodology consisted of a bibliographic study of books, articles and regulations. The right of access to education is a fundamental right provided for in the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988, therefore, with the advent of the 1990 Child and Adolescent Statute, which endorsed the same reasoning, expanding rights and guarantees. The organizational structure of national education is established by the Law of Directives and Bases of 1996. Public policies for adolescents in conflict with the law include, at the national level, Education and Youth and Adults, from 2000, and at the

state level, the Education Program in Socio-educational Units, in force since 2005 in the state of Paraná. Although recent, public policies are essential for the social reintegration of adolescents in conflict with the law in compliance with socio-educational measures.

**KEYWORDS:** Adolescent in Conflict with the Law. Youth and Adults Education. Social Reinsertion.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais voltadas para reinserção social do adolescente em conflito com a lei no estado do Paraná. Segundo Dias e Matos (2012), o Estado tem a gestão para a solução dos problemas nacionais, com ações afirmativas que estabeleça condições de imparcialidade no convívio social, ações como as políticas públicas, que podem ser entendidas como um conjunto de critérios e princípios compatíveis com a dignidade da pessoa humana para uma melhor qualidade de vida. Para a coletividade é destinada políticas públicas criadas pelo Estado, o qual possui o compromisso de buscar de solucionar e auxiliar as particularidades que surgem na sociedade.

Esse compromisso só se é alcançado em longo prazo através de políticas públicas em redistribuição dos bens e serviços sociais, de acordo com a demanda que surgirem na sociedade (TAVEIRA, 2012).

## METODOLOGIA

A metodologia consistiu em um estudo bibliográfico de livros, artigos científicos e normativas. A pesquisa bibliográfica compreende o estudo de fontes secundárias, sua finalidade é permitir que o pesquisador entre em contato direto com fontes que já possuam reconhecimento de domínio científico (OLIVEIRA, 2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é direito fundamental previsto na legislação brasileira (BRASIL, 1988). Com o advento da Constituição Federal de 1988 que instituiu o direito a Educação em seu artigo 205 no capítulo III, seção I:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e Adolescente lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 traz vários aspectos, mas a análise se dar no Capítulo IV inicialmente que trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer nos artigos 53 a 59. O art. 53 aborda o direito à educação da criança e do adolescente da seguinte forma (BRASIL, 1990):



Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Em se tratando de adolescentes em conflito com a lei (BRASIL, 1990), em cumprimento de medida socioeducativa (BRASIL, 2011), tem-se a necessidade de políticas públicas educacionais que assegurem a organização do trabalho pedagógico.

No Brasil a estrutura organizacional da educação foi ampliada com a criação de políticas públicas educacionais e com o advento da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu o plano nacional da educação (BRASIL, 1996). Política pública compreende as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade, resumidamente, o seu estudo é definido como o campo do conhecimento que busca identificar o governo em ação, compreende, portanto a formulação, implementação e análise das ações das políticas públicas (SOUZA, 2007).

A LDB, nos incisos do seu artigo 4º, trata dos deveres do Estado para garantir à população o acesso à educação gratuita, dentro das especificidades do ensino e da idade da população (BRASIL, 1996). Para a população que não teve acesso adequado na relação idade/ano escolar, a LDB assegura a necessidade de propostas específicas para a educação desses jovens e adultos. É assim, reafirmado pela LDB o que já era explicitado na lei de execuções penais, visto que a LDB apresenta a educação de jovens e adultos da seguinte forma:

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Antes mesmo da aprovação da legislação da Educação de Jovens e Adultos – EJA, ainda nas reuniões para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA,

foi apresentado o parecer do relator Carlos Roberto Jamil Cury (BRASIL, 2000). O relator integra do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, no processo de nº 23001.000040/2000-55, seu relatório foi aprovado no dia 10/05/2000, em seu relatório o conselheiro explana sobre a educação pública para as pessoas em cárcere privados de sua liberdade, conforme Carlos Roberto Jamil Cury:

Esta função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p. 9).

Com a aprovação do parecer supracitado deu-se a criação da resolução CNB/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000 que Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A Resolução nº 1417, de 02 de junho 2005, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, normativa que cria o Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE (PARANÁ, 2005), o programa foi criado para adequar as iniciativas anteriores no estado. Sendo um programa em parceria SEJU (Secretaria de Estado da justiça, Família e Trabalho) e SEED (Secretaria da Educação e do Esporte), trabalhando de forma cooperada nas instituições para oferta de escolarizar as unidades internação, garantido a educação na forma do EJA a todos os adolescentes.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase, surgiu com aprovação da resolução de nº 119 de 11 de dezembro de 2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, (BRASIL, 2006) sendo posterior a lei federal 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sinase para regular a execução de medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, assim reforçando a importância pedagógica na aplicação das medidas, e ainda a lei delega aos estados ao distrito federal e aos municípios para instituir planos, políticas e programas para o atendimento do adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2012).

A análise da política pública deve ter como foco a identificação do problema a ser corrigido pela política pública, podendo permear a identificação de como este problema chegou e percorreu as arenas do sistema político e sociedade política, assim como o

regimento normativo que irá moldar a implementação da política (SOUZA, 2007). Um exemplo é a função reparadora da oferta de educação para pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar, seja por interrupção forçada, pela repetência ou evasão, seja pelas desiguais oportunidades de acesso e permanência em seu itinerário educacional, tal oferta decorre da política pública educação de jovens e adultos – EJA (BRASIL, 2000). Outro exemplo é o PROEDUSE no Paraná, que tem como objetivo central garantir a da educação, nos níveis de ensino básico, fundamental e ensino médio, para adolescentes que cumprem medida socioeducativa, e ainda, inseri-los na modalidade de ensino mais adequada após o término da medida socioeducativa ou na progressão da medida (PARANÁ, 2005).

## CONCLUSÃO

As políticas educacionais, embora recentes, são essenciais para a reinserção social do adolescente em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa.

Por esse motivo, se reforça a importância da organização do trabalho pedagógico e o caráter educativo para os adolescentes em unidades de internação e intervenção provisória, trazendo-o para perto do convívio social e oferecendo-lhe uma nova oportunidade de vida.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 mai. 2022.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução CONANDA n. 119, 11 dez. 2006**. Dispõe sobre Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.435, de 06 de julho de 2011**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm). Acesso em: 20 mai. 2022.
- \_\_\_\_\_. **Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.
- \_\_\_\_\_. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Seção 1e. p.15. Brasília, DF: Diário Oficial da União, jun. 2000. Disponível em: CEB11.doc (mec.gov.br). Acesso em: 20 jul. 2022.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. revista atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PARANÁ. **Resolução nº 1417, de 02 de junho 2005**. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Dispõe sobre normativa que cria o Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE. Curitiba, 2005.

SOUZA, C. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (org.). **Políticas Públicas no Brasil [ONLINE]**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 65-86, jan. 2007. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=iBP0AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA65&dq=ESTADO+DA+ARTE&ots=aGbXeGBc\\_b&sig=lrQaUnXkLwTt1wb5WsvuMrRzz4o#v=onepage&q=ESTADO%20DA%20ARTE&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=iBP0AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA65&dq=ESTADO+DA+ARTE&ots=aGbXeGBc_b&sig=lrQaUnXkLwTt1wb5WsvuMrRzz4o#v=onepage&q=ESTADO%20DA%20ARTE&f=false) . Acesso em: 19 jul. 2022.

TAVEIRA, A.V.A. Serviço público no sistema constitucional nacional. In. TAVEIRA, A.V.A. (org.). **Direitos humanos: mecanismos de efetividade**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2012.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA PARÁ BRASIL

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Jakson José Gomes de Oliveira**

**Ana Lúcia Almeida de Oliveira**

<http://lattes.cnpq.br/7524422187415745>

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre a violência escolar, a partir da observação em uma escola pública no Município de Altamira no Estado do Pará Brasil, como objetivos específicos elegeu-se: Conceituar violência; conhecer os tipos de violências mais comuns presentes na escola e refletir sobre a violência escolar. Como problema de pesquisa elegemos: Como a violência se faz presente no contexto escolar? Para tanto, foi necessário utilizar algumas técnicas que reuniram características adequadas metodologicamente para atingir o objetivo, foram elas: a pesquisa bibliográfica, a observação *in loco*, a pesquisa documental, posteriormente realizamos uma análise fenomenológica dos dados. Conclui-se que a violência está presente no contexto da escola pesquisa. Contudo, verificar as formas de combater a violência no ambiente escolar é uma responsabilidade do estado e da família, melhorando as estruturas, investindo em treinamento aos professores

e pessoal de apoio, bem como, construindo ações para envolver a sociedade na busca de uma escola pública, gratuita e de qualidade, uma escola que possa contribuir para oportunizar uma vida social mais efetiva e segura.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação. Violência escolar. Escola.

**ABSTRACT:** The present study aims to weave some reflections on school violence, from the observation in a public school in the Municipality of Altamira in the State of Pará Brazil, as specific objectives it was elected: Conceptualizing violence; to know the most common types of violence present at school and to reflect on school violence. As a research problem we chose: How is violence present in the school context? Therefore, it was necessary to use some techniques that gathered methodologically appropriate characteristics to achieve the objective, they were: bibliographical research, on-site observation, documentary research, later we carried out a phenomenological analysis of the data. It is concluded that violence is present in the context of the research school. However, verifying ways to combat violence in the school environment is a responsibility of the state and the family,

improving structures, investing in training for teachers and support staff, as well as building actions to involve society in the search for a public school, free and of good quality, a school that can contribute to creating opportunities for a more effective and safer social life.

**KEYWORDS:** Education. School violence. School.

## INTRODUÇÃO

A Violência vem preocupando a sociedade, embora se possa observar que principalmente no Brasil nos estados do Norte, é comum o Estado passar a responsabilidade que é sua, em manter o cidadão seguro, para a comunidade esta responsabilidade, fato observado em propagandas como: Ao sair de casa não leve seu celular, não reaja a assaltos, andem sempre em grupos.

Estas afirmações são emitidas pelas autoridades frequentemente em programas de TV no Estado do Pará, e em rede nacional, quando na realidade quem deveria manter a segurança era o Estado.

O Estado com seus aparelhos repressores e ideológicos deveriam manter a segurança com o primeiro e trabalhar com projetos para conscientizar a população da luta constante contra as formas de violência presente na sociedade, todavia na escola, onde deveria existir uma política de formação contra as formas de violência é um local que sofre com a violência.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre a violência escolar, a partir da observação em uma escola pública no Município de Altamira no Estado do Pará Brasil, como objetivos específicos elegeu-se: Conceituar violência; conhecer os tipos de violências presentes na escola e refletir sobre a violência escolar.

Como problema de pesquisa pretende-se verificar como a violência se faz presente no contexto escolar?

Para tanto, foi necessário utilizar algumas técnicas que reuniram características adequadas metodologicamente para atingir o objetivo, foram elas: a pesquisa bibliográfica, a observação *in loco*, a pesquisa documental e a análise fenomenológica dos dados.

Para tanto, este trabalho está estruturado da seguinte forma: uma breve Introdução, por conseguinte conceituamos violência a partir da visão da Organização Mundial de Saúde, bem como discutimos os tipos de violências mais comuns no âmbito escolar, com conceitos que corroboram com tema, apresentamos ainda as análises da violência em uma escola pública levantadas por meio da observação e por fim as Conclusões e Referências.

## TIPOS DE VIOLÊNCIA PRESENTE NAS ESCOLAS

A violência é preocupação social de uma sociedade onde seus membros, que pertencem a classes sociais distintas, possuem interesses diferentes, os que os leva ao confronto. Todavia a violência não ocorre somente entre os elementos das classes sociais

existentes, ocorre ainda no meio social, dentro das instituições públicas e privadas.

A violência ocorre nas instituições sociais e nos indivíduos: nas instituições, mediada pela hierarquia social que classifica e ordena os homens em conformidade com a classe social a que pertence e às suas competências; a hierarquia social, ao dispor os homens em inferiores e superiores, deve tornar os primeiros submissos e os últimos comandantes; deve-se sublinhar que, na hierarquia, quase todos mandam em alguém e são mandados por outros; no nível individual, isso se expressa pelo sadomasoquismo, que nesse caso suscita o prazer de mandar e o prazer de se submeter, conforme argumentam Horkheimer e Adorno (1985).

Cabe lembrar a afirmação de Adorno (1991) de que a sociedade leva os homens às regressões psíquicas que necessita a cada momento; como a individuação só pode ocorrer pela incorporação da cultura e está dependente da estrutura social, a constituição do indivíduo não se reduz, mas é determinada por fatores sociais e culturais.

A violência na contemporaneidade pode ser conceituada segundo a Organização Nacional de Saúde como “El uso de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, o a un grupo o comunidade, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (AGOZINO, 2011, p. 34).

Inibir a violência é um papel dos aparelhos repressores do estado (Instituições de segurança pública), todavia os aparelhos ideológicos como a escola tem a função de trabalhar aspectos pedagógicos para melhorar o ambiente social, mas neste ambiente (Escola) verifica-se a presença constante da violência seja pela discriminação e/ou bullying.

O bullying é caracterizado por atos repetidos de intimidação e/ou ameaças deliberadas, de um indivíduo mais forte contra um mais fraco, objetivando dominação. Pode ser físico (com e sem contato), emocional, racista e se relaciona no espaço de ensino e a aprendizagem por meio de manifestação de abuso de poder, de crianças contra crianças e/ou de adolescentes contra adolescentes (DAY, 1996).

Tipos de discriminação que acontece com frequência nos meios escolares, crescem de forma sucinta, esse tipo de comportamento é muito comum entre os jovens, repetitivo de opressões, rivalidades e intrigas, enfim, essas ações são destrutivas de pessoas ou grupos sobre outras pessoas, essa é refletida, sob os mais variados enfoques.

Embora os fatores externos tenham impacto e influência sobre a violência escolar, é preciso reconhecer que dentro da própria escola existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas pela paz, adotando estratégias e capital próprios (ABRAMOVAY, 2014, p. 31).

Esse tipo de violência não é novo e pode ser encontrados nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. O bullying, é um comportamento agressivo e acontece através de insultos, apelidos cruéis, gozações, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam

a vida de outros levando em muitas das vezes a pessoa que foi agredida a graves consequências psíquicas e a exclusão escolar e social.

A violência escolar tem aumentado significativamente nos últimos anos, principalmente no Município de Altamira no Estado do Pará no Brasil, *locus* da pesquisa apresentada neste trabalho, uns dos motivos foi a crescente demanda migratória impulsionada pela construção da Hidrelétrica de Belo Monte.

Conforme Charlot (2002, p. 434) a violência se apresenta de três formas no ambiente escolar: Violência na escola; Violência à escola e Violência da, e na escola. Sendo a “Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local”.

Infelizmente a violência não é só iniciativa dos alunos, elas também são geradas pelos professores, uma situação fora do comum, como no caso da violência sexual

Conforme Abramovay e Rua (2007). O assédio sexual pode ter graves consequências sobre os jovens, criando uma cultura permissiva, em que atos desse tipo não são vistos como sérios e passíveis de punição. Neste estudo, o assédio sexual é entendido de maneira mais ampla, incluindo diversas formas de intimidação sexual-olhares, gestos, piadas, comentário obsceno, exhibições-e de abusos-como propostas, insinuações e contatos físicos aparentemente não intencionais-além de fofocas, frases, desenhos nos banheiros etc.

Vale destacar que o assédio sexual é uma das formas mais comuns de violência de professores contra alunos, principalmente contra mulheres, ainda que possa ocorrer entre jovens ou envolver outros autores nas escolas. Inclui desde “brincadeiras” até estupros. As “brincadeiras” ou comentários jocosos podem ser dirigidos pelos alunos aos professores e vice-versa. Geralmente geram constrangimentos aqueles aos quais são dirigidos: Não são brincadeiras inocentes. São grosserias que não têm cabimento, mas que, muitas vezes, fazem a pessoa calar e fingir que você não está nem aí. Às vezes, é banalizada, considerada “normal” o que colabora inclusive para sua repetição: Isso aí é normal. Tanto de coisa que falam!

Na maioria das vezes a culpa é considerada das meninas, pois com base nas informações do autor, a violência sexual acontece devido o tipo de vestimentas provocantes e insinuantes, as quais são usadas, mas os estupros também acontecem com os meninos.

A nossa sociedade é composta de algumas pessoas que infelizmente não ligam para um país melhor, sem violências, ao contrário ajuda fazer com que ela aconteça com mais frequência.

Quanto as ameaças podem acontecer de várias formas, podendo muitas das vezes, se tornar um caso mais grave no meio escolar.

Do ponto de vista dos autores Abramovay e Rua (2007), afirma que: A primeira



modalidade violência contra a pessoa consiste em ameaças, ou seja, promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ ou bens de outrem. As ameaças podem ocorrer entre os alunos e entre os membros do corpo técnico pedagógico, como também, podem ser dirigidas a pais e funcionários.

As ameaças são mais frequentemente mencionadas pelos estudantes de São Paulo e do Distrito Federal (40%) e menos pelos de Belém (21%). Com exceção de Distrito Federal, em todas as capitais os percentuais de membros do corpo técnico pedagógico que relatam ameaças são sistematicamente dirigidos a elas, embora, muitas vezes, isso ocorra.

As ameaças podem ou não se concretizar em violências físicas, o que gera um clima de tensões cotidianas. Relatos indicam que algumas delas efetivamente passam a agressões físicas por parte dos alunos, quando são colocados para fora da sala de aula, ou são suspensos e/ ou proibidos de entrar por terem chegados atrasados.

Devido ao clima de intimidação na escola é frequente que professores/ diretores e outros membros do corpo pedagógico expressem sentimento de insegurança.

Entre as ameaças que atingem a comunidade escolar estão aquelas relacionadas a bombas na maioria falsas, no intuito de transtornar a rotina escolar.

Com base nas palavras do autor, a violência nos meios escolares só aumenta cada vez mais, pois sempre os alunos serão cobrados, para que esses venham a ter uma educação de qualidade.

As brigas é uma das fases já avançadas da violência escolar, onde passa ser um caso não só da escola, mas também do conselho tutelar ou em muitas das vezes de polícia.

Para Abramovay e Rua (2007), as brigas representam uma das modalidades de violência mais frequentes nas escolas abrangendo desde forma de sociabilidade juvenil até condutas brutais. Esse tipo de agressão entre alunos manifesta-se, inicialmente, por ataques verbais proferidos pelos mesmos. É quando se torna difícil estabelecer demarcações precisas entre tipos de violência, como brigas e ameaças. O mais comum nas escolas parece ser situações - limites entre os bate-bocas e discursões.

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar. Sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer local. Violência da escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios; batem nos professores ou os insultam; eles se entregam a violência que visam diretamente à instituição e aquelas que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional; simbólica; que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modas de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racista) (CHARLOT, 2002, p. 434).

As brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização

da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Muitas vezes, as brigas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não consequências mais graves. Entretanto, verificar-se que há brincadeiras cuja própria natureza envolve a violência que começam na brincadeira e acabam na pancadaria.

Geralmente esse tipo de atitude se dá por futebol, lanches, notas, por causa de apelidos e tomada de objetos uns dos outros. O olhar direto, “encerrar”, é visto como desrespeito e desafiador e pode levar a confrontos. Também esbarrar no outro, mesmo sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e de provocação, podendo ocasionar brigas violentas.

O autor menciona a realidade, o que ocorrem no meio escolar, uma situação a qual não temos controle sobre elas, e que infelizmente acontece diariamente, entre alunos e entre alunos e professores.

Existe ainda no âmbito escolas a violência com armas de fogo, que está tão frequente que toma um rumo cada vez mais crítico nos meios escolares.

Na visão de Abramovay e Rua (2007), o recurso às armas em brigas e conflitos, nesses tempos do agravamento da violência na sociedade, chega em grande medida à escola. Alguns estudantes justificam o porte de armas como necessidade de impor respeito, proteger e defender-se.

Mas a disponibilidade de uma arma aumenta o perigo de confrontos e homicídios, como ressalta a literatura nacional e internacional sobre o tema.

No Brasil, os dados da pesquisa indicam que armas de fogo representam pequena porção das armas encontradas nas escolas. Entre elas encontram-se as chamadas “armas brancas” e outros como correntes, cassetetes, cacetes, porretes: Algumas vezes, as pessoas pensam que arma é só um revólver, mas tem vários tipos de armas. Muitos mencionam que uma faca, tesoura pode ser uma arma também. Têm muitos alunos que vão para escola com facas, estiletes, canivetes. Isso sempre teve. Segundo um professor: Tinha um aluno, na nossa sala de aula, que todo dia ele vinha com uma faquinha.

Os diretores e o corpo técnico-pedagógico relatam que é habitual encontra essas armas com os alunos. Para alguns pais, é normal que os jovens portem armas brancas para se defender.

Os alunos afirmam que é muito fácil comprar armas de fogo por intermediários de amigos e conhecidos. Eles demonstram familiaridade com a compra: depois, você paga ela. Você vai pagando pouco a pouco com todas as facilidades de pagamento.

Em muitos locais, não é exigida a autorização para compra de armas. A própria polícia aparece como fornecedora, na fala de atores investigados. Segundo a diretora, muitos alunos vão à escola com armas de brinquedo para poder intimidar. O recurso aos brinquedos indica a importância das armas no imaginário dos alunos.

Refletindo nas palavras do autor, as nossas escolas estão se transformando em cenários de guerra, conflitos e desavenças em meio a tantas violências onde está a

educação que deveria prevalecer, estamos falando de filme de guerra ou de escola? Uma questão muito difícil de lidar, mas que não podemos deixar de sermos persistentes para resolver.

Quanto a violência com roubos e furtos, é comum ouvirmos falar de roubo de objetos escolares ou material escolar. Segundo Abramovay e Rua (2007), os roubos e furtos aparecem como naturais nos relatos. Ambos consistem na subtração de bens, embora o furto ocorra sem que a vítima perceba. No entanto, na maioria dos relatos, o termo roubo costuma ser usado nas duas opções.

Registram-se informações dos alunos e do corpo técnico-pedagógico sobre roubos de carros e objetos pessoais no ambiente da escola.

Pesquisas realizadas em várias escolas, entre os alunos, variam de 38% em Porto Alegre e Florianópolis, a 20%, em Belém. Entre os membros do corpo técnico, os percentuais são mais elevados, situando-se entre Porto Alegre (62%) e Maceió (30%).

Os informantes consideram que os pequenos furtos são praticados, em grandes partes por pessoas de dentro do espaço escolar, permitindo a aceitação desses atos como natural, o que leva alunos, coordenadores e diretores a diminuir sua gravidade e, em alguns casos, desconsiderar a natureza do ato em si: Tem “pequenos furtos” assim na sala de aula, nada de muito valor. Tem aqueles roubos bobos, de pegar objetos na sala de aula, mesmo sendo de atitude. Algumas vezes, valores de R\$ 1,00. Omite-se, assim o desrespeito ao outro e a ideia de violência que possam ter roubos e furtos para as vítimas ou por se tratar de violação de princípios éticos. Características de comportamentos da juventude foram apresentadas como justificativas de pequenos furtos, considerados atos normais da cidade. Coisa de adolescente. Às vezes, o adolescente gosta de ousar e ele tem de ser diferente.

Entre os informantes, as opiniões divergem ao grau de frequência de roubos e furtos nas escolas, mas a maioria concorda que as ocorrências graves são cometidas por pessoas externas a comunidade escolar, que ali penetram na noite, aos fins-de-semana e ou nas férias. Dessa forma, constrói-se uma dicotomia entre o espaço realmente violento da rua e o espaço relativamente menos inseguro da escola.

Quando os alunos são vistos como praticantes de roubos e furtos, os jovens sentem-se inseguros em deixar os pertences fora de seu controle: eles têm que ir ao recreio com a mochila, por que há alunos na sala de uma turma que está em educação física e fazem uma faxina geral nos objetos, nos pertences e valores que os colegas trazem para a escola.

Seguindo o raciocínio do autor, essa é a triste realidade que acontece nas escolas, devemos estar sempre policiando esse tipo de situação, pois os maiores assaltantes começaram com pequenos roubos e hoje são especializados em assalto, roubo e tráfico de grande porte.

A Violência na escola ocorre quando grupos externos invadem o espaço escola (a escola) para brigar com alguém que se encontra em suas dependências, seja por fuga,

ou acertos de contas, uma forma de violência que acontecia na rua ou em outros espaços sociais chega ao ambiente escolar.

Quanto a Violência a escola caracteriza-se pela depredação do patrimônio da escola, ou seja, violência contra a instituição escolar ou violência contra os professores ou funcionários que representam a instituição escolar.

A violência da, e na escola se caracteriza quando as vítimas da violência são os próprios alunos, sendo simbólica ou física. Quanto ao tipo de relação professor aluno, métodos de ensino e formas de avaliação. Para Abramovay (2005, p. 77) “Essa proposta de classificação da violência nas escolas ajuda a compreender o fenômeno na medida em que considera manifestações de várias ordens. Contudo, mostra-se insuficiente para compreender certos tipos de manifestações que ocorrem dentro dos estabelecimentos de ensino e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento”.

A violência acontece das mais variadas formas, infelizmente nem os patrimônios estão livres de tantos vandalismos.

Esses são vítimas também, sofrem com a realidade difícil em que se encontra no meio a sociedade.

Na visão de Abramovay e Rua (2007), a dilapidação do espaço e do equipamento escolar, sem o furto de bens, surge como ato de reação contra a escola. Pesquisas norteamericanas demonstram que o vandalismo tem sido associado às administrações escolares autoritárias ou, alternativas, indiferentes e omissas; bem como a diretores e professores que não são receptivos aos alunos, a alta rotatividade do corpo docente e, finalmente, a punições. Assim, é necessário tentar desvendar as mensagens escondidas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas, que podem ter vários significados: a necessidade de chamar a atenção, de exibir-se para os colegas, expressar revolta ou segundo Day (1996), requer deixar sua marca no mundo, uma vez que os que os fazem estão botando para fora a rebeldia deles contra o governo ou contra os pais, contra a sociedade, contra a escola. Fazem a pichação deles ali para botar para fora a sua vontade, o seu desejo.

Atos de pichação, depredação de muros, janelas, paredes e destruição de equipamentos, acompanhados de furtos, apresentam-se como forma de vandalismo mais comuns apontadas nas diversas categorias de entrevistados.

A pichação ocorre dentro das escolas públicas e privadas, principalmente nos banheiros, com frases de amor, declarações, mensagem sobre legalização da maconha- “fumo sim legalize”. “Chapado da maconha” - e, em menor quantidade, protestos contra o governo. Há, ainda, pichações de nomes, referências a gangues, palavrões e frases pornográficas, dirigidas a determinadas pessoas. Nos banheiros femininos, encontram-se frases desse tipo e declarações de amor.

A explosão de bombas nos banheiros retratada, evidenciando a cumplicidade dos colegas a não denunciar o responsável pelo ato.

Além dos episódios de depredação dentro da escola, pais e professores relatam que tiveram seus carros riscados pelos alunos.

Os depoimentos contribuem com a hipótese de que não existe o cuidado com o bem coletivo: carteiras, portas, salas etc., demonstrando que a escola ainda se encontra muito distante do aluno e da comunidade.

Mas, como bem alerta um professor, o ambiente escolar deve ser cuidado, considerando não só que inclusive influencia no moral e sentido de pertencimento à escola, mas porque pelo cuidado se pode interromper um círculo de vandalismo, uma cultura de violências: quando o negócio está bonito, eu conservo. Se o banco do ônibus estivesse furado, começam a arrancar, cada um toira um pedacinho.

Devemos manter a conservação dos nossos prédios de ensino, pois será que com o passar dos tempos as aulas serão no relento, da maneira como vai sendo conduzida não temos nem os nomes das escolas nas fachadas muito menos os prédios.

Devemos fazer hoje, o que queremos ter amanhã, conservar o local onde todos passaram ou irão passar, é uma obrigação de todo cidadão de bem, atos como esse mostra o respeito para com a sociedade.

## **ANÁLISE DA VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA**

A Escola pesquisada fica localizada na periferia do Município de Altamira no Estado do Pará Região Norte do Brasil, é uma Escola Pública de Ensino Médio, mantida pelo Governo do Estado, possui 1.200 (Mil e duzentos alunos) matriculados no ano de 2018 (ano das observações), divididos em três turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite).

Foi constatada, a insegurança dos alunos no percurso de casa até a escola principalmente no período da noite, fato confirmado pelos alunos que relatam frequentes assaltos no perímetro da escola, celulares são os alvos preferidos dos assaltantes, que na maioria das vezes utilizam motocicletas para facilitar o deslocamento na fuga após a prática de assalto.

Segundo a direção da escola, apesar de orientações aos alunos sobre a necessidade de andarem em conjunto, evitar utilizar celular nas mediações das escolas, não é suficiente para evitar os constantes assaltos, relata ainda a ausência do poder público (falta de iluminação no percurso até a escola, baixa presença de policiamento ostensivo).

No ano letivo vários alunos foram assaltados no percurso até a escola, como forma de amenizar esses delitos a Direção da Escola, solicitou via ofício junto a Polícia Militar rondas constantes principalmente no horário de entrada e saída nos três turnos de funcionamento.

Outra medida tomada pela direção foi à solicitação (via ofício) ao órgão responsável pela iluminação pública (Departamento de Iluminação Pública da Prefeitura Municipal de Altamira) a revitalização da iluminação nas ruas que dão acesso a escola, mas segundo

o Vice-Diretor o departamento não atendeu a solicitação, contribuindo para a insegurança dos alunos.

Outro tipo de violência observada é a violência à Escola que segundo Charlot (2002) se caracteriza pela depredação do patrimônio da escola, confirmado pela ausência de fechadura nas salas de aula, portas quebradas parcialmente, bem como, várias frases escritas pelos alunos com ofensas entre alunos, e no banheiro ofensa a funcionários da escola e/ou declaração de amor e ódio entre alunos.

Segundo o Diretor da Escola, no início do ano letivo de 2018, foi realizada a manutenção da estrutura física uma das formas utilizadas para minimizar as pichações e a violência à escola foi o Projeto Grafite na Escola, contemplando todas as turmas, que tiveram espaço no muro da escola para desenhar uma temática ecológica, despertando no aluno o sentimento de pertencer ao espaço escolar.

A direção da escola reconhece que muito ainda tem para ser feito em busca de sanar os tipos de violências que ocorrem na escola, mas afirma que precisa de maior apoio dos órgãos de segurança e da Secretaria de Estado de Educação do Pará SEDUC/PA.

Foi verificado ainda casos de violência na escola onde pessoas estranhas ao ambiente escolar pularam o muro da escola (que é baixo devido ao aterro da rua ao lado da escola) e brigaram no interior da escola com pedaços de madeira (outros entraram pelo portão) essa briga envolvendo alunos é prejudicial ao ambiente.

Segundo o vigia da escola nada pode ser feito, haja vista a falta de insegurança ter tomado proporções alarmantes, segundo o mesmo a insistência dos alunos em não utilizar o uniforme escolar prejudica o controle na entrada da escola, uma vez que não é possível identificar todos os alunos (ocasionando a possível entrada de não alunos no horário de aula).

Quanto a violência da, e na escola ocorrem entre os próprios alunos que segundo Charlot (2002) pode ser simbólica ou física, também ocorrem na escola pesquisada, comprovada pelas ocorrências registrada no Livro de Ocorrência da Coordenação Escolar em 2014, os mais comuns foram até 30 de junho de 2014 foram:

Alunos agressivos 6 (seis) registros; Desrespeito ao professor 8 (oito) registros; Intimidação a professor 2 (dois) registros; Ameaça 1 (um) registro; Ameaças ou ofensas a direção escrita no banheiro da escola 4 (quatro) registros; Registro de bullying 1 (um) registros; Violência física entre alunos 2 (dois) registros. (Fonte: Livro de Ocorrências da Coordenação Escolar 2014)

Pode-se observar que o maior índice de violência foi o desrespeito ao professor com 33%, seguido de alunos agressivos com 25%.

Para a direção da escola esses fatores estão ligados a ausência da família no acompanhamento da vida escolar dos alunos, família ausente, adolescentes com problemas sociais.

Pode-se verificar que a violência física entre alunos também ocorre na escola, foi

observado no livro de ocorrência que a violência física é mais comum entre as meninas, com 02 ocorrências sendo uma durante os jogos internos da escola ocasionados por problemas extraescolares das alunas envolvidas.

As formas de violência que ocorreram na escola são ocasionadas por fatores externos e internos, todavia, percebe-se que a maioria é influenciada por fatores externos (família, comunidade, disputa entre adolescente).

Um dos fatores que chama atenção que apesar de estar presente no contexto escolar o bullying é citado somente uma vez no livro de ocorrência da Coordenação escolar, sendo uma forma de violência que apesar de estar presente no cenário nacional como uma das formas de violência que ocorre no contexto escolar, na escola pesquisada quase não aparece.

A violência simbólica, caracterizada muitas vezes pela agressão dos professores com punições e agressões do mais forte sobre o mais fraco, não foi encontrada registro desta violência na escola pesquisada no ano de 2018 (BOUDIER, 1983).

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, pode-se constatar que a violência se encontra inserida no ambiente escolar, a partir das observações de uma escola pública no Município de Altamira no Estado do Pará Brasil.

Foi constatado que no ano de 2018 ocorreu na escola os três tipos de violências apontadas por Charlot (2002), a Violência na escola; Violência à escola e Violência da, e na escola, conforme apresentado nas análises da escola pesquisada.

Cabe ressaltar ainda que o objetivo proposto foi alcançado, haja vista que objetivo foi tecer algumas reflexões sobre a violência escolar, a partir da observação em uma escola pública no Município de Altamira no Estado do Pará Brasil.

Bem como objetivos específicos primeiramente conceituamos violência; a partir do conceito da Organização Mundial de Saúde conforme apontado por Agozino (2011). Verificaram-se ainda os tipos de violências presentes na escola e tecemos algumas reflexões sobre a violência presente na escola. Verificamos ainda, como a violência está presente no contexto escolar, a partir das concepções de violência escolar de Charlot (2002).

Cabe destacar ainda, que a violência encontrada na escola em sua maioria é apontada por causas externas, embora haja um trabalho constante de intervenção por parte da gestão da escola, a mesma aconteceu em 2014. Vários fatores podem ser trabalhados para amenizar a violência na escola, dentre eles:

O uso do uniforme escolar por todos os alunos (sala de aula e educação física)  
– Essa utilização pode ajudar a identificar os alunos da escola, dificultando a entrada de pessoas estranhas no ambiente escolar;

Traçar estratégias para trazer a família e comunidade para participar de atividades

na escola, o pertencer ao ambiente escolar, faz com que a comunidade passe a ser o fiscal da escola, vigiando e contribuindo na preservação da estrutura física da mesma.

Contudo, verificar as formas de combater a violência no ambiente escolar é uma responsabilidade do estado e da família, melhorando as estruturas, investindo em treinamento aos professores e pessoal de apoio, bem como, construindo ações para envolver a sociedade na busca de uma escola pública, gratuita e de qualidade, uma escola que possa contribuir para oportunizar uma vida social mais efetiva e segura.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. (Org.). **Violência nas escolas: situação e perspectiva**. Boletim 21, Unesco, v. 1, p. 3-12, 2005.

ABRAMOVAY, Mirian. e RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

Adorno, T. W. (1995a). **Educação e Emancipação**. (W.L. Maar, trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1967).

Adorno, T.W. (1991). **De la relación entre sociología y psicología**. In: **Adorno, Theodor W. Actualidad de la filosofía**. (J. L. A. Tamayo, trad.). Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 135-204. (Trabalho original publicado em 1955)

AGOZINO, Adalberto C. *Violencia política en el siglo XXI*. Buenos Aires. Dosyuna. 2011

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Francisco Alves Editora S/A: Rio de Janeiro, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão**. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n° 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>> Acesso em: 24. jun. 2011. Culturas, n.º 26, 2008, 85-90.

DAY, Nancy. **Violence in Schools – Learning in Fear**. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers. 1996. **do diálogo à falência da palavra**. **Psicologia & Sociedade**, 19(1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

Horkheimer, M. e Adorno, T.W. (1985). **Dialética do Esclarecimento**. (G. A. de Almeida, trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1947)

NETO, Antônio & SAAVEDRA, L. H. (2004). **Diga não para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPI.

OLIVEIRA, É.C. S. e MARTINS, S. T. F. **Violência, Sociedade e Escola: da recusa**

STOER, S. R. **A genética cultural da reprodução**. Educação, Sociedade &



# REFLEXÕES SOBRE CUIDADOS E DESAFIOS DA AUTOMUTILAÇÃO NAS ESCOLAS BASEADO NA TEORIA DA MUDANÇA: RELATÓRIO DO I WORKSHOP

---

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Verônica de Medeiros Alves**

Universidade Federal de Alagoas  
<https://orcid.org/0000-0002-4343-2941>

**Mércia Zeviani Brêda**

Universidade Federal de Alagoas  
<https://orcid.org/0000-0002-0416-5625>

**Maria Cicera dos Santos de Albuquerque**

Universidade Federal de Alagoas  
<https://orcid.org/0000-0002-5230-3447>

**Jorgina Sales Jorge**

Universidade Federal de Alagoas  
<https://orcid.org/0000-0001-5887-4446>

**Cintia Bastos Ferreira**

Universidade Federal de Alagoas  
<https://orcid.org/0000-0003-1601-4303>

**Daniele Gonçalves Bezerra**

Universidade Federal de Alagoas  
<https://orcid.org/0000-0001-5712-5320>

**Ellen Vidal Medeiros Lobo**

Universidade Federal de Alagoas  
<https://orcid.org/0000-0002-3625-0605>

**Lucas Gabriel de Melo Pedrosa**

Universidade Federal de Alagoas  
<https://orcid.org/0000-0002-5737-1692>

**Maria Eduarda de Amorim Lima**

Universidade Federal de Alagoas  
<https://orcid.org/0000-0002-8273-2592>

**Ronaldo Victor Santos Casado**

Universidade Federal de Alagoas  
<https://orcid.org/0000-0003-3425-8424>

**RESUMO:** A automutilação é caracterizada pelo comportamento repetitivo do indivíduo que, intencionalmente, causa lesões a si mesmo. É um transtorno mental que provoca comportamentos não fatais com o propósito de reduzir sensações negativas ou até mesmo se auto punir. Geralmente se inicia na adolescência, e é considerado um fator de dificuldade para o desenvolvimento positivo desta etapa da vida. Um grupo de pesquisadoras em Saúde Mental, da Universidade Federal de Alagoas realizou o *I workshop sobre automutilação nas escolas*, no Auditório da Secretaria Municipal de Saúde de Maceió, Alagoas, Brasil. Esse evento gerou o relatório que será apresentado nesse artigo. Esse relatório mostra consonância com a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, mostrando a necessidade de pesquisas sobre o assunto, para uma

compreensão mais abrangente deste fenômeno na atualidade e no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saúde mental; Automutilação, Escola; Acolhimento.

**ABSTRACT:** Self-mutilation is characterized by the repetitive behavior of the individual who intentionally causes injury to himself. It is a mental disorder that causes non-fatal behaviors for the purpose of reducing negative sensations or even punishing itself. It usually starts in adolescence, and is considered a factor of difficulty for the positive development of this stage of life. A group of researchers in Mental Health from the Federal University of Alagoas held the *I workshop on self-mutilation in schools*, in the Auditorium of the Municipal Health Department of Maceió, Alagoas, Brazil. This event generated the report that will be presented in this article. This report shows in line with the National Policy for the Prevention of Self-Mutilation and Suicide, showing the need for research on the subject, for a more comprehensive understanding of this phenomenon today and in Brazil.

**KEYWORDS:** Mental health; Self-mutilation, School; Reception.

## INTRODUÇÃO

A automutilação, aqui denominada autolesão não suicida tem sido um dos grandes desafios em saúde mental na contemporaneidade, tanto pela elevada frequência entre a população em geral, com especial ênfase em adolescentes, como pela escassa oferta de tratamentos cientificamente evidenciados e a possibilidade de desfechos fatais. Embora a autolesão não suicida seja um ato auto infligido, que causa dor ou dano superficial sem a intenção consciente ou manifesta de causar morte, a longo prazo o risco de suicídio não pode ser menosprezado (FONSECA *et al.*, 2022).

As motivações da autolesão não suicida ainda não estão bem claras, mas pode ser “uma tentativa” de reduzir tensão ou sentimentos negativos, de resolver dificuldades de relacionamentos interpessoais, autopunição por supostos erros, um pedido de ajuda. Ela será sempre considerada sofrimento psíquico que merece atenção e cuidados especiais (APA, 2014).

Exemplos mais comuns de autolesão não suicida incluem: cortar ou perfurar a pele com um objeto pontiagudo tais como faca, navalha, agulhas; queimar a pele (tipicamente com cigarro). Muitas vezes pode haver várias autolesões em um único momento, criando múltiplas lesões no mesmo local, normalmente em áreas facilmente ocultáveis, mais acessíveis como antebraços e frente das coxas. O comportamento é muitas vezes repetido, resultando em padrões extensos de cicatrizes. Comportamentos de autolesão não suicida tendem a surgir no início da adolescência (KLONSKY, VICTOR, SAFFER, 2014) e por isso, podem trazer consideráveis prejuízos ao desempenho e relacionamento no ambiente escolar bem como ao futuro profissional desses jovens.

Os fatores de risco envolvem a presença de história familiar de tentativa de suicídio ou suicídio consumado; maltrato físico; assédio, abuso físico e sexual; negligência emocional; familiares com história de automutilação, isolamento social; bullying; amigos

com história de automutilação (SILVA, BOTTI, 2017).

A Automutilação vem se mostrando um problema de saúde pública por sua crescente exposição e manifestação na sociedade (VIEIRA, 2019). Em relação a frequência deste ato, um estudo realizado no Brasil, na cidade de Divinópolis, Minas Gerais, com 517 adolescentes de escolas estaduais identificou uma frequência de 9,48% participantes com autolesão sem intenção suicida no último ano. Os principais motivos apontados para a autolesão foi aliviar sensações de vazio ou indiferença e cessar sentimentos ou sensações ruins. A predominância foi no sexo feminino (FONSECA *et al.*, 2018).

Ciente deste desafio, o Brasil instituiu a Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019 (BRASIL, 2019) voltada a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, que foi implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A lei cria um sistema nacional, com estados e municípios, para prevenção do suicídio e da automutilação e um serviço telefônico gratuito para atendimento ao público. A publicação ainda determina a notificação compulsória destes casos, em caráter sigiloso, nos estabelecimentos de saúde, segurança, escolas e conselhos tutelares.

Neste sentido, identificar crianças e jovens em tais condições, validar a experiência daquele/a que se auto lesiona, buscar compreender as emoções e ações à luz de suas circunstâncias, bem como: oferecer suporte emocional necessário, criar espaços para livre expressão de sentimentos e construir, em conjunto com o adolescente e sua rede social de apoio e formas saudáveis de lidar com sofrimento é um caminho a ser seguido pelo profissional da saúde e da educação.

O Brasil já conta com o Programa Saúde na Escola (PSE) que visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde cuja finalidade é contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (BRASIL, 2017).

Neste contexto, prezar pela realização de trabalhos e propostas de intervenção que envolva a saúde e educação foi o caminho escolhido pela equipe da pesquisa: “Construção e validação de tecnologia educacional para identificação, abordagem e manejo de crianças e adolescentes com automutilação nas escolas”. Esta pesquisa tem o propósito de criar uma tecnologia educacional para que os professores tenham o conhecimento básico necessário para identificação e manejo de crianças e adolescentes com automutilação nas escolas, permitindo assim, o encaminhamento destes, para um serviço de saúde especializado. Além de contribuir com a elaboração de estratégias de ação de prevenção da autolesão não suicida junto ao PSE.

Como toda e qualquer iniciativa a esse respeito deve partir da identificação das crianças e jovens expostas a este risco, da divulgação e compartilhamento do conhecimento existente e criação de caminhos possíveis de cuidado, um grupo de pesquisadoras em Saúde Mental, da Universidade Federal de Alagoas realizou o *I workshop sobre automutilação nas*

escolas. O workshop aconteceu no dia oito de agosto de 2022, das 08:00 às 12:00 horas, no Auditório da Secretaria Municipal de Saúde de Maceió, Alagoas, Brasil.

### DESENVOLVIMENTO DO WORKSHOP

Para atingir esse objetivo, uma das etapas do projeto visa realizar workshop com profissionais da saúde, professores, gestores da saúde e da educação, conselhos tutelares e ministério público para discutir sobre as dificuldades encontradas nas escolas, quanto à identificação e abordagem às crianças e adolescentes com automutilação. Foi realizado o credenciamento e recepção dos participantes, com o acolhimento inicial e apresentação da equipe e dos participantes envolvidos.

Em seguida foi realizada a apresentação da proposta do workshop baseado na Teoria da Mudança (Figura 1). Essa teoria permite melhorar e tornar um planejamento mais concreto, ajudar a equipe a ter visão objetiva do que precisa ser feito para alcançar resultados significativos, criar expectativas realistas e seus possíveis resultados (GASPAR, 2021).

A Teoria da Mudança ou Therory Change é uma ferramenta para implementar políticas de mudança social, cultural e comportamental. Formulado pela pesquisadora Carol Weiss, o conceito ganhou popularidade em 1995, como uma forma de descrever o conjunto de suposições que explicam todas as etapas que levam ao alcance de uma meta de longo prazo (GASPAR, 2021), que no caso desta pesquisa está relacionada com a promoção de conhecimento de professores a respeito da automutilação em crianças e adolescentes.



Figura 1 - Mapa baseado na teoria da mudança  
Adaptado de Gaspar, 2021.

As perguntas trabalhadas na Teoria da Mudança foram:

- a) Quais são as causas da automutilação na criança/adolescente?
- b) Quais são as consequências da automutilação para a criança/adolescente?
- c) Quais conhecimentos os professores devem ter acesso no aplicativo?
- d) Quais habilidades os professores deverão apresentar após o acesso ao aplicativo?
- e) Quais organizações podem beneficiar a efetivação do objetivo central deste projeto?

Foram formados quatro grupos para discussão sobre automutilação nas escolas. Em cada grupo havia uma integrante responsável pela pesquisa guiando a discussão.

## **APRESENTAÇÃO DAS DISCUSSÕES NO WORKSHOP**

Participaram 24 pessoas, dentre eles: profissionais da saúde, professores, gestores da saúde e da educação, conselheiros tutelares e um representante do ministério público.

Os quatro grupos trouxeram informações relevantes. As respostas a esses questionamentos foram: O problema central identificado é a autolesão não suicida entre crianças e adolescentes. Os resultados que se desejam alcançar são a produção de conhecimento, além da elaboração de um produto para facilitar a identificação e manejo dos casos de indivíduos que praticam automutilação, ou que apresentam risco para tal, por parte dos professores. As causas e consequências do problema são elencadas coletivamente pelos sujeitos envolvidos, levando em consideração cada realidade e experiência vivenciada. Sendo a autolesão não suicida um desafio para muitos profissionais da saúde e da educação, a aplicação da teoria da mudança nesse contexto pode contribuir para promoção de conhecimentos que visem o cuidado a essas crianças e adolescentes. Os pontos relevantes foram agrupados e apresentados em cinco tópicos (Quadro 1).

Causas	Consequências	Conhecimento oferecido pelo aplicativo proposto	Habilidades	Organizações que deverão estar envolvidas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílias desestruturadas</li> <li>-Vulnerabilidade social</li> <li>-Bullying</li> <li>-Violência emocional e física</li> <li>-Sofrimento psíquico</li> <li>-Baixa autoestima</li> <li>-Solidão</li> <li>-Excesso de tecnologia digital</li> <li>-Autoimagem</li> <li>-Identidade de gênero, Raça/cor</li> <li>-Ansiedade</li> <li>-Abuso</li> <li>-Preconceito,</li> <li>-Conflitos familiares</li> <li>-Abandono</li> <li>-Multifatorial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Suicídio</li> <li>-Isolamento</li> <li>-Bullying</li> <li>-Adoecimento mental</li> <li>-Baixo rendimento escolar</li> <li>-Crises de ansiedade</li> <li>-Evasão escolar</li> <li>-Uso abusivo de álcool e outras drogas</li> <li>-Lesões (risco de complicações)</li> <li>-Baixa autoestima</li> <li>-Estigma/preconceito</li> <li>-Reprodução de comportamento de automutilação</li> <li>-Rejeição/descrédito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comportamento de risco</li> <li>-Possíveis causas</li> <li>-Fluxograma da rede de atenção à saúde e apoio social</li> <li>-Link, contato, mapa da rede</li> <li>-Educação continuada</li> <li>-Acolhimento, manejo, e identificação de casos</li> <li>-Ficha de notificação</li> <li>-O que fazer/evitar</li> <li>-Como orientar os pais</li> <li>-Passo a passo da abordagem inicial</li> <li>-Relato de alunos</li> <li>-Sites e links informativos</li> <li>-Espaços para dica, vídeos</li> <li>-Leis</li> <li>-Conexão com órgãos protetores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar, acolher, encaminhar e acompanhar a criança/adolescente</li> <li>-Treinamento para manejo do app</li> <li>-Apoio aos estudantes.</li> <li>-Construir estratégias pedagógicas</li> <li>-Conhecer e acionar a rede de atenção à saúde</li> <li>-Escuta qualificada</li> <li>-Serem agentes multiplicadores</li> <li>-Apresentar agenda de atividades relacionadas à temática</li> <li>-Informação sobre a saúde mental do adolescente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ONG</li> <li>-Rede de atenção à saúde</li> <li>-Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil</li> <li>-Conselho tutelar</li> <li>-Ministério público</li> <li>-Juizado da infância e juventude</li> <li>- Centro de Referência de Assistência Social</li> <li>- Centro de Referência Especializado de Assistência Social</li> <li>- Programa Saúde na Escola</li> <li>-Escolas</li> <li>-Delegacia</li> </ul>

Quadro 1 - Apresentação dos tópicos relevantes do I workshop sobre automutilação nas escolas.

Discussões desse tipo contribuem com a efetivação de cuidados em saúde voltados à Política Nacional de Prevenção ao Suicídio e à Automutilação, por meio da reflexão sobre a realidade vivenciada pelos envolvidos no manejo de comportamento de automutilação em crianças e adolescentes. O PSE tem um papel fundamental ao fazer a intermediação entre a saúde e a escola. Dentre as 13 ações pactuadas pelo PSE em Maceió/Alagoas têm-se a ‘Promoção da Saúde Mental e Identificação de Educandos com Possíveis Sinais de Alteração’, reforçando assim a necessidade de se criar elos mais fortes entre saúde e escola.

Estudos epidemiológicos têm demonstrado que a automutilação é uma grande preocupação na adolescência. Apesar de sua cessação no final da adolescência até o início da vida adulta, o risco para problemas de saúde mental em longo prazo é elevado em indivíduos que apresentaram comportamento de automutilação durante a adolescência repetidamente (BROWN, PLENER, 2017). É necessário avaliar o risco de automutilação precocemente (SON, KIM, LEE, 2021). Nesse contexto, sendo a automutilação um problema nacional, com poucos estudos realizados no Brasil e inexistentes em Alagoas, essa pesquisa vem mostrando relevância, diante da sua capacidade de resposta às lacunas de conhecimento de professores no manejo da automutilação em estudantes.

Uma parcela considerável das autolesões não suicidas são de pessoas na faixa etária escolar. A escola, além de espaço de socialização e aprendizagem, deve ser também fonte de promoção de saúde e cuidado. Nesse sentido, é importante que os professores estejam preparados para identificar sinais de automutilação nos adolescentes. É preciso ainda, identificar os principais serviços e equipamentos de atenção e cuidado da pessoa com comportamentos de automutilação, desde serviços para o momento de crise, passando por acompanhamento especializado, chegando aos serviços que atuam na promoção à saúde mental a partir de uma compreensão mais ampla (CRP, 2020).

Os profissionais de saúde que trabalham diretamente com esse público, precisam estar preparados para ter um olhar amplo, analisando todos os fatores envolvidos neste caso, e também um olhar individualizado observando cada caso como diferente do outro, e assim podendo proporcionar um cuidado mais eficaz. Nesse sentido, nota-se a importância do desenvolvimento de estudos sobre a automutilação e a capacitação dos profissionais da saúde e educação para o enfrentamento desta problemática que vem crescendo consideravelmente (VIEIRA, 2019).

O atendimento infantojuvenil não deve possuir abordagem genérica, pelo contrário, requer intervenções específicas. Da mesma forma, se faz necessário considerar todas as peculiaridades possíveis no tocante ao cuidado do adolescente que se automutila. Além disso, faz-se necessário haver mais investimento nos Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), focado na educação permanente de seus colaboradores (ARAGÃO et al, 2021).

Existem alternativas de tratamento da automutilação que incluem o uso de medicamentos e psicoterapia. Entretanto, acredita-se que com ou sem medicação, o que pode realmente ajudar uma pessoa que se automutila é autorizá-lo a falar, expressar-se. A “cura pela fala” de Freud nos aponta para a via que parece mais apropriada para o tratamento de automutilação (ARAÚJO *et al.*, 2016).

Há uma enorme necessidade de pesquisas sobre o assunto, para uma compreensão mais abrangente deste fenômeno na atualidade e no Brasil, e também uma troca de experiências entre os profissionais da saúde mental, para que haja uma reflexão crítica sobre o cuidado em saúde. No atendimento na rede de saúde realizado ao adolescente, faz-se necessário vê-lo com suas individualidades, incentivando a autonomia, o desenvolvimento do indivíduo como ser social, cidadão, ser ativo nas relações de poder, reprodutor de discursos e um ser de resistência (SANTOS DE PAULA HENRIQUES, 2018).

## PERSPECTIVAS FUTURAS

Esse workshop foi o primeiro passo na pesquisa proposta, onde se almeja produzir conhecimento por meio de artigos científicos, cartilha, vídeo e aplicativo, que permitam auxiliar os professores no manejo de casos de comportamento de automutilação em

crianças e adolescentes. E por fim, fazer um relato para os formuladores de políticas públicas do Estado, apresentando evidências científicas de identificação, abordagem e manejo de casos de automutilação em crianças e adolescentes a serem realizados nas escolas.

Ao final do projeto, a tecnologia educacional produzida será disponibilizada gratuitamente para que possa ser usada nas escolas do município de Maceió. E quem sabe em outras escolas públicas do Estado de Alagoas e do Brasil.

## FINANCIAMENTO

Esta pesquisa recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq/Brasil.

## REFERÊNCIAS

APA - American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, Artmed, 2014.

ARAGÃO FB, SOUSA JM, MOREIRA ES, VALE RR, CAIXETA MH, CAIXETA CC. Automutilação na adolescência: fragilidades do cuidado na perspectiva de profissionais de saúde mental. **Enfermagem em Foco**, 12(4): 688-694, 2021.

ARAÚJO JFB, CHATELARD DS, CARVALHO IS, VIANA, TC. O corpo na dor: automutilação, masoquismo e pulsão. **Estilos da Clínica**, 21(2): 497-515, 2016.

Brasil, 2019. **Política Nacional de Prevenção ao Suicídio e à Automutilação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/75511-sancionada-lei-que-cria-politica-de-prevencao-da-automutilacao-e-do-suicidio>>.

Brasil, 2017. **Programa Saúde na Escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>.

BROWN RC, PLENER PL. Non-suicidal Self-Injury in Adolescence. **Current Psychiatry Reports**, 19:20, 2017.

CRP - Conselho Regional de Psicologia do Distrito Federal. **Orientações para a atuação profissional frente a situações de suicídio e automutilação**. Organizado pela Comissão Especial de Psicologia na Saúde do CRP 01/DF- Brasília: CRP, 2020.

FONSECA PHN, SILVA AC, ARAÚJO LMC, BOTTI NCL. Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes. **Arquivo brasileiro de psicologia [Internet]**; 70(3): 246-258, 2018.

GASPAR L. **Teoria da Mudança**: o que é e como utilizar. 2021. Disponível em: <<http://blog.incentiv.me/2021/05/28/teoria-da-mudanca-o-que-e-e-como-aplica-la/>>. Acesso em: 07 de setembro de 2021.



SANTOS DE PAULA HENRIQUES RL. A automutilação nas políticas públicas de saúde mental: um olhar através do biopoder e sociedade disciplinar foucaultiana. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, 3(6): 172 - 189, 2018.

SILVA AC, BOTTI NCL. Comportamento autolesivo ao longo do ciclo vital: revisão integrativa da literatura. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, 18: 67-76, 2017.

SON Y, KIM S, LEE J-S. Self-Injurious Behavior in Community Youth. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17;18(4): 1955, 2021.

VIEIRA, FC. **Automutilação e saúde pública**: desafios da contemporaneidade. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. 04, 12(02): 81-101, 2019.

# RELATO DE PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS - UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO MOMENTO PANDÊMICO

---

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Kennedy Wagner dos Santos Silva**

Instituto Universitário Italiano de Rosário  
– Departamento de Posgrado, Rosário,  
Argentina  
Presidente Prudente/SP  
<http://lattes.cnpq.br/2237420006945765>

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física, desenvolvimento íntegro, tempo pandêmicos, discentes, rede pública de ensino.

### TEACHING PRACTICE REPORT IN THE ELEMENTARY SCHOOL - A PERSPECTIVE FROM THE PANDEMIC MOMENT

**RESUMO:** O presente relato trata-se da experiência que tive como docente da disciplina de Educação Física nos anos iniciais de uma escola da rede pública do estado de São Paulo, onde sou atuante desde o início do ano letivo propondo atividades e reflexões acerca do corpo e suas possibilidades e contribuindo para o desenvolvimento integral dos discentes. As prepostas das aulas é a todo momento a promoção de uma Educação Física consciente e inovadora acerca do desenvolvimento integral do aluno em tempos pandêmicos bem como se manter saudável em um momento tão atípico. Partindo da premissa de que a Educação Física é uma disciplina que colabora para o desenvolvimento do discente em toda sua amplitude, conclui-se que a colaboração de forma íntegra para seu aditamento é de grande efetividade.

**ABSTRACT:** The present report deals with the experience that he has as a teacher of the Physical Education discipline in the early years of a public school in the state of São Paulo, where I have been active since the beginning of the school year proposing activities and about the body and its activities. possibilities and students for the integral development of. As a purpose of the classes, it is at all times the promotion of a Conscious and innovative Physical Education of the integral development of the student in pand times as well as keeping healthy in such an atypical moment. Starting from the premise that collaboration is a discipline that is a discipline that collaborates with the student in its breadth, a collaboration in a complete and integral way for the addition is of great development or development of their Physical Education.

**KEYWORDS:** Physical Education, integral development, pandemic time, students, public education network.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física somada às outras disciplinas colabora para que a criança tenha um desenvolvimento mais amplo, contribuindo para sua formação, melhorando seu conhecimento e sua relação com o mundo e o ambiente em que está inserida. Freire (2010) e Negrine (1987), ressaltam a importância do educar no contexto pedagógico, sendo assim, devendo contribuir para a formação integral da criança e, é desde dos anos iniciais que se deve começar o acompanhamento com o profissional de Educação Física, pois, movimentos naturais como andar, correr e saltar, por exemplo, devem ser trabalhados a partir do ano pré-escolar e nesse sentido a presença do professor de educação física é de suma importância, pois, é o profissional que trabalhará os aspectos corporais em direção ao desenvolvimento integral das crianças.

Vygotski, (2007), Gallahue e Donnelly (2008), ponderam-se que, os primeiros anos de vida de uma criança é de fundamental importância o seu desenvolvimento dos aspectos psicomotores, ao evidenciar a relevância do papel da Educação Física na formação integral do indivíduo, diante de uma sociedade que está em contínuas mudanças, através das relações pessoais, elas desenvolvem a sua capacidade de compreender e a interagir no ambiente em que está inserida.

Considerando a importância da Psicomotricidade na educação da criança, visando o equilíbrio e o desenvolvimento motor e intelectual nos anos pré-escolar e iniciais dar-se-á importância de trabalhar a Educação Física em toda sua amplitude corporal. Diante de atividades bem estimuladas podemos identificar o desenvolvimento motor como uma integridade, diante de jogos, brincadeiras, iniciação ao esporte de modo lúdico e danças. Sendo assim, para o autor (HAYWOOD, 2004) o desenvolvimento motor é considerado como um processo que possui uma sequência de algo que é contínuo e que está intrinsecamente relacionado à idade cronológica da criança, pelo qual o ser humano adquire uma grande quantidade de habilidades motoras, as quais vão evoluindo de um movimento simples e desorganizado, para a execução de habilidades motoras altamente organizadas e complexas assim aperfeiçoando os movimentos e colaborando cada vez mais para o seu desenvolvimento íntegro.

De acordo com o estudo realizado por (LUFT *apud* MAIOR, 2006, p 17) pondera-se que a aprendizagem Motora estuda a mudança no comportamento motor decorrente da aquisição de uma nova habilidade motora, que apresenta três características: a forma como o movimento é organizado, a importância relativa dos elementos motores, cognitivos e o nível de previsibilidade ambiental envolvendo desempenho e habilidade.

A cultura do movimento é de extrema importância para a formação e estrutura

psicológica da criança, a ação torna-se considerável na consciência que o mesmo tem de si e do mundo ao seu redor, definindo a concepção que o homem tem de seu corpo, a história da psicomotricidade está interligada à história do corpo, nascem juntas, sendo na sua trajetória marcada por cortes revolucionários e reformulações decisivas, que vieram culminar nas concepções que existem atualmente, permitindo assim a sua compreensão (COSTE, 1978).

Gallahue e Donnelly, (2008) alegam que a prática estruturada é a atividade propiciada às crianças com objetivos compatíveis com o nível de desenvolvimento esperado para a respectiva idade das crianças. As atividades propiciadas pelo professor devem ser organizadas, a partir de metodologias ativas e aulas bem estruturadas, seguindo os documentos educacionais (Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros), de forma que garanta as habilidades motoras e que sejam adquiridas e refinadas de acordo com o esperado para a idade cronológica de cada criança. Portanto, atividades organizadas pelo professor devem ser estruturadas para garantir que o desenvolvimento pleno seja alcançado, considerando as necessidades e competências motoras esperadas nos respectivos períodos de aditamentos integrais.

Os estudos de (SAYÃO *apud* CAVALARO e MULLER, 2009, p. 59) esclarecem que numa perspectiva de Educação Infantil anos iniciais que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/, ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. “[...] Portanto, não se trata de atribuir ‘funções específicas’ para um ou outro profissional e designar ‘hora para a brincadeira’, ‘hora para a interação’ e ‘hora para linguagens [...]’”. O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças.

Sendo assim, a Educação Física proporciona aos alunos, através de conteúdos lúdicos e recreativos, o desenvolvimento motor, intelectual e socioafetivos dos alunos, com um grande leque de possibilidades de atividades motoras. E a partir disso deve compreender o papel e a importância do professor trabalhando em cultura colaborativa e de maneira interdisciplinar, fornecendo assim um conhecimento mais amplo e completo.

Vayer, (1977) salienta que a educação psicomotora, procura ver a criança em sua unidade, sendo que a construção e a educação do esquema corporal juntamente com

vivência do mundo exterior, são dados fundamentais para que se possa ter um melhor desenvolvimento psicomotor.

Nessa sentindo, esse trabalho tem por objetivo analisar as práticas corporais apresentadas pelos estudantes nas aulas de Educação Física e propor para os mesmos práticas inovadoras para auto aplicabilidade acerca de seu desenvolvimento íntegro a partir da cultura do movimento em um momento pandêmico e pós pandêmico.

## **METODOLOGIA**

Para alcançar o objetivo desse trabalho foi selecionado 20 crianças do terceiro ano do ensino fundamental ciclo I, de 7 a 8 anos, no qual houve acompanhamento semanalmente em dois dias por semana com aulas e atividades pertinentes a disciplina e análises das práticas corporais ofertadas por esses alunos, todos os alunos pertenciam a rede pública de ensino do estado de São Paulo, diretoria de ensino da região de Tupã, município de Bastos de modo que todos os alunos eram da mesma escola e turma. O período de realização desse acompanhamento foi de fevereiro a abril de 2022, referente ao primeiro bimestre do ano letivo.

Em diversos momentos das aulas, através das propostas metodológicas acerca da cultura do movimento, é proporcionado ao aluno para que ele apresente, de maneira lúdica, as suas vivências de jogos, brincadeiras e danças culturais, sendo assim, utilizando o repertório do aluno na construção de uma linha tênue entre as propostas pedagógicas e o repertório dos estudantes das aulas ministradas. Partindo dessa premissa, uma das propostas que permeiam essa prática docente, é a utilização da pedagogia construtivista, idealizada por Jean Piaget, na qual as aulas perpassam o método tradicional e passa a ser um conhecimento construído por meio da interação do aluno com o meio em que vive.

Sendo assim, nossas aulas sempre se iniciam com as seguintes indagações: Como podemos nos manter saudável nesse momento de pandemia? Quais atividades podem promover para que possamos ter uma vida saudável em momentos como este? Tais questões eram os pontos de partida de nossas aulas. Sendo assim, as aulas eram divididas do seguinte modo: Música de chegada com movimentos ritmados já para atendermos o primeiro ponto da aula, que é o aquecimento e alongamento, logo depois um instante de fala onde exponho o que trabalharemos na quadra, organização para irmos até à quadra a partir de uma música de comandos corporais como: “Se você está me ouvindo favor ficar em pé, se você está me ouvindo favor formar a fila... Posteriormente, a atividade principal nas dependências da quadra. Os conteúdos chave que trabalhávamos eram: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional, brincadeiras e jogos inclusivos, ginástica geral, conhecimentos sobre o corpo, práticas lúdicas esportivas, brincadeiras e jogos de matriz africana, habilidades motoras, jogos pré-desportivos, todos alinhados com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A proposta das aulas e atividades sempre são bem estruturadas de modo que ofereça ao aluno atividades com metodologias e práticas bem elaboradas e prazerosas acerca da cultura do movimento e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança promovendo interações com o ambiente externo e relacionando com o processo de ensino-aprendizagem, desse modo, as aulas sempre foram bem recebidas pelos alunos, tendo participação de grande efetividade por todos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Doravante a utilização do Construtivismo, instituída por Jean Piaget, foi possível chegarmos a alguns resultados de caráter qualitativo.

Durante as aulas práticas, constantemente ofertada a partir da ludicidade, de modo que os alunos se desenvolvam através do brincar, tiveram pleno desenvolvimento em todas as etapas das aulas desde da atividade de aquecimento alongamento, com movimentos ritmados, até as atividades onde eles mesmo criavam as regras, movimentos, sequências, pontuação, materiais, etc. Sendo assim, as aulas de Educação Física contribuem positivamente na contribuição do processo de ensino-aprendizagem, a partir da cultura do movimento, promovendo atividades de cunho lúdico e recreativo, colaborado para aditamento pleno do estudante.

As aulas sempre partiram da premissa da metodologia ativa de ensino que são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, através de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a desenvolverem pensamentos críticos e reflexivos, e dessa maneira, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento.

Neste modelo de ensino, o professor exerce um papel de protagonista juntamente com o estudante nos processos de ensino e aprendizagem.

Dar-se a importância da Educação Física nos anos iniciais tendo em vista que através do movimento as crianças se desenvolvem tanto cognitivamente quanto em toda sua amplitude motora. Introduzir a educação física no processo de ensino-aprendizagem para que a criança se desenvolva integralmente se perpassa a linha do brincar e vai além, onde contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras e de valores sociais. (MORAES e PEREIRA, 2018), seguindo esse mesmo pensamento a disciplina também estimula um desenvolvimento cognitivo, motor e social além das sapiências motoras propostas nas aulas de educação física, a mesma nos instiga a levá-la adiante e não só a termos como teoria de conhecimento e sim laçarmos um olhar reflexivo para a termos como um panorama capaz de nos conduzir para a afeição de ações motoras, que visam o desenvolvimento integral da criança, sendo assim, visando à amplificação da sua cognição e valores sociais para que em breve se torne um cidadão crítico-reflexivo (OLIVEIRA, 2014 e CAMINHA, 2014).

Belluzzo et al., (2016), destaca que, a ascensão do mundo tecnológico conduz as crianças a praticarem cada vez menos atividades físicas, sendo assim, tornando um desafio aos professores para estimularem cada vez mais essas práticas visto que através da prática cultural do movimento a criança estará num processo mais prazeroso acerca de se desenvolver integralmente para se tornar capaz de interagir e criar inter-relações com o mundo em que se está inserido, desse modo, ocasionar a prática do movimento cada vez mais assídua a cada aula através do construtivismo, onde o estudante, junto a seus colegas, pensam, refletem, esboçam e criem atividades a práticas corporais acerca do desenvolvimento íntegro.

## CONCLUSÃO

Mediante o presente relato foi possível verificar que os anos iniciais é uma etapa de extrema importância na vida da criança, pois, é o início da escolarização, é o momento em que ela inicia a sua vida em um novo processo na qual terá como objetivo promover sua inclusão na sociedade escolar. Esse momento é necessário ser compreendido como quantioso para a melhoria no desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, valorizando o processo de construção do conhecimento por meio da integração entre gesto motor e a atividade cognitiva.

Torna-se necessário trabalhar a educação física nos anos iniciais em cultura de colaboração com o professor generalista, pois, o intuito não é fragmentar o processo de ensino-aprendizagem, e sim, trabalhá-lo de modo homogêneo, sendo assim, os dois profissionais poderá apresentar uma melhor formação e a busca por uma educação eficaz, nas quais elas possam criar, organizar e descobrir conceitos e situações sobre o movimento e sua ação observando-se as particularidades de cada indivíduo, trazendo resultados positivos dessa parceria em prol da criança, proporcionando um amplo conhecimento e possibilidades de ações motoras, favorecendo assim, o processo ensino aprendizagem de modo íntegro.

Defendemos que é imprescindível a presença do professor de Educação Física nas salas de aulas da educação básica anos iniciais, por ser um momento na qual a criança deve estar se movimentando e descobrindo seu mundo ao redor, pois, isso não traz somente benefício motor, mas também, para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e relacional, por integrar corpo, cultura e linguagem.

## REFERÊNCIAS

BELLUZZO, P. R.; RUFINO, M. B.; CABRAL, J. F. R.; COSTA, J. C. M.; OLIVEIRA, R. A. R. DE; SOARES, L. A.; FERREIRA, E. F. Desempenho motor de escolares matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. RBPFOX - Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, v. 10, n. 62, p. 773-781, 19 nov. 2016.

CAVALARO, Adriana Gentilin. MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. Educ. rev. [online]. 2009, n.34, pp.241-250. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200015>.

COSTE, J. C. A Psicomotricidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Gallahue, D.L. Donnelly, F.C. Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças. 4 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

HAYWOOD, K. M. GETCHELL, N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAIOR, A. S. Fisiologia dos exercícios resistidos. 2 ed. São Paulo: Editora Phorte, 2013.

MORAES, J. C. P. de; PEREIRA, S. O TRABALHO COM REGRAS E LIMITES EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DOS PROFESSORES. HOLOS, [S. l.], v. 8, p. 174–182, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.4765. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4765>. Acesso em: 1 jun. 2022.

NEGRINE, A. A coordenação psicomotora e suas aplicações. 1 ed. Porto Alegre: Editora Palotti, 1987.

OLIVEIRA, G. CAMINHA, I. Epistemologia genética e educação física: algumas implicações pedagógicas. Psicologia Escola Educação. v. 18. Campinas: ABRAPEE, 2014.

VAYER, P. El niño frente al mundo. 4 ed. Barcelona: Científico-Médica, 1977.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL?

*Data de aceite: 02/01/2023*

### **Maria Cristiane Souza Rodrigues**

Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São Luís/Monte Castelo

### **Eliane Maria Pinto Pedrosa**

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC/UFMT. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)/Campus São Luís-Monte Castelo na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica/ProfEPT

**RESUMO:** Este artigo analisa a Reforma do ensino médio e os aspectos contraditórios da implantação dessa política nas escolas públicas frente ao desafio da formação humana integral. Professada pelo governo como uma proposta de melhoria da qualidade da educação, com a política de ampliação das escolas de tempo integral e a flexibilização do currículo, a Lei 13.415/2017

altera profundamente o ensino médio (etapa final da educação básica), a partir da reorganização do currículo, da formação profissional e da educação profissional de nível médio. A pesquisa aqui apresentada utiliza a metodologia qualitativa de caráter exploratório, documental e bibliográfica, refletindo sobre os pontos centrais da reforma e contrapondo-os ao conceito de formação humana integral, tendo por base autores que discutem a relação trabalho-educação e a formação nela implicada, como MARX (2013), GRAMSCI (1982), SAVIANI (2007), CIAVATTA (2005), FERRETTI (2018), FRIGOTTO (2009), GENTILI (1998), MANACORDA (2007), MOURA (2013), (MOURA; LIMA FILHO 2017), MOTTA (2017), RAMOS (2014), SANDER (2011), e TONET (2006).

**PALAVRAS – CHAVE:** Ensino médio, Formação humana integral, Reforma do ensino médio, Dualismo escolar.

### **HIGH SCHOOL REFORM: CHALLENGES TO INTEGRAL HUMAN FORMATION?**

**ABSTRACT:** This paper analyzes the Brazilian High School Reform and the contradictory aspects of the implementation

of this policy in public schools given the challenge of integral human formation. Law 13.415/2017 was presented by the Brazilian government as a proposal to improve educational quality featuring a policy of expanding full-time schools and making the curriculum more flexible. These measures profoundly alter high school (the final stage of basic education) and reorder the curriculum, vocational training, and high school vocational education. This research employs a qualitative methodology of exploratory, documental, and bibliographical nature, reflecting on the central points of the reform and confronting them with the concept of integral human formation. The theoretical basis is provided by authors who discuss the work-education relationship and its implied formation, such as MARX (2013), GRAMSCI (1982), SAVIANI (2007), CIAVATTA (2005), FERRETTI (2018), FRIGOTTO (2009), GENTILI (1998), MANACORDA (2007), MOURA (2013), (MOURA; LIMA FILHO 2017), MOTTA (2017), RAMOS (2014), SANDER (2011), and TONET (2006).

**KEYWORDS:** High school, integral human formation, High school reform, school dualism.

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, muitas reformas educacionais já foram realizadas. Em 08 de fevereiro de 2017, foi aprovada no Senado Federal uma nova reforma da educação por meio da Lei 13.415/2017, que altera profundamente a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB); a Lei 11.494, de 20 de junho 2007 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB); a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Elaborada em um contexto marcado por disputas, a reforma do ensino médio é, na visão de seus elaboradores, uma alternativa para superar os desafios que há tempos assolam a educação. Entretanto, o que se percebe é uma grande perda de identidade do ensino médio que ocorre, entre outros, devido à retirada de disciplinas fundamentais para a formação crítica, social e política dos estudantes. A proposta altera ainda a carga anual mínima do ensino médio para 1.400 horas, sendo o currículo dividido em Base Nacional Comum Curricular e a parte diversificada que é formada por cinco itinerários formativos, em que o aluno “poderá” escolher mais de um itinerário caso haja vaga disponível na rede. O texto da reforma traz em seu Art. 36 que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, Art. 36).

Como pode ser observada, a Lei prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que serão obrigatórias, ao passo que disciplinas como História e Geografia, por exemplo, dependerão do itinerário formativo oferecido pelo estabelecimento de ensino. Além disso, as áreas de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes deixarão de serem disciplinas obrigatórias, tornando-se “estudos” e “práticas” que serão diluídos nas disciplinas obrigatórias (BRASIL, 2017).

Mediante essas determinações observadas no corpo da Lei, surge o seguinte questionamento: a reforma do ensino médio permitirá a formação humana integral dos alunos, ou tenderá a intensificar o dualismo escolar presente na educação brasileira?

Dessa forma, este artigo se propõe a analisar a reforma do ensino médio e os aspectos contraditórios da implantação dessa política nas escolas públicas frente ao desafio da formação humana integral a partir de pesquisa exploratória, documental e bibliográfica, refletindo sobre os pontos centrais da Reforma e suas contradições no tocante à formação humana integral.

## **OS (DES)CAMINHOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

O ensino médio, última etapa da Educação Básica, tem como objetivo “[...] consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade” (BRASIL, 1996). Entretanto, passados mais de duas décadas da promulgação da LDB (Lei 9394/96), a função social dessa etapa da educação não condiz com os resultados obtidos.

Ao longo dos anos, observou-se que o ensino médio necessitava de alterações ou mesmo da implantação de um novo currículo pautado em uma nova metodologia de ensino, visando principalmente melhorar o rendimento dos alunos diante das necessidades básicas de ensino e universalização dessa etapa da educação. Segundo Frigotto (2009), para a efetiva universalização democrática da educação básica não basta a democratização do acesso, há necessidade de se qualificar as condições e objetivos de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios e professores qualificados, com salários dignos, trabalhando em uma única escola etc.

De acordo com o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Meta 3 (três) do Plano Nacional de Educação (PNE) preconiza a universalização do atendimento escolar à população de 15 a 17 anos, tendo estabelecido o ano de 2016 para seu alcance. Entretanto, apenas 91,3% da população de 15 a 17 anos frequentava a escola ou havia concluído a educação básica em 2017, ou seja, 900 mil adolescentes estavam fora da escola e não concluíram a educação básica (BRASIL, 2019). Ou seja, nenhuma meta do PNE foi cumprida integralmente, reduzindo o alcance da população à escola e inviabilizando o desenvolvimento da educação e as melhorias desejadas.

No discurso do Governo Federal, foi no intuito de resolver essas questões, entre outras, que envolvem o ensino médio que um conjunto de novas diretrizes para essa etapa da educação básica foi encaminhado ao Congresso (FAJARDO, 2017). Esse conjunto de medidas, encaminhado em 22 de setembro de 2016, no formato de Medida Provisória nº 746, se consolidou na Lei 13.415/17 de reforma do ensino médio (SERRÃO, 2016).

Com a nova Lei, algumas mudanças foram aprovadas LDB, no FUNDEB e na CLT; e, como forma de aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, foram instituídas as escolas de tempo integral. Para Moura e Lima Filho (2017, p. 111), a Reforma é regida de intencionalidades “[...] cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda ‘mais mínimo’ no que se refere às garantias dos direitos sociais e ‘mais máximo’ para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo”.

Dessa forma, a reforma do ensino médio inaugura novos métodos curriculares e estabelece educação de forma integral sem o devido investimento na infraestrutura das escolas (FARJADO, 2017). O Plano Nacional de Educação (PNE), no entanto, indica que “[...] escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas, também, pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhor educação, com o que estamos plenamente de acordo” (FERRETTI, 2018, p. 28). Na visão do referido autor:

Tendo em vista a parcela da população a que se destina o Ensino Médio, na idade regular, cabe considerar que, na desigual sociedade brasileira, vários dos jovens que a constituem estarão, na época da realização do Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou, predominantemente, no informal, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados, conforme explicitado anteriormente. Daí seu deslocamento, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar [...] (Id, Ibid.).

Dessa forma, apesar da escola de tempo integral ser um ponto positivo para a educação, apontada, inclusive, como uma das metas do PNE, cabe observar as condições de vida dos adolescentes, jovens e adultos e as condições infraestruturais, sociais e de trabalho das escolas públicas brasileiras.

Para Miranda e Rech (2018, p. 124), o projeto de reforma do ensino médio foi “[...] pautado como uma opção de melhoria de qualidade, no entanto, faz-se necessário a correspondente qualificação dos quadros docentes e a materialização das condições de trabalho capazes de articular ciência e cultura”. As autoras enfatizam ainda que “[...] outro fator importante e que reflete diretamente na qualidade é a qualificação e valorização do profissional da educação, a infraestrutura adequada para evolução do aprendizado são inerentes para melhoria” (Ibid. p.123).

Segundo a exposição de motivos enviada ao Presidente da República pelo então Ministro da Educação, em 2016, o novo modelo de ensino médio visava oferecer, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e

ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinhava as premissas da proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016).

No olhar do Governo, dentre os inúmeros motivos que levaram à Reforma está a busca por uma formação “ampla” do jovem, pensada a partir da flexibilização de um currículo mais atrativo para os alunos, com “liberdade” para a escolha do percurso formativo (de acordo com o projeto de vida de cada um) e a opção de escolher por uma formação técnica profissional. Esse discurso ideológico do governo, que divulga a flexibilização do currículo e o protagonismo dos estudantes pela possibilidade de escolher seu itinerário formativo, “[...] esconde a concepção mais regressiva da reforma evidenciada pelo aligeiramento do ensino médio, pela redução curricular e pela perda da concepção de ensino médio como etapa final da Educação Básica” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 124).

Para Ferretti (2018), o discurso apontado pelo Governo Federal como justificativa para a reforma pertence a um viés ideológico, político e econômico de interesses capitalistas dos quais a educação faz parte. Portanto, faz-se necessário considerar os interesses por trás dessa política de reforma, para além do que está explícito nos documentos oficiais.

Outra mudança muito preocupante destacada pela Lei 13.415 de 2017, e que reflete diretamente na qualidade da formação humana dos alunos, consiste na retirada da obrigatoriedade de algumas disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Observa-se claramente a obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio como parte da formação geral e do Currículo diversificado por itinerários formativos (FERRETTI, 2018).

Cabe ressaltar que a Lei não define a quantidade de itinerários formativos que deverão ser ofertados por cada ente federativo e “não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados” (FERRETTI, 2018, p. 29). Isso revela, entre outros, a intensificação da dualidade estrutural presente na sociedade de classes.

A Lei também permite a atuação de profissionais de “notório saber”, ou seja, não será necessária a formação em cursos de licenciatura para ser docente da Educação Básica. De acordo com seu artigo 6º é totalmente possível que profissionais com notório saber ministrem conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional exclusivamente no itinerário “formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017). Isso pode ser apontado como um ponto de grande impacto dentro do ambiente escolar e para os profissionais educadores, uma vez que tende a diminuir consideravelmente a valorização dos professores das demais áreas de ensino. Segundo Moura e Lima Filho (2017, p. 125):

A análise da Lei nº 13.415/2017 permite identificar direcionamento para a desvalorização, a desqualificação e o ataque à formação e profissionalidade dos docentes da EB de modo geral, e, em particular, do EM, sendo mais grave o tratamento dado aos professores do itinerário “formação técnica e profissional”. [...]. Assim, por um lado a reforma induz à desqualificação da

atividade docente e, por outro, encaminha a precarização geral das condições de trabalho desses profissionais, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber. Para os últimos, a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis, com consequências prejudiciais à qualidade do processo educativo.

A reforma também prevê a oferta de ensino técnico e profissional por instituições privadas de educação presencial ou à distância por meio de convênios, ou seja, as verbas públicas serão destinadas às instituições privadas que poderão definir (de acordo com necessidades mercadológicas) o que será ensinado aos alunos. Para Moura e Lima Filho (2017), essa é uma forma transferir recursos públicos do FUNDEB e outras fontes, para a iniciativa privada.

Dessa forma, a justificativa da Reforma é de que haverá melhorias no ensino médio por meio do estabelecimento de itinerários formativos diversificados e da escola de tempo integral. Entretanto, essa etapa da educação básica é levada a uma concepção contrária à da formação humana integral, intensificando, assim, o grande abismo que separa os jovens das diferentes classes sociais, marcados por diferenças culturais, étnicas, econômico-sociais, entre outras.

## FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO CONTEXTO DA REFORMA

A formação humana integral pode ser entendida como uma formação completa e ampla, no sentido de formar o ser humano em seus aspectos físico, mental, tecnológico, cultural e político. É, na sua essência, a transformação do mundo e de si mesmo; é o agir consciente e livre do homem, dominando o processo de autoconstrução de si mesmo e do mundo (Marx, 2013). Todavia, é importante entender que a formação humana é um processo dinâmico, histórico e social, “[...] por isso mesmo não é possível definir, de uma vez para sempre, o que ela seja como se fosse um ideal a ser perseguido” (TONET, 2006, p. 12).

Dessa forma, projetar o ensino médio, profissionalizante ou não, que promova a formação integral, articulando todas as dimensões da vida social, é caminhar no sentido de romper com a histórica dualidade presente na educação básica, baseada em uma formação dedicada ao trabalho intelectual e outra voltada ao trabalho manual. Nesse sentido, a formação humana deve ser uma formação que integre educação e trabalho, no sentido da formação humana integral, *omnilateral* e politécnica de Marx, bem como a da escola unitária de Gramsci.

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos

universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social (GRAMSCI, 1982, p. 37).

Nesse sentido, a formação do homem *omnilateral* é defendida por Marx e Engels (1986), que apontam para a necessidade da formação integral e científico-tecnológica a partir das contradições do modelo de produção capitalista, quando se pretende desenvolver o ser humano em todos os seus aspectos. Nas palavras de Manacorda (2007):

[...] a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Destarte, pensar a educação a partir da totalidade, nos termos em que são postos pelo autor, é pensar o trabalho como fundamento ontológico de toda práxis social e princípio educativo capaz de levar à autorrealização da humanidade por meio da elevação de suas capacidades produtivas, de bens materiais e espirituais (ANTUNES, 2009).

No entanto, no modo de produção capitalista presente na sociedade, tem predominado a fragmentação entre trabalho intelectual e trabalho manual; a produção do conhecimento, por sua vez, também se fragmenta. Logo, é necessário superar a atual divisão do trabalho que “gera hipertrofia nos dois extremos da sociedade” (MANACORDA, 2007, p. 90).

De acordo com Saviani (2007), a educação, quando colocada ao lado dessa divisão do trabalho, causa a unilateralidade, a falta de articulação entre escola e sociedade e, consequentemente, o atrofamento da classe trabalhadora. Marx (2013) propõe uma educação que forme um tipo de homem *omnilateral* por meio da unidade entre trabalho e educação, que poderá formar o sujeito completo e elevar a classe operária para além das classes dominantes.

A formação humana integral, *omnilateral* e politécnica implica uma educação na qual os aspectos científicos, tecnológicos, culturais, políticos e sociais estejam articulados e integrados, ou seja, significa um “[...] desenvolvimento total e multilateral, em todos os sentidos, das faculdades humanas e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87). Destarte, a formação do sujeito completo, pressupõe a capacidade de compreender os processos científicos e tecnológicos que permeiam o mundo do trabalho, e superar a histórica divisão social do trabalho entre a

ação de executar e a ação de dirigir. Nesse sentido, para Ciavatta (2005):

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Portanto, uma proposta de ensino médio que esteja estruturada a partir do referencial contra-hegemônico pode contribuir para a formação de seres humanos capazes de participar politicamente como sujeitos na esfera pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa.

Na contramão dos conceitos de formação integral, acima apresentados, as mudanças propostas na reforma do ensino médio apresentam na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um currículo restrito a um mínimo de disciplinas de aprendizagem que priorizam competências essenciais, e outras opcionais, em função de “necessidades específicas” da coletividade.

São reforçadas disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa em detrimento das disciplinas que levam o aluno a pensar criticamente, como Sociologia, Filosofia e Artes, além de ser negada a formação e valorização dos professores, a condição social dos alunos e a estrutura física (inadequadas) das escolas públicas. Percebe-se claramente a existência de interesses político-sociais ideológicos, entre outros, observados por meio de vínculos do governo com setores da iniciativa privada, beneficiando interesses de determinados grupos em lugar de outros.

Na visão de Moura et al (2013), a proposta de formação requerida pela lógica da globalização econômica, na qual a educação é voltada simplesmente para produção de mão de obra qualificada é radicalmente oposta à concepção de ser humano completo capaz de atuar ativa e criticamente na sociedade.

O inciso IV do Art. 36 da LDB também foi alterado pela Lei 13.415/17, que apresenta quem poderá atuar no ensino médio como profissional da educação. De acordo com a nova redação, poderão atuar:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

A valorização do profissional da educação escolar é um dos princípios do ensino presentes no Art. 3º da LDB (BRASIL, 1996). Apesar disso, com a nova redação do Art. 36 dessa mesma Lei, profissionais de “notório saber” poderão ministrar conteúdos de áreas afins, o que desqualifica a formação docente e compromete a qualificação dessa formação



“[...] principalmente em relação às questões características da formação pedagógica e metodológica, materializando a ausência de compreensão sobre o trabalho docente, e em última instância enfraquecendo as licenciaturas e suas especificidades” (ESQUINSANI, 2019, p. 176).

Nesse sentido, ao estabelecer que profissionais de notório saber exerçam a docência na Educação Básica, baseado apenas na experiência profissional específica (não docente), a Reforma reforça aspectos “[...] meramente práticos e de treinamento na formação destinada aos sujeitos da classe trabalhadora, reiterando a dualidade e a precariedade histórico-estrutural que caracterizam a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo como um processo de formação limitada” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125).

O contexto no qual se deu a aprovação da reforma na conjuntura nacional foi marcado por interesses políticos como a agenda governamental neoliberalista que, entre outras finalidades, realizou a Reforma da Previdência (PEC 287) estabelecendo idade mínima para aposentadoria integral de 65 anos para homens e mulheres, combinado com 49 anos de contribuição. Também foi instituída a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (que congela por 20 anos investimentos nas áreas sociais e atinge profundamente a educação) que reduziu direitos sociais adquiridos; além da adoção da Lei da Terceirização, que permite a realização de trabalho por meio do ensino privada (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125).

A Reforma foi alvo de muitos debates e disputas focadas, principalmente, em como essa nova política de educação adotada impactará na vida de jovens, adultos e profissionais da educação, uma vez que deve ocorrer uma grande alteração nas disciplinas abordadas dentro da sala de aula, assim como nas práticas aplicadas pelos professores que passam a ser orientados para oferecer conhecimentos mínimos voltados à empregabilidade.

Com relação à proposta de escola em tempo integral, Ribeiro (2016) apresenta a seguinte preocupação em relação à realidade econômica dos estados brasileiros: não há investimento nas escolas públicas estaduais, que apresentam sérios problemas de infraestrutura, havendo, inclusive, em alguns estados, o atraso ou o parcelamento no pagamento do salário dos professores. Como é que os estados conseguirão manter, sem recursos, as escolas de tempo integral? Ainda que o Governo Federal esteja prevendo um programa de fomento, ele não será permanente.

Sander et al (2011) faz uma análise sobre o que é necessário para que o ensino médio, de tempo integral ou não, tenha um padrão mínimo de qualidade. De acordo com o autor:

Primeiramente, que a escola possua estrutura básica para ministrar as disciplinas, como salas de aulas, laboratórios equipados, biblioteca, além de uma estrutura complementar que poderíamos exemplificar com as quadras poliesportivas. Ressalto a necessidade de um corpo docente qualificado e que busque constante aprimoramento (políticas de incentivo seriam

relevantes neste caso). [...] A Conferência Nacional de Educação apontou todos os insumos básicos para a concepção de educação que articule ciência, trabalho e cultura, salários compatíveis ao corpo docente e demais trabalhadores [...] (SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011, p. 21).

Entretanto, ao observarmos as escolas públicas brasileiras, percebemos que a estrutura básica de uma escola necessária à qualidade da formação humana integral no ensino médio ainda é uma realidade distante da nossa, considerando a precarização de condições de infraestrutura das escolas e, ainda, a desvalorização dos profissionais da educação.

Por outro lado, a reforma parece desconsiderar essa realidade, assim como as diferentes condições sociais da juventude inseridas nesse nível de ensino, o que pode causar o aprofundamento da dualidade escolar, já que nessa dinâmica relacional é preciso que seja levada em conta a complexidade entre o pessoal e o social, só compreendidos no contexto de influências que surgem em cada experiência intersubjetiva (TUNES; TACCA e JUNIOR, 2005).

Dessa forma “[...] a falta de condições objetivas para o desenvolvimento – sem percalços – do Ensino Médio, faz com que a flexibilização curricular (outros pontos da reforma), soem anedoticamente diante do acentuado dualismo escolar” (ESQUINSANI, 2019, p. 174). Além disso, é necessário também superar a conjuntura da sociedade brasileira de grande pobreza e carência de investimentos nas políticas sociais (CIAVATTA, 2005).

Quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao ensino noturno, a Reforma traz que “[...] os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Art. 1º. § 2º, BRASIL, 2017). Todavia, quando analisamos o perfil de alunos dessa modalidade de ensino, observamos que esses jovens e adultos têm realidades diferentes dos alunos das demais faixas etárias e a flexibilização disponibilizada pelos sistemas de ensino põe em risco a ampliação dessa educação, podendo, ainda, reduzir a oferta para essa modalidade devido às variáveis presentes nas escolas públicas brasileiras, como, por exemplo, a falta de estrutura física adequada e a escassez de recursos, materiais didáticos e professores, entre outras questões essenciais necessárias para um padrão mínimo de qualidade da educação.

Portanto, na reforma do ensino médio não se considera a realidade histórica das classes populares que se encontram em condições sociais desfavoráveis e que precisam encarar o mercado de trabalho precocemente. “Trata-se de uma lei interessante, mas que em sua exequibilidade contempla apenas ‘alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais’” (ESQUINSANI, 2019, p. 176).

Outro ponto da reforma é a flexibilização do currículo por meio dos itinerários formativos, que deverão ser oferecidos conforme a possibilidade dos sistemas de ensino,

possibilitando ao aluno, “de acordo com a disponibilidade de vaga na rede”, cursar mais de um itinerário formativo. Porém, a lei não deixa claro que deverão ser ofertadas todas as possibilidades de itinerários formativos na rede para que o aluno decida qual, ou quais itinerários deseja cursar.

Em contrapartida, é perceptível que a escola privada apresenta melhores condições para a oferta de todos os itinerários formativos, propiciando ao aluno uma formação humana completa, diferente da formação fragmentada que tende a ser ofertada na escola pública. Assim, a Reforma pode estar “[...] estimulando, na prática, a discrepância entre educação pública e privada. Tal estímulo, ainda que involuntário por parte das escolas, pode reforçar as desigualdades de oportunidades educacionais” (ESQUINSANI, 2019, p. 174).

No que diz respeito à “formação técnica e profissional” é perceptível o caráter de aligeiramento e operacionalidade dado a esse itinerário. Vejamos, por exemplo, os §§ 6º e 10º do artigo 4º:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (BRASIL, 2017).

Evidenciamos aqui a ênfase na preparação precoce e fragmentada para o trabalho como algo predestinado aos jovens da classe trabalhadora. Ao analisar o referido artigo, Moura e Lima Filho (2017, p. 125) concluem que esse itinerário formativo (com a inclusão das vivências práticas, da terminalidade específica e certificados intermediários) indica “[...] a intenção de fazer mais prático, operacional e rápido o processo de trânsito para o mercado de trabalho dos sujeitos que cursarão o itinerário “formação técnica e profissional”.

Ao analisar a reforma do ensino médio, Motta e Frigotto (2017, 369) evidenciaram que:

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antônio Gramsci. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Portanto, o novo ensino médio colabora para uma educação que atende aos

interesses mercadológicos, tendo em vista que a educação precoce, parcial, fragmentada é a chave para a formação de mão de obra capacitada essenciais para o enriquecimento do capital, “[...] uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade” (MOTTA; FRIGOTO, 2017, p. 357).

Nesse sentido, a formação técnica e profissional (um dos itinerários formativos propostos pela Reforma do Ensino Médio) é apresentada como alternativa, tornando-se uma direção predestinada às camadas populares, que, geralmente, necessitam ingressar prematuramente no mercado de trabalho.

Por consequência, a maioria dos jovens da classe trabalhadora não poderá escolher entre uma educação propedêutica e outra profissional, tendo em vista que as necessidades pessoais e/ou familiares marcadas pelas condições sociais já definiram que o que prevalece é a manutenção da subsistência, portanto, a especialização precoce para o mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da discussão apresentada, evidenciamos que a reforma do ensino médio foi pensada para as escolas públicas estaduais nos ditames da classe social dominante no Brasil, ao passo que não se levou em consideração a falta de políticas públicas para suprir necessidades primordiais no desenvolvimento de uma formação humana integral, como a estrutura física das escolas/colégios para o atendimento da demanda existente, formação e valorização dos profissionais da educação, questões financeiras das instituições de ensino, além da condição social dos adolescentes e jovens das escolas públicas brasileiras, condições essas que exigem desses jovens a inserção prematura no mercado de trabalho.

A flexibilização da educação e a divisão do currículo em itinerários formativos, além da retirada de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, consideradas essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico, social e político, leva a uma fragmentação da educação e pode intensificar o dualismo escolar, ao passo que o mesmo currículo será operacionalizado de uma forma na escola pública e de outra na escola privada. Tal distinção evidencia também uma formação distinta, ou seja, haverá uma formação intelectual oferecida para as classes mais abastadas por meio da escola privada, e outra formação para o trabalho manual, oferecida pela escola pública às classes menos favorecidas.

Além disso, o modelo em vigor permite realizar parcerias com organizações privadas, o que se evidencia pela presença do empresariado na educação, atuando na determinação de conteúdos e métodos de ensino e fornecendo material didático, em apologia a uma educação que nega a atual divisão de classes e que vem sendo projetada de forma mercadológica e focada na formação de mão de obra voltada para esse mercado.

Diante desse cenário de intensificação da dualidade no ensino médio e da retirada de direitos da classe trabalhadora, tornou-se ainda mais urgente lutar pelo direito coletivo

à elevação da escolaridade e ao acesso à informação e à cultura, como forma de garantir o acesso de todos à educação de qualidade sem distinção de classe, no sentido de mudar o cenário atual e construir uma sociedade mais equânime.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. (1996). **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1998.

BRASIL. (2017). **Lei nº 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 18 de novembro de 2019.

BRASIL. (2016). **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de Setembro de 2016. Publicação Original. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em 05 de Dez. de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2. ed. – Brasília, DF : Inep, 2019. 474 p.

Clavatta, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; Clavatta, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdecir Antônio. **A reforma do ensino médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar**. Revista espaço do currículo (online), João Pessoa, v. 12, nº 1, p. 171-180, Jan./Abr. 2019.

FAJARDO, Vanessa. **Entenda a reforma do ensino médio**. G1. Rio de Janeiro, 15 mar. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 04 jan. 2020.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados 32 (93), 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MIRANDA, Maria dos anjos de; RECH, Marta Elizete Buchelt. **Reforma do ensino médio uma perspectiva de educação integral**. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 4, Número 3, Julio de 2018, ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015 <http://riai.jimdo.com>

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma do ensino médio**: regressão de direitos sociais Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

MOURA, Dante Henrique; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; PACHECO Dirce Djanira; RIBEIRO, Zan Jorge Alberto Rosa. **Rumo ao Ensino Médio de Qualidade Social**: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o direito à educação e a formação humana integral. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

RIBEIRO, Monica. **Propostas a Reforma do Ensino Médio elaboradas pelo Observatório do Ensino Médio**. 2016.

SANDER, Benno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011.

SERRÃO, Patrícia. **Entenda o que diz a proposta de Reforma do Ensino Médio**. EBC. Brasil.[S.I.], 19 out. 2016. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 04 jan. 2020.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. In: **Revista ideação**, Cascavel, V. 8 n 9, 2006.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria C. V. R.; JUNIOR, Roberto dos Santos B. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

# SOLTA O PANCADÃO: (DES)CONSTRUINDO A VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS DANÇAS URBANAS NO BRASIL E NO MUNDO

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Bruno Gonzaga Teodoro**

Escola de Educação Básica -  
Universidade Federal de Uberlândia

**Sandy Cristine Prata**

Universidade Federal de Uberlândia –  
Câmpus FAEFI

**RESUMO:** O atual trabalho tem por objetivo relatar uma estratégia de ensino utilizada nas aulas de Educação Física para estudantes de ensino fundamental com intuito de desmistificar as danças e culturas das periferias, trabalhando especificamente as Danças Urbanas. Devido a Pandemia do COVID-19, a estratégia de ensino foi desenvolvida de maneira remoto em aulas síncronas (online) e assíncronas (questionários). Destacamos algumas respostas obtidas durante as aulas pelos estudantes de escola pública da rede federal. Além disso, discutimos a importância das questões sociais-culturais e políticas e suas influências no preconceito sofrido pelas danças e culturas das periferias do Brasil e do mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Danças Urbanas; Ensino Fundamental; Educação Física Escolar.

## CONTEXTO DO RELATO

Partindo da premissa do (des)entendimento sobre as danças e culturas produzidas pela periferia do Brasil e do mundo e trazendo as questões sociais à tona, as Danças Urbanas estão incluídas no contexto escolar na busca de explorar e contribuir para a linguagem corporal pois alguns/mas estudantes se identificam com estilos de dança pertencentes à comunidade em que estão socialmente inseridos. Esta temática pertence a uma cultura que carrega em sua história manifestações sociais e artísticas originadas da comunidade periférica. Desta forma, podem contribuir de maneira importante para ampliar o conhecimento sobre o corpo humano e os contextos culturais, sociais, políticos, e artísticos em que estão inseridos.

Segundo REIS (Citado por SANTOS, 2018) as Danças Urbanas possuem a seguinte caracterização:

Destarte, as danças urbanas são então caracterizadas pela manifestação política e social, que possuem fatores determinantes para a configuração de tais expressões culturais por intermédio das movimentações, sendo assim indispensável considerar os princípios nela existentes, a fim de melhor compreender as relações entre os contextos históricos e as práticas corporais, que denotam e ressignificam gestos, resultando na identidade de sua esfera (REIS, 2017, APUD SANTOS, 2018, p. 19)

Desta forma, o termo Danças Urbanas tem sido geralmente utilizado para referir-se a um conjunto de estilos de danças de rua, relacionados ao movimento Hip-hop estadunidense, que tem sua origem nas periferias estadunidenses como expressão artística dos guetos frente a ausência de políticas públicas ou políticas excludentes para esta população nos anos de 1970. Aqui estendemos o entendimento de danças urbanas para além daquelas danças estadunidenses: Locking, Popping, B-Boying ou B-Girling (Breaking), Freestyle (estilo livre); entendemos que as manifestações brasileiras Funk, Brega Funk e Pagode Baiano e; a angolana Kuduro também se enquadram como autênticas Danças Urbanas já que possuem a origem social e cultural dos grandes centros urbanos onde a ausência de política públicas para as populações periféricas faz com que estas sejam criadoras da sua própria manifestação cultural. Apesar de considerarmos todas como Danças Urbanas, é importante destacar que possuem características de origem, movimentação e execução diferentes, onde cada um expressa da sua maneira, a partir de experiências e do estilo com o qual mais se identifica.

Assim, o objetivo deste relato foi desenvolver com os(as) alunos(as) do 9º ano do ensino fundamental a ampliação do conceito de Danças Urbanas fazendo uma relação entre as danças estadunidenses, brasileiras e angolanas. Além disso, temos como finalidade mostrar o porque do preconceito sofrido pelas Danças Urbanas no mundo, demonstrando a falta de valorização ou conhecimento sobre a área, e também a importância de enaltecer o lado positivo das culturas que vêm da periferia para os/as estudantes, pois, assim eles/as podem criar um olhar crítico, evitando a euro centralidade e padrões que a sociedade “branca” afirma, também conhecido como preconceito (BOCCHINI, 2014).

## **DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES**

Este trabalho foi desenvolvido na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, durante as aulas de Educação Física no 1º semestre de 2021. É um trabalho que envolveu duas acadêmicas do curso de Educação Física (uma do PIBID e outra da Residência Pedagógica) juntamente com um professor que supervisionou o planejamento e as aulas.

Neste momento as aulas estão sendo desenvolvidas na escola por meio remoto. Nas aulas de Educação Física, existe uma carga horária semanal de 2h/aula por semana, sendo 1h/aula síncrona (ao vivo através da plataforma mTEAMS) e 1h/aula assíncrona,



sendo desenvolvidas através de atividades e/ou materiais didáticos desenvolvidos através da mesma plataforma. Desta maneira, desenvolvemos uma estratégia de ensino resumida no quadro abaixo, para trabalhar todas estas questões acima colocadas:

<b>AULAS</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Aulas 1 e 2	Diagnosticar o conhecimento prévio sobre as danças urbanas; Aprofundar os aspectos históricos das danças urbanas
Aulas 3 e 4	Conhecer os componentes constitutivos das danças urbanas (música, arte e danças); discutir as questões sociais envolvidas nestas danças
Aulas 5 e 6	Conhecer as Danças urbanas no mundo e no Brasil: Hip-Hop origem nos Estados Unidos e no Brasil (história, músicas, arte, danças, questões sociais)
Aulas 7 e 8	Conhecer as Danças urbanas no mundo e no Brasil: o Funk e Brega-funk (história, músicas, arte, danças, questões sociais)
Aulas 9 e 10	Conhecer as Danças urbanas no mundo e no Brasil: o Pagode Baiano(história, músicas, arte, danças, questões sociais)
Aulas 11 e 12	Conhecer as Danças urbanas no mundo e no Brasil: o Kuduro da Angola(história, músicas, arte, danças, questões sociais)

Quadro 01: Objetivos específicos das aulas de Danças Urbanas desenvolvidas para alunos do 9º ano.

Fonte: autores.

Este trabalho teve como direção as questões respondidas nas aulas síncronas e assíncronas das aulas de Educação Física.

As questões das aulas síncronas, são direcionadas aos/às estudantes de forma oral no decorrer da aula. Já as aulas assíncronas, essas questões são direcionadas via formulário, com perguntas sobre o conteúdo apresentado na semana e a tentativa de adentrar nos temas sociais, investigando seus entendimentos.

A escolha das Danças Urbanas como conteúdo a ser desenvolvido nos fez mergulhar em uma reflexão e angústia. A reflexão está em abordar essa temática com estudantes, pois, primeiramente, precisamos buscar nos livrar de todos os preconceitos que existiam/ existem em nós, e angústia por não termos tempo de aprofundarmos o conhecimento sobre esse assunto.

Iniciando com a temática geral de Danças Urbanas, analisamos a noção dos/as estudantes questionando quais são os estilos que conhecem e se por algum momento já praticaram, assim, tivemos como retorno apenas o conhecimento e/ou prática do Hip-hop como Danças Urbanas. Em seguida, na aula sobre Danças Urbanas no mundo e no Brasil, foi questionado sobre os elementos que a cultura traz, especificamente o Grafite, que é um elemento muito importante nas manifestações da arte urbana, dessa forma, também é possível enxergar o pouco retorno dos/as estudantes em conhecimento a essa arte na cidade, porém, a maioria das respostas estão ligadas à escola, sendo um ponto positivo

na valorização da educação com essa cultura. Na 3ª aula, apresentamos o Hip-hop em si, com seus elementos e estilos de danças que a constitui, enxergamos também o pouco retorno sobre o assunto, expondo dificuldade na diferenciação de seus estilos (locking, popping, breaking, etc). Da 4ª até a 6ª aula, o retorno das respostas foram bem melhores, observando com mais precisão o que os/as estudantes entenderam e quais são seus pontos críticos sobre as temáticas (Pagode Baiano, Funk ou Brega Funk e Kuduro).

À vista disso, será apresentado um quadro exibindo algumas perguntas e respostas dos/as estudantes sobre conteúdo Danças Urbanas no contexto sócio-cultural:

Aula	Perguntas	Respostas
(Danças Urbanas)	Você já fez alguma aula de dança? Qual?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hip-hop (Instituto Politriz)</li> <li>- Jazz</li> <li>- Capoeira</li> <li>- Zumba</li> <li>- Nunca fizeram</li> </ul>
(Danças Urbanas)	Quais são os estilos de Danças Urbanas que você conhece?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hip-hop</li> </ul>
(Danças Urbanas no mundo no Brasil)	Você conhece algum local de Uberlândia que tem grafite? Onde?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola Bom Jesus</li> <li>- Escola ESEBA</li> <li>- Escola Teotônio Vilela</li> <li>- Viaduto Shopping</li> <li>- “o preconceito mancha muito mais” (alguma rua do bairro Saraiva)</li> <li>- Não paro para observar</li> </ul>
Hip-Hop	Você já viu alguma apresentação de hip-hop? Onde?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filme (se ela dança eu danço)</li> <li>- Na escola ESEBA</li> <li>- Vídeo em Youtube</li> <li>- Nunca viram</li> </ul>
Funk e Brega Funk	Você acha que o Funk sofre preconceito? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, o funk, tal como o Hip Hop, é visto como uma cultura “favelada”, “negra”, dentre outros aspectos. Preconceitos baseados no racismo, desigualdade social e estilo musical “inferior”.</li> <li>- Parcialmente. mas em minha opinião, não se trata de preconceito e sim opinião, onde muitos acham vulgar a maneira que o Funk tenta mostrar uma realidade, de forma desnecessariamente expositiva ao corpo e que muitas vezes, torna a música contraditória a dança.</li> <li>- Sim, porque o funk é um estilo de música que surgiu através de periferias e pessoas pobres, com o intuito de mostrar nas suas letras situações que acontecem no dia-dia dessas pessoas. E muitas pessoas consideram esse tipo de música erradas por esses motivos.</li> <li>- Bem eu acho que sim e ao menos tempo não, sim pois quando alguém diz que escuta funk você automaticamente associa a alguém “maloqueiro”, e não pois as maiorias das letras são extremamente sexualizaras, faz referência a “estrupe” e trata como brincadeira, além de várias outras coisas, mas assim como todas as músicas tem algumas muito boas com ótimas batidas.</li> </ul>

Pagode Baiano	Você acha que o Pagode Baiano sofre preconceito? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, por ser um ritmo da periferia, o pagode baiano nem sempre tem o reconhecimento que merece.</li> <li>“Fico incomodado porque algumas pessoas têm certo preconceito com esse movimento, algo parecido com o que acontece com o funk.</li> <li>- Acho que sim, muitas pessoas têm preconceito com música do nordeste e com o próprio baiano que, por muitos anos, foi julgado como um povo preguiçoso.</li> <li>- Sim, eu acho que sofre, principalmente por conta das suas origens e de como surgiu, então algumas pessoas podem ter um certo tipo de preconceito.</li> </ul>
Kuduro	Você acha que o Kuduro sofre preconceito? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ainda que possa ser considerado um ambiente majoritariamente masculino, o kuduro abre espaço para que alteridades sejam reveladas, como no caso da transexual Titica. A despeito dos preconceitos existentes em um país no qual boa parte da população é cristã e onde outras formas de sexualidades podem ser consideradas ilegais, a cantora faz sucesso nos palcos nacionais.</li> <li>- Creio que sim, por sua origem Africana e vindo de um povo que infelizmente, já sofre preconceito. Então, especulo que deve haver certo preconceito.</li> <li>- Não, pois é uma dança, um ritmo e uma letra muitas das vezes descontraída, ao contrário do Funk.</li> </ul>
Kuduro	Cite alguns pontos que você acha semelhantes das Danças Urbanas apresentadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um ponto que acho semelhante é entre o Kuduro e o Hip-Hop em que em ambos possuem verdadeiras performances individuais ou se for em grupo, são bem teatralizadas.</li> <li>- Todas as Danças Urbanas que estudamos tem origem de periferias/negros e todas sofrem muito preconceito.</li> <li>- Todos vem de uma cultura forte, que sofreu bastante, e eles usam a dança como forma de se expressar</li> </ul>

Quadro 02: Perguntas realizadas durante as aulas e algumas respostas dos alunos.

Fonte: autores.

Investigando as respostas dos/as estudantes, observamos algumas relações entre elas, tal qual, respostas não preconceituosas, desmistificadas e abertas para discussões caso seja necessário. Conforme alguns planejamentos de aula, cabe citar que o preconceito é o protagonista na discussão, tornando uma preocupação no ambiente escolar. Scopel e Gomes (2006), afirma que:

A sociedade brasileira, desde a sua formação, é constituída por uma diversidade étnica e cultural, a qual deve ser contemplada no espaço escolar, para que se reconheça a pluralidade das vivências dos diferentes grupos sociais da comunidade onde a escola está inserida. (SCOPEL e GOMES, 2006, p.2)

Diante disso, o esforço para a desconstrução de preconceito, foi trazendo as questões sociais e políticas para dentro da Educação Física Escolar, sendo elas a valorização da inserção das mulheres, militância antirracista, as artes que veio da cultura periférica, as questões LGBTQIA+ na sociedade, entre outros assuntos polêmicos existentes.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O professor e a bolsista ministrante das aulas, muitas vezes tiveram a tentativa de igualar as diferenças que a arte urbana foi colocada, contribuindo para que cada vez aumenta a segregação entre estudantes, pois, assim como está no currículo escolar, é necessário a valorização da diversidade e essas questões precisam ser discutidas em toda a área da educação, mesmo que infelizmente seja “esquecida” (BOCCHINI, 2014).

No decorrer das reuniões de planejamento e avaliação, o intuito proposto, cujo as desmistificações das danças e culturas periféricas foram parcialmente alcançadas, não dando totalidade conforme alguns estudantes não terem respondido todos os formulários criados para aulas assíncronas e/ou dialogando oralmente nas aulas síncronas. PÉREZ GÓMES (2000) traz em seu texto que a sala de aula pode se transformar num espaço de construção, reconstrução e compartilhamento de culturas. Elencando-se com a crítica, a qual busca uma relação com conteúdos relacionados à vida social, o professor torna-se um mediador entre os/as estudantes e as práticas sociais, ressignificando, trazendo mais informações, propondo situações problema que favoreçam um ambiente mais democrático.

Vale ressaltamos, que além da importância de ampliar o olhar sobre a imagem do Funk, Hip-hop, Kuduro, Pagode Baiano, tivemos também o objetivo de enaltecer artistas que produzem músicas com críticas sociais, grupos internacionais que utilizam destas músicas para performances coreográficas respeitadas internacionalmente, tentando mostrar com isso enaltecimento da cultura produzida pelos povos da periferia.

Levantamos algumas hipóteses juntamente com os estudantes, para explicar a demonização do Funk por parte da sociedade: assim como todas as outras manifestações culturais criadas pelo povo de origem negra e pobre historicamente sofreu preconceito e perseguição pela “elite” brasileira (samba nos anos 1930, capoeira no início do século XX) é possível que o mesmo está acontecendo atualmente com estes ritmos e culturas produzidas pela periferia brasileira .

## CONSIDERAÇÕES

Apesar do desafio de trazer essas questões à tona na aula de Educação Física, em meio a Pandemia COVID-19, percebemos a desmistificação em grande número dos/as estudantes da imagem das Danças Urbanas, tentando colocar a arte em um nível de igualdade às outras artes não originadas da periferia. Vilela (1998) afirma em seu texto a importância das discussões de danças de rua como forma de legitimar uma prática oriunda da cultura popular, que infelizmente é vista como não válida. E por fim, a compreensão e a relevância da criticidade dos/as estudantes.

## REFERÊNCIAS

BOCCHINI, D.; MALDONADO, D.T. Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 5, n. 1, p. 33-44, 2014.

PÉREZ GOMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: ArtMed, p. 13-26, 2000.

SANTOS, Giovanna da Mata. **Danças Urbanas na Escola: Um Caminho para a Construção da Consciência Corporal**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, 2018.

SCOPEL, Delza; GOMEZ, Mercedes. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Revista Educação e Tecnologia**. v.2, n.1, p.1-14, 2006.

VILELA, L.F. **O corpo que dança: os jovens e suas tribos urbanas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

# SUGGESTOPEDIA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Greice Kelly Santana de Miranda**

**Nathália Maria da Silva Farias**

**Gisele Pereira de Oliveira**

**RESUMO:** O trabalho traz uma revisão bibliográfica a respeito da Suggestopedia, metodologia idealizada por Georgi Lozanov, renomado psicoterapeuta. Visto por muito tempo como um método revolucionário, a Suggestopedia foi uma abordagem adotada para o ensino de línguas estrangeiras em meados dos anos 70. A metodologia sugestopédica entende que o estímulo da memória junto a um ambiente descontraído é capaz de acelerar o aprendizado de uma língua estrangeira e trazer resultados positivos. Através do estudo de bibliografias, entendeu-se a necessidade de considerar o emocional e o psicológico do estudante para obter uma aprendizagem significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Método; abordagem; estudo emocional.

## SUGGESTOPEDIA: A FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

**ABSTRACT:** The study presents a bibliographic review about the Suggestopedia, a methodology devised by Georgi Lozanov, illustrious psychotherapist. Long seen as a revolutionary method, Suggestopedia was an approach adopted for teaching foreign languages in the 70s. Suggestopedia methodology understands that stimulating memory in a relaxed environment is able to accelerate the learning of a foreign language and brings positive results. Through the study of bibliographies, it was understood the need to consider the emotional and psychological aspects of the student in order to reach a meaningful learning.

**KEYWORDS:** Method; approach; emotional study.

## INTRODUÇÃO

A educação sempre foi desafiadora, dentro desse contexto, promover um ensino eficiente ligado à obtenção de uma língua estrangeira nunca foi uma tarefa

fácil. Segundo Mourão (2012, p. 23), a necessidade de aperfeiçoar o ensino de idiomas fez com que muitos teóricos e estudiosos dedicaram suas pesquisas em melhorar ferramentas, recriar abordagens ou até mesmo desenvolver maneiras eficazes para um bom resultado no ensino de línguas.

Dentre diversas pesquisas, surgiram, também, os mais diversos métodos para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Surgiram alguns tradicionais, com foco na gramática e tradução, outros que tinham como foco uma aprendizagem rápida e praticamente imediata, e até métodos que consideravam o emocional e o psicológico dos estudantes uma das chaves principais para a obtenção de um bom resultado no ensino. Rangel traz a seguinte contribuição a respeito dos métodos:

Métodos de ensino são também meios de dinamização das aulas, assim, conhecê-los em suas diversas opções e praticá-los em suas fundamentações e segurança teórico-práticas são valores expressivos da competência docente. (RANGEL, 2007, p.7)

A partir dessas indagações, sugestões, inquietudes e descobertas surgiu o método Suggestopedia, que considerou as barreiras psicológicas como uma grande inimiga do conhecimento e domínio de uma língua estrangeira. As barreiras psicológicas podem se manifestar de diversas formas, seja no medo de aprender determinado idioma por não se sentir capaz, até na absorção da ideia de que aprender um idioma novo não é uma tarefa fácil (OLIVEIRA, 2014, p.112).

Stevick (1983 *apud* Oliveira, 2014, p.113) explica que diversas barreiras psicológicas são criadas por tensões ligadas entre a relação aluno-professor, na qual, o fato do professor utilizar apenas a língua-alvo pode ser motivo do aluno não se sentir confortável, e, conseqüentemente, não absorver o conteúdo como seria necessário. Tendo em vista tais discussões, métodos alternativos como uma inovação foram criados, a Suggestopedia faz parte de tais métodos.

## O MÉTODO SUGGESTOPEDIA

Visto por muito tempo como um método revolucionário, a Suggestopedia foi uma abordagem adotada para o ensino de línguas estrangeiras em meados dos anos 70. De acordo com Oliveira, “o termo Suggestopedia é o resultado da mistura de dois outros termos: *suggestology* e *pedagogy*” (OLIVEIRA, 2014, p.112).

A necessidade de aprender uma língua em pouco tempo com o intuito de utilizá-la para fins comerciais e políticos fizeram com que fosse possível visualizar o método sugestopédico como uma espécie de “milagre”, já que prometia um ensino eficaz, no qual se aprendia muito e bem rápido. O método teve como idealizador Georgi Lozanov, que era psicoterapeuta e acreditava que, centrando a atenção nos aspectos subconscientes, utilizando a memória a favor da aprendizagem de forma sugestiva, chegar-se-ia em um resultado de retenção de memória a longo prazo (JUNQUEIRA; MARCONDES, 2012).

Esses estímulos de memorização se expressam no indivíduo sem que haja consciência, permanecendo na sua vida mental. A partir do momento que temos consciência, tais fenômenos podem se tornar mais profundos, refletindo em como agimos e pensamos. Para Lozanov, todos esses resultados são encontrados na vida em sociedade, sobretudo, na comunicação com os outros. Em 1966, a criação dessa nova ciência, cujo pressuposto central é o estudo da individualidade humana e a profunda relação com o meio no qual se está inserido, prometia trazer grandes evoluções para o ensino e aprendizagem de língua estrangeiras (LOZANOV, 1978, p. 53).

Contudo, a Sugestopedia, não se limitou ao ensino de idiomas em si, tal método pode ser aplicado em praticamente todas as formas de aprendizagem. Um exemplo se encontra nas disciplinas que necessitam o desenvolvimento da individualidade, do processo criativo, do autoconhecimento etc. No entanto, foi na aplicação ao ensino de uma língua estrangeira que acarretou mais resultados concretos.

O método baseia-se na estimulação rápida e é estruturado para que funções conscientes e inconscientes e a estimulação do estoque de personalidade do estudante façam parte da orientação do/a docente. Também leva em consideração um estado da mente em que o indivíduo está em níveis de relaxamento ideais para a assimilação dos conteúdos ministrados. Esses conteúdos poderiam, inclusive, serem passados através de atividades de apresentação de vocabulários, diálogos e conversações, ou seja, a inovação estava exatamente na preparação cognitiva, e não nos materiais em si.

Lozanov defende que “a educação, o ensino e o desenvolvimento pessoal deveriam ser considerados uma só realidade” (LOZANOV, 1978). O que distingue o método sugestopédico dos outros métodos é o fato de atribuir uma atenção maior aos aspectos emocionais do indivíduo que está adquirindo a nova língua, pois além de proporcionar a satisfação e conforto e a ausência pressão através da ativação de reservas da personalidade, propõe também que as frustrações causadas por pensamentos de insegurança e fracasso sejam deixadas de lado.

Em seu experimento, Lozanov entendeu que, enquanto o ser humano se encontra com uma mente relaxada e livre de preocupações, existem grandes possibilidades da sua absorção de informações ser mais acelerada, culminando em uma aprendizagem mais significativa. Em contrapartida, os indivíduos que são inseridos em situações negativas demonstravam uma assimilação de conteúdos comprometida por questões emocionais. Lozanov concluiu que os aprendizes que tiveram as suas questões psicológicas levadas em consideração, apresentaram melhores resultados que aqueles avaliados através de métodos tradicionais

Cada aprendiz procura adquirir/aprender uma língua por motivos diferentes e independente de qual seja o objetivo, o prazer em redescobrir a alegria de aprender, num ambiente livre de tensões é algo confortável para o/a aluno/a. É importante considerar que o espaço utilizado propiciará grandes resultados cognitivos, pois parafraseando Wechsler



(1993), a espontaneidade, um clima de naturalidade e uma quebra de tensões são fatores que contribuem no desenvolvimento da criatividade, pois criam uma sensação de liberdade, fazendo com que os pensamentos e ideias nasçam com mais facilidade.

Tratar o ensino e aprendizagem de forma descontraída por enxergar o aprendiz como um indivíduo com uma carga emocional que influencia no processo de assimilação dos conteúdos abordados em salas de aulas ou cursos de idiomas é uma característica humanista. De acordo com Araújo e Peixoto (2016), a visão humanista na educação nasceu como uma alternativa positiva para despertar a criatividade e compreensão dos contextos educacionais, esse despertar se tornou possível por considerar o bem estar psicológico um dos fatores determinantes para a aprendizagem. Levando em consideração que a Suggestopedia é fundamental na teoria humanista, percebemos os fatores emocionais em evidência na relação entre aluno e professor.

Os professores que utilizam tal método criam um ambiente descontraído, proporcionando uma relação de empatia e amizade com seus alunos/as. A atitude que adotam durante as aulas é de extrema importância, como se comunicam, sua postura etc. Ele/a atua como professor/a, psicólogo/a, além de vários outros papéis que forem necessários para animar e motivar sua turma. É necessário pontuar a figura do educador como uma autoridade em sala de aula. O seu papel é ganhar a confiança e o prestígio do aluno para si, fazendo com que o estudante, mesmo o vendo com um mando absoluto, consiga descontrair e se habituar a uma sala de aula sem tensões (OLIVEIRA, 2014, p. 112).

Diversos professores de línguas estrangeiras ainda utilizam técnicas descendentes da Suggestopedia, por outro lado, alguns, em sentido inverso, parecem esquecer-se da importância de considerar o estado mental de seus alunos/as, administrando suas aulas sem levar em consideração as marcas emocionais que o seu corpo discente traz consigo para a sala de aula. É sempre atraente o uso de atividades divertidas e recreativas, geralmente definidas como informais, que muitas vezes não são compreendidas por alguns professores/as, por considerarem na sua essência, que são perda de tempo ou desnecessárias.

## **AS SETE LEIS DA SUGGESTOPEDIA**

A suggestopedia traz algumas condições que o professor/a precisa seguir para que a aula seja atrativa. Oliveira (2014, p. 114) aborda as sete leis criadas por Lozanov. Sendo elas: 1) a lei do amor, na qual o professor trata o aluno de forma humana e afetiva, conquistando a confiança do aluno; 2) a lei da liberdade na qual o professor e os/as alunos/as são sujeitos livres e desprendidos de qualquer rigidez metodológica; 3) lei da convicção: o professor precisa ser ciente de que o método sugestopédico é novo e original; 4) lei do aumento de INPUT em que o material utilizado pelo educador necessita de uma carga duas

ou três vezes mais informações linguísticas que o habitual; 5) lei global-parcial, parcial-global, parcial por meio do global, ou seja, o discurso e a comunicação são ferramentas que permitem o uso das estruturas linguísticas e gramaticais; 6) lei da proporção dourada entende que é necessário haver uma espécie de equilíbrio entre ritmos, impulsos emocionais e entonações; e por fim, 7) a lei do uso da arte e da estética clássica: músicas clássicas são ouvidas durante as aulas como forma de relaxamento.

## O USO DE RECURSOS ARTÍSTICOS NO MÉTODO SUGGESTOPEDIA

O uso de músicas propensas ao relaxamento do ambiente é um fator muito significativo e presente no cotidiano do indivíduo independente da cultura na qual está inserido. A música nos permite sentir diferentes emoções e na suggestopedia é usada como ferramenta que proporciona tranquilidade e relaxamento para que os aprendizes da língua alvo se vejam livres de qualquer negatividade: tensão e insegurança.

Música é arte e seu papel na educação é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influenciando, benéficamente, nos diferentes aspectos de sua personalidade: suscitando variadas emoções, liberando tensões, inspirando ideias e imagens, estimulando percepções, acionando movimentos corporais e favorecendo as relações interindividuais. (BORGES, 2003)

A Suggestopedia faz uso da técnica dos diálogos encenados, para isso, usufrui de interpretações de histórias teatrais a fim de que os aprendizes encarem o desafio de incorporar um personagem fictício. Mais uma vez, a suggestopedia utiliza da criatividade para a aquisição da língua alvo, incentivando seus aprendizes a realizarem diálogos encenados, no qual devem criar personagens e interpretar da forma mais lúdica e confortável para os/as alunos/as.

Ainda no campo da atuação, Oliveira (2014) descreve que, uma das técnicas abordadas por Lozanov é o uso de personalidades e identidades substitutas, nas quais os estudantes criam personagens que assumirão todo o progresso em sala de aula, isto porque Lozanov entendeu que, o medo de errar acompanha muitos aprendizes da língua alvo, então, quando existe o erro, este erro foi cometido pelo personagem que o docente criou, e não por ele.

## O LÚDICO NO MÉTODO SUGGESTOPEDIA

Também pode-se incluir nas técnicas desenvolvidas por Lozanov o uso de jogos lúdicos, danças e cantorias. O lúdico na educação é de fundamental importância, porque proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa. Segundo Ribeiro, “o lúdico promove uma alfabetização significativa na prática educacional” (RIBEIRO, 2013, p.1). Durante as

aulas propostas pela suggestopedia a descontração é um dos pontos interessantes a ser notado, pois seu objetivo é voltado para uma aprendizagem livre de pressão e tensão causadas por experiências desconfortáveis. O fato da utilização de jogos didáticos é de fundamental importância para o despertar do aluno, não só no conhecimento, mas também na criatividade, no trabalho em equipe e no aprender se divertindo (FERREIRA; SANTOS, 2019).

As salas de aula são ambientes importantes para o desenvolvimento cognitivo do aprendente. Com isso, também é necessário criar um local propício e instigante para despertar a curiosidade. As salas são compostas por decorações e cartazes como conteúdos informativos sobre a língua alvo, as luzes são claras e as cores são vivas. Os assentos são cuidadosamente selecionados a fim de se tornar confortável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões trazidas por Lozanov referente ao método Suggestopedia traz uma visão humanista e revolucionária da importância de levar em consideração o emocional e o psicológico do estudante para obter uma apropriação significativa do conteúdo estudado. Vale ressaltar que o ambiente escolhido para ministrar a língua estrangeira será um fator crucial para o conforto mútuo de discentes e docentes, influenciando de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor é fundamental para a realização das técnicas presentes na metodologia, visto que, cabe ao educador encontrar as abordagens adequadas para seu grupo de alunos. Deste modo, a Suggestopedia deixou o legado da percepção emocional e afetiva como fator determinante para o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, Luís. **Suggestopedia e Método Sugestopédico**: Uma Revolução no Processo de Ensino - Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Disponível em: <https://teiaportuguesa.tripod.com/webquestslinguaportuguesa/metodosuggestopedico.htm> . Acesso em: 21 de Abril de 2021.

ARAÚJO, G. G. N., PEIXOTO, S. P. L., **O Humanismo na educação como uma proposta inovadora para o desenvolvimento da criatividade no contexto educacional frente ao tecnicismo**, 2016. Disponível em: <[http://https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/3222/Tcc-%20GISLLA NY%20GRAZIELLE%20NASCIMENTO%20ARA%C3%9AJO.pdf?sesequen=1](http://https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/3222/Tcc-%20GISLLA%20NY%20GRAZIELLE%20NASCIMENTO%20ARA%C3%9AJO.pdf?sesequen=1)> Acesso em: 28 de abril de 2021.

BORGES, T. M. M. **A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação**. 3ªed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.

FERREIRA, A. A. S. N., SANTOS, C. B. A Ludicidade no Ensino da Biologia. Id on Line **Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.45, p. 847-861. ISSN: 1981-1179.

JUNQUEIRA, Luiz. MARCONDES, Michelle. **Aprendizagem e inovação no contexto educacional**: a abordagem da Aprendizagem Acelerada do Dr. Georgi Lozanov, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd170/a-aprendizagem-acelerada-do-lozanov.htm>. Acesso em: 21 de Abril de 2021.

LOZANOV, G. **Suggestology and Outlines of suggestopedy**. Philadelphia: Gordon and Breach Science Publishers, 1978.

MOURÃO, J., **O Ensino de Língua Inglesa & Suas Metodologias**. Tianguá: Ed. do Autor, 2012.

OLIVEIRA, L. A., **Métodos de ensino de línguas: teoria, práticas, ideologias**. 1º Ed. São Paulo: Parábola, 2014.

RANGEL, M. **Métodos de Ensino Para a Aprendizagem e Dinamização das Aulas**, Papirus Editora, 2º Edição, 2007.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. Campinas: Editorial Psy, 1993.

# REPENSANDO O CURRÍCULO ESCOLAR NO CONTEXTO CULTURAL DA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL, VENEZUELA E GUIANA

---

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Kelene Sena da Silva**

Universidade Estadual de Roraima  
Boa Vista-Roraima  
<http://lattes.cnpq.br/7996451123357811>

**Ednaldo Coelho Pereira**

Universidade Estadual de Roraima  
Boa Vista-Roraima  
<http://lattes.cnpq.br/0420178271106964>

**Kelem Sena Magalhães**

SEED/RR  
Boa Vista-Roraima  
<http://lattes.cnpq.br/8854456526235324>

**Elizania Souza campos**

Universidade Estadual de Roraima  
Boa Vista-Roraima  
<http://lattes.cnpq.br/9984228973339910>

**Keila Sena da Silva**

SEED/RR  
Boa Vista-Roraima  
<http://lattes.cnpq.br/7483480973200337>

**Joanéia Oliveira Ribas**

Universidade Estadual de Roraima  
Boa Vista-Roraima  
<http://lattes.cnpq.br/0317221688760490>

se aproxima do contexto cultural da tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana. Pela sua localização, Roraima tem recebido nos últimos anos, imigrantes à procura de melhores condições sociais, econômicas e políticas. Frente a essa situação, muitos alunos são matriculados nas escolas públicas, onde encontram barreiras quanto à língua, à cultura, acarretando com isso, um déficit de aprendizagem. Em função disso, surge o seguinte questionamento: o currículo escolar está estruturado para atender ou aproximar esses alunos do contexto cultural fronteiriço? Na tentativa de responder ao questionamento, foi realizada uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, com técnica exploratória e descritiva, em que os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário, envolvendo professores de instituições da rede pública da educação básica. Para uma posterior análise com rigor, realizou-se também uma pesquisa bibliográfica voltada à Pedagogia Histórico-crítica. Assim, à luz do referencial teórico, a análise permitiu uma melhor familiaridade com o problema, trazendo como conclusão, a importância de um currículo voltado à diversidade cultural na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

**RESUMO:** Este artigo tem o propósito de analisar se o currículo escolar atende ou

## RETHINKING THE SCHOOL CURRICULUM IN THE CULTURAL CONTEXT OF THE TRIPLE BORDER BRAZIL, VENEZUELA AND GUYANA

**ABSTRACT:** This article aims to analyze whether the school curriculum meets or approaches the cultural context of the triple border Brazil, Venezuela and Guyana. Due to its location, Roraima has received in recent years, immigrants looking for better social, economic and political conditions. Faced with this situation, many students are enrolled in public schools, where they find barriers to language, culture, resulting in a learning deficit. As a result, the following question arises: is the school curriculum structured to meet or bring these students closer to the frontier cultural context? In an attempt to answer the question, a research was conducted with a qualitative approach, with exploratory and descriptive technique, in which data were collected through the application of a questionnaire, involving teachers from institutions of the public primary education system. For a later rigorous analysis, a bibliographic research was also carried out focused on Historical-Critical Pedagogy. Thus, in the light of the theoretical framework, the analysis allowed a better familiarity with the problem, bringing as conclusion, the importance of a curriculum focused on cultural diversity in the triple border Brazil, Venezuela and Guyana.

**KEYWORDS:** Resume. Triple border. School context.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar se o currículo escolar atende ou se aproxima do contexto cultural da tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

Nesse caso, o referencial teórico deu-se pela contribuição de alguns autores como Libâneo (2014), Nóvoa (2015), sobre a formação docente, Saviani (2013), a respeito da Pedagogia Histórico-crítica, na perspectiva de Marx, Sacristán (2000), acerca do currículo, dentre outros, que juntamente a esses, contribuíram para uma melhor compreensão acerca dos elementos pesquisados.

Os estudos de Nóvoa (1999) destacam que a formação docente é um processo contínuo de discussões teóricas e afirmação de valores à profissão. Da mesma forma, a docência passa por inquietações a respeito das transformações ocorridas na sociedade, no sentido cultural, social, econômico e político, com isso, o conhecimento pedagógico do professor volta-se para uma natureza científico-cultural.

O materialismo histórico e dialético fornece elementos fundamentais para uma melhor compreensão da realidade social e base para a educação escolar. É nesse contexto que surge a Pedagogia Histórico-crítica, defendida por Dermeval Saviani (2010), com uma concepção de mundo que trata de incorporar o conhecimento à realidade social, visando uma nova sociedade e consequentemente, um novo homem.

Como assinala Sacristán (2000), o currículo é uma prática coerente de pensar a educação e as aprendizagens, ferramenta onde se estabelece o diálogo a respeito de sociedade e indivíduo a se construir, no sentido de conhecer melhor sua história,

compreendendo o mundo que o cerca.

## **Aspectos do problema pesquisado**

A questão migratória em Roraima trouxe grande destaque tanto nacional, quanto local. E quando se pensa em educação, existem os desafios tanto para o aluno migrante quanto para o docente, principalmente no que diz respeito à língua e à cultura.

É importante destacar, que a imigração em Roraima vem aumentando, recebendo assim, migrantes de vários países, levando-os a ocuparem os espaços das salas de aula. Nesse contexto, o fluxo de alunos matriculados nas instituições de ensino torna-se preocupante para os professores, no momento em que se pensa no atendimento e no currículo que atenda e supra as necessidades escolares dos mesmos. Tal atendimento abrange desde a língua, os comportamentos, os hábitos bem como os conteúdos ministrados. Portanto, é considerado como problema da pesquisa: como o currículo escolar de Roraima se estrutura para atender ou aproximar o contexto cultural fronteiriço?

## **Formação docente: contribuições no contexto escolar**

No decorrer do processo de formação inicial, o docente levanta vários questionamentos a respeito de sua futura prática pedagógica. Zanotelli (2006), a respeito do processo de formação, escreve:

A formação se efetiva através do pensar e repensar a prática, a realidade, as condições de trabalho e a constante construção da identidade pessoal, profissional mediados pelo desenvolvimento de uma ação intencional, transformadora da realidade. É com base nessa construção de identidade que os professores buscam se apropriar de seus processos de formação para que assim possam dar-lhes um sentido e então promover a interação do sujeito no conjunto da categoria profissional (ZANOTELLI, 2006, p.50).

Na visão de Nóvoa (2015), a formação possibilita uma qualificação da identidade do docente, isso será muito importante, pois, influenciará no contexto social e educacional onde está inserido. Complementa ainda que, a formação docente deve apresentar-se como uma prática responsável, permeada de atitudes, interações formativas, favorecendo o crescimento intelectual dos alunos. E sobre o assunto, acrescenta:

(...) a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2015, p. 25).

Nesse contexto, Schön (2012), acredita que a formação docente possibilitará a utilização de práticas pedagógicas mais reflexivas, onde o aluno adquira um espaço privilegiado no sentido de aquisição do conhecimento frente aos desafios vividos na atualidade.

Dentro desse discurso, Gil (2009) reforça a ideia de que a formação docente é uma necessidade representativa, uma vez que a sua prática cotidiana precisa refletir a realidade onde se insere, através de habilidades pedagógicas que venham contribuir com a formação integral dos alunos.

Além do mais, Raimann (2015), dispõe que a formação docente requer profissionalismo e compromisso social, acrescenta ainda que isso implica:

[...] 1) pensar e pensar-se como docente não só ocupado com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui as políticas estratégicas educacionais; 2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; 3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; 4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagem diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes. A docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano (RAIMANN, 2015, p. 17).

Desse modo, a formação docente deve ser pensada à guisa de uma função social, onde haja a preocupação de ensinar às futuras gerações o conhecimento acumulado, fortalecendo valores e práticas coerentes com a realidade de vida de cada um dos alunos.

### **Pedagogia Histórico-crítica: um olhar voltado ao aluno**

A Pedagogia Histórico-crítica segue a vertente marxista, tendo como base teórico-filosófica de sustentação os fundamentos do materialismo histórico-dialético. Isto quer dizer que a proposta pedagógica em questão se dá pela perspectiva de Karl Max, ou seja, uma proposta com um caminho direcionando o conhecimento para interpretação da realidade histórica e social, tendo como ponto de partida a relação entre trabalho e educação.

Sobre o tema, Saviani (2010), afirma que a:

Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2010, p. 102).

O termo Pedagogia Histórico-crítica, elaborado por Dermeval Saviani, busca uma articulação pedagógica com estreita relação com o marxismo. Ou seja, o método materialista histórico e dialético busca a interpretação da realidade, numa visão de mundo e práxis, onde o indivíduo privilegia sua organização dentro da sociedade no sentido de produção, bem como reprodução da vida através de sua história.

De forma semelhante, Saviani (2000) considera que:

À nível de pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de 'moda marxista' que motivou várias das adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra essas formas de modismo pedagógico,



confrontei-me então, com o modismo marxista que implica em uma adesão acrítica e, por vezes, sectária a esta corrente de pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava (SAVIANI, 2000, p. 1).

Sob esse enfoque, a Pedagogia Histórico-crítica posiciona-se de maneira contra hegemônica às formas de modismo pedagógico, uma vez que tem a intenção de uma transformação social, através da busca do conhecimento sistematizado construído pelo indivíduo ao longo da história. A partir dessa reflexão, Saviani (2010) compreende que o indivíduo se produz coletivamente e que para isso irá fundamentalmente necessitar de um trabalho educativo produzido pela escola, ou seja, a escola servirá de base para o saber sistematizado.

Dentro desta perspectiva, Saviani (2013, p. 14) defende que a escola vislumbra a possibilidade de contribuir para a transformação social, enquanto instituição que trabalha a serviço do saber sistematizado, ou seja, ao conhecimento elaborado, não fragmentado. Defende, no entanto, uma educação de prática constante de socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos ao longo da história pelo indivíduo. Para isso, professor e aluno, precisam assumir-se como agentes transformadores sociais, como afirma Lima e Batista (2012):

Professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos (LIMA e BATISTA, 2012, p. 7).

Assim, é fundamental que o professor organize sua prática pedagógica com conteúdo voltados à defesa do acesso ao patrimônio cultural historicamente desenvolvido, para que de fato se concretize a tão almejada transformação social e que a partir deles, o aluno tenha acesso aos artefatos culturais fazendo, assim, valer os seus direitos e interesses, na consciência de que só será liberto daquele que o domina, se ele vier a dominar aquilo que a classe dominante domina, no sentido de contribuir para sua libertação (SAVIANI, 2008, p. 45).

Para isso, é imprescindível que o professor esteja atento às intencionalidades do currículo escolar, buscando por práticas que realmente favoreçam a transformação social, ou seja, o espaço onde o aluno está inserido.

### **A importância do currículo no contexto escolar**

O currículo escolar é considerado um dos principais componentes da escola. Ele abrange todas as ações que envolvem a comunidade escolar nos seus aspectos sociais e culturais. Partindo desse pressuposto, o conceito de currículo é defendido por Saviani (2010):

E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2010, p. 23).

Nesse sentido, Sacristán e Gómez (1995, p. 125), consideram o currículo como um conjunto de ações norteadoras indispensáveis ao processo de escolarização. Acrescentam ainda, que o currículo enquanto ferramenta do espaço político-pedagógico, a relação entre o conhecimento, o aluno e a realidade onde estão inseridos, são elementos fundamentais para a construção de novos saberes, bem como contribui para o favorecimento da transformação social.

Dessa forma, Sacristán (2000) destaca o currículo como sendo:

Uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Nessa perspectiva, o currículo é considerado elemento principal do fazer pedagógico, devendo possibilitar a garantia da plena sintonia do aluno em seu processo de aprendizagem, visando sempre às necessidades do meio ao qual está inserido (LIMA, ZANLORENZI e PINHEIRO, 2012, p. 95).

Sob esse enfoque, cabe considerar a importância do currículo escolar enquanto um conjunto de ações que venham servir como ferramenta para a construção da cultura do aluno. Consequentemente, o currículo visa compreender os valores, os hábitos, os símbolos, bem como suas convicções. Nessa ideia, Krug (2001) dispõe:

O currículo surge, então, em uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro das atividades escolares (Krug, 2001, p. 56).

É importante destacar que, muitos professores ainda veem o currículo como algo meramente técnico, passivo e neutro. O currículo precisa perpassar essa ideia, pois:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica de currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora questões relativas ao currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma

perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo 'por que' das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 07)

A partir dessa reflexão, é pertinente destacar que o currículo precisa ser reelaborado, levando em consideração a diversidade cultural do aluno, devendo ser compreendido de maneira democrática, na tentativa de desfazer a exclusão, bem como a passividade que circunda os espaços educacionais vigentes.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa visa analisar se o currículo escolar atende ou se aproxima do contexto cultural fronteiriço entre Brasil, Venezuela e Guiana. A pesquisa concentra-se em uma abordagem qualitativa, “[...] Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” (TUZZO e BRAGA, 2016, p. 142).

A pesquisa utilizou as técnicas exploratória e descritiva, onde a coleta de dados aconteceu por meio da seleção de 25 professores de instituições da rede pública de ensino da Educação Básica de Roraima, através da aplicação de um questionário com 3 perguntas objetivas e 2 perguntas subjetivas, mas que somente 12 professores se dispuseram a respondê-lo. Devido à situação pandêmica ocorrida com a disseminação da Covid-19, o questionário aconteceu pela Plataforma Google Formulários, a qual disponibilizou automaticamente o resultado em porcentagem.

Nas questões 4 e 5, os professores são identificados pela letra “P”, seguida de índice numérico que vai de 1 a 12.

A análise se deu à luz de uma revisão bibliográfica. Esse tipo de instrumento é considerado como um dos primeiros passos de uma pesquisa científica, pois, “ao longo de todo o percurso, com os novos dados encontrados, a pesquisa bibliográfica se intensifica em intensidade e importância, para dar respaldo às descobertas” (TUZZO e BRAGA, 2016, p. 148). Sendo assim, a análise foi permeada pela discussão entre os autores e as respostas adquiridas na coleta de dados, construindo dessa forma, o resultado dessa pesquisa.

A seguir, os resultados da entrevista com os professores:



Gráfico 1: Gráfico percentual da opinião dos professores quanto à formação inicial e continuada.

- 92% dos professores responderam que não tiveram formação inicial ou continuada, para desenvolver qualquer metodologia que abordasse a temática diversidade cultural na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.
- 8% afirmam ter recebido formação inicial ou continuada para trabalhar com alunos da tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

Como se percebe, a maioria dos professores não tem formação para trabalhar considerando a tríplice fronteira. Para Libâneo (2014), a formação docente precisa ser compreendida como instrumento, no sentido de ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo resultados que sejam satisfatórios aos alunos, à instituição de ensino e ao professor, contribuindo para o fomento de uma educação pautada na qualidade e na diversidade cultural daqueles que ocupam os espaços da sala de aula.

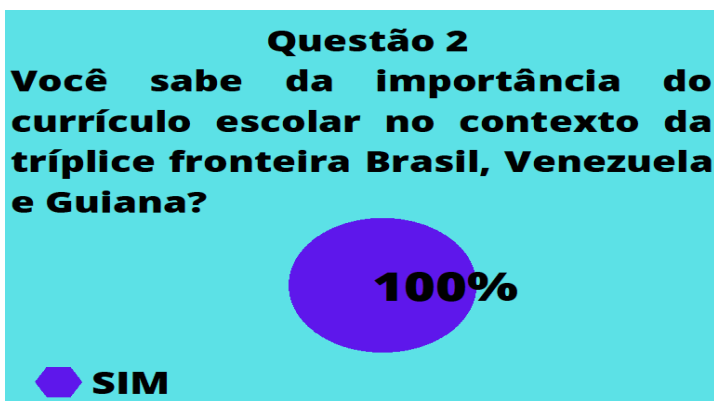


Gráfico 2: Gráfico percentual da importância do currículo escolar.

Nessa questão, 100% dos professores respondeu sim. Na análise em questão, no que diz respeito ao currículo escolar, é oportuno destacar que “a influência do currículo na formação das pessoas torna-se evidente, pois o currículo é capaz de modificar comportamentos, conduzir caminhos e, ao mesmo tempo, repercutir na identidade e nas práticas sociais dos sujeitos” (ANDRETTA, 2013, p. 99).

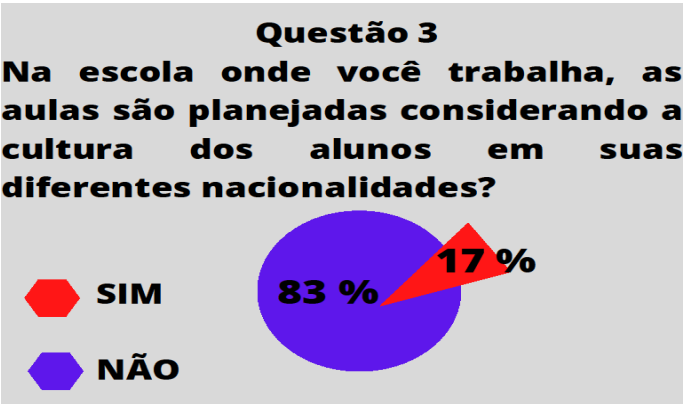


Gráfico 3: Gráfico percentual referente ao planejamento das aulas.

Na questão que abordou sobre as aulas serem planejadas considerando a cultura dos alunos em suas diversas nacionalidades, 83% respondeu que o planejamento não considera a cultura e a nacionalidade e 17% faz um planejamento diferenciado. Vale ressaltar a importância do ato de planejar, é necessário que o professor esteja disposto ao planejamento das ações escolares, esse percurso é entendido como um caminho de se “pensar o ensino e a aprendizagem, seus objetivos e suas condições de concretização, levando-se em conta tanto o que se pretende como formação cidadã, quanto o ponto de partida para a realização da prática docente” (SCARINCI e PACCA, 2015, p. 260).

	<b>Questão 4:</b> Como acontecem as aulas para atender os alunos de diversas nacionalidades?
P1	Na língua materna de nosso país.
P2	Na realidade o material didático não contempla esse atendimento. O próprio professor é quem tenta dar ajuda nos casos particulares.
P3	Geralmente, as aulas são planejadas para todos os alunos igualmente.
P4	Não existe um planejamento específico para trabalhar a questão da nacionalidade.
P5	Elas acontecem de forma geral sem levar muito em consideração a diversidade de nacionalidade.
P6	Cada professor planeja sua aula normalmente e nunca houve formação com orientação a respeito da importância de levar em consideração essa diversidade de nacionalidade para o planejamento.
P7	Acontecem através da realização de alguns projetos.

P8	Bom, elas...não são diferenciadas...continuamos com o mesmo conteúdo e métodos de ensino!
P9	Depende muito da metodologia da escola.
P10	Com atividade de fácil compreensão para todos os alunos independente de sua nacionalidade e para os alunos estrangeiros, reforço para sanar as dificuldades.
P11	Não acontecem adaptações gerais. São os professores que tentam adequar-se quanto ao idioma para que haja uma compreensão.
P12	Acontece de modo hegemônico.

Convém observar que na maioria das escolas não há um planejamento diferenciado, ou seja, um planejamento que atenda os alunos de acordo com suas especificidades no que diz respeito à cultura e a língua. A respeito do planejamento, Padilha (2001) corrobora:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

	<b>Questão 5:</b> O que necessita mudar para que as aulas contemplem a realidade dos alunos da Tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana?
P1	Formação continuada dos professores.
P2	O professor precisa ter autonomia no planejamento.
P3	Necessita de um olhar mais atento da Secretaria de Educação, para essas realidades na escola; cursos de formação para os professores, voltados para atender esses alunos; desenvolvimento de projetos práticos e acessíveis voltados para alunos de outras nacionalidades.
P4	Planejar aulas ou trabalhar projetos que dê ênfase nessa temática.
P5	Uma capacitação para os professores e, também, professores de apoio, para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de forma diferenciada, de acordo com sua nacionalidade. Além de cursos de idiomas dos países envolvidos.
P6	Creio que o fator primordial seja a “formação docente”.
P7	Acho que também tem que falar da educação indígena.
P8	Bom, eu acredito...que isso já deve vir da formação inicial, ou seja, que as ementas curriculares contemplem esse déficit, ou que haja mais cursos de capacitação contemplando esse tema.
P9	Muita estratégia.
P10	Turmas separadas para alunos recém-chegados para melhor adaptação e com professores treinados para atender essa clientela.
P11	Pensar no contexto geral, analisar o que é realmente necessário para enfrentar as dificuldades (muitas que ainda estão sendo identificadas).

P12	Considerar as culturas e línguas desses alunos.
-----	---

Como foi visto, a maioria dos professores respondeu que o ideal seria um investimento na formação docente. Para Mizukami (2008, p. 215), há a “necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola, quanto pelo desafio de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças”.

## CONCLUSÃO

A pesquisa aqui apresentada, desperta para a necessidade de aprofundar ainda mais a discussão, na busca de um currículo que possa atender a diversidade cultural na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana. Em função disso, destaca-se a importância de um atendimento aos alunos imigrantes levando em consideração um currículo escolar no sentido de transformação social, ou seja, alinhado ao que preconiza a Pedagogia Histórico-crítica, onde numa visão histórico-dialética, professor e aluno farão as interpretações da realidade onde estão inseridos, buscando atender aos anseios e necessidades das diversas nacionalidades.

Portanto, foi possível analisar a importância de um currículo escolar voltado a atender os alunos levando em consideração seu contexto cultural, condizente à sua nacionalidade e para isso, tão importante será a formação docente tanto inicial, quanto a formação continuada para que, assim, se efetive a inserção de um currículo melhor elaborado e aplicado, garantindo com isso, conteúdos da cultura humana nos diversos aspectos como valores, hábitos e convicções, dentro do contexto cultural da tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

Como foi percebido, o papel do professor é de suma importância nesse momento de atendimento aos alunos imigrantes. A formação inicial e continuada do professor será fundamental, possibilitando uma reflexão acerca de um currículo voltado a atender os alunos em diversos aspectos e principalmente no contexto social, político e cultural.

Enfim, a pesquisa desperta para a necessidade de se repensar o currículo e suas implicações no contexto cultural fronteiriço de Roraima, uma vez que precisa provocar a participação ativa dos sujeitos envolvidos diretamente com a educação e com o contexto cultural, vivenciado na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana.

## REFERÊNCIAS

ANDRETTA, Fabíola, C. **Currículo e conhecimento escolar**: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas. Revista Perspectiva, v. 37, n. 140, p. 93-102, Erechim, 2013.

GIL, Antônio C. **Didática do ensino superior**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KRUG, A. **Ciclos de Formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Michele F.; ZANLORENZI, Cláudia M. P.; PINHEIRO, Luciana R. A. **A função do Currículo no Contexto Escolar.** Curitiba: Inter Saberes, 2012.

LIMA, M. R.; BATISTA, E. L. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora.** 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência:** conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 6ª ed. Lisboa: Porto, 2015.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico:** Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

RAIMANN, Elizabeth, G. **A profissionalização docente e seus desafios.** V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente-SIPO-Cátedra Unesco. PUC-PR, Curitiba, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo e uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GOMES, P. **Compreender e transformar a escola.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCARINCI, Anne, L.; PACCA, Jesuína, L. A. **O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente.** Educação em Revista, v.31, n.02, p. 253-279, Belo Horizonte, 2015.



SCHON, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2012.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 26 abr. 2022.

ZANOTELLI, Germana Albuquerque Costa. **Docência no ensino superior: professores formadores e sua formação**. In: Universidade Estadual do Ceará (Dissertação de Mestrado em Educação do Centro de Educação), 2006.

# TCHOUKBALL, O ESPORTE DA PAZ QUE AUXILIA NA FORMAÇÃO DE PESSOAS

---

*Data de aceite: 02/01/2023*

### **Eduardo Palone Brunello**

Fundação Gol de Letra, São Paulo, São Paulo, Brasil

Graduado em Educação Física pela UNIFMU de São Paulo e MBA em Gestão de Esportes pela UNINOVE de São Paulo, analista de programa socioeducativo da Fundação Gol de Letra – Unidade São Paulo

## **1 | INTRODUÇÃO**

Este artigo pretende discutir a prática da modalidade esportiva tchoukball desenvolvida e disseminada pela Fundação Gol de Letra no Programa Jogo Aberto da Unidade São Paulo. Os resultados verificados comprovam a efetividade das aprendizagens propostas, não só em relação aos fundamentos como modalidade propriamente dita, mas também em relação ao desenvolvimento de habilidades sociais que permitem aos participantes fortalecer sua participação em grupos sociais e, conseqüentemente, lhes permite reunir maiores possibilidades de lidar de forma positiva com os desafios

impostos pelas duras realidades sociais nas quais estão imersos.

Para a compreensão do contexto deste trabalho, cabe explicar brevemente o que é a Fundação Gol de Letra. A referida instituição é uma organização não governamental, criada a 23 anos por dois ex- atletas profissionais de futebol, Raí Oliveira e Leonardo Araújo, que busca promover, por meio de ações socioeducativas permanentes, o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e seus familiares, moradores de comunidades socialmente vulneráveis nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

Nos princípios adotados pela instituição, guiados pela metodologia da educação integral, acredita-se que aprender, conviver e multiplicar sejam valores que auxiliam na formação cidadã e na perspectiva de criação de indivíduos com maior chances de socialização e possibilidades.

Sobre a modalidade esportiva, o tchoukball, teve sua criação com base nos

pensamentos do Dr. Hermann Brandt durante os anos 1960. No decorrer de seu trabalho, este médico de Genebra na Suíça se deparou com um grande número de atletas que se lesionavam durante a prática esportiva. Ele percebeu, dentre outras necessidades, que esses traumas se deviam aos movimentos que não eram adaptados à fisiologia humana ou as várias formas de agressividade encontradas em certos esportes.

Dentre os pilares que auxiliaram na implantação do esporte, citamos abaixo alguns indicadores que facilitaram esse processo pedagógico:

- **ACESSÍVEL : EM CINCO MINUTOS DE EXPLICAÇÃO E VOCÊ JÁ ESTÁ PRONTO PARA JOGAR**
  - Os movimentos são básicos e naturais;
  - A ausência de contato permite que seja jogado por equipes mistas;
  - -É uma boa alternativa para quem quer iniciar a prática esportiva.
- **INTENSO : UM ESPORTE INTERESSANTE, COMPLEXO E COLETIVO**
  - Ausência de obstrução;
  - A inteligência é requerida o tempo todo durante a partida;
  - É uma prática esportiva muito empolgante.
- **TÁTICO : UM ÓTIMO EXEMPLO DE ESPORTE COLETIVO**
  - Requer o verdadeiro espírito de equipe;
  - Senso de observação, constante atenção e antecipação dos movimentos;
  - Prática independente das habilidades físicas.
- **JOGO LIMPO : UMA FILOSOFIA EXEMPLAR**

*“ O objetivo das atividades físicas não é criar campeões, mas contribuir para a construção de uma sociedade mais harmoniosa ...”* Frase do Dr. Hermann Brandt – médico suíço que inventou o Tchoukball durante os anos 60

Houveram estudos de Filosofia, Psicologia e Sociologia para promover a modalidade em todos os níveis de disciplina (esporte competição ou rendimento, esporte recreação ou lazer e esporte educação).

O Tchoukball procura eliminar :

- Jogadas desleais
- Agressividade desnecessária

## **2 | METODOLOGIA**

Entre 1989 e 1992, houve a introdução da modalidade no Brasil. Relembrando que a Fundação Gol de Letra, introduziu esse esporte 16 anos após a implantação no país.

Sobretudo pela ação de professores e atletas voluntários que auxiliaram nessa ação com dedicação e disponibilidade.

Cerca de 500 alunos tiveram contato com a modalidade, seja em formato de aulas práticas ou oficinas esportivas na seguinte sequência cronológica abaixo:

- Introdução da modalidade – 2005 no Projeto Lazer aos Sábados
- Introdução da modalidade – 2007 em escolas públicas parceiras
- Introdução da modalidade – 2009 na grade de atividades do núcleo próprio
- 2011 – Participação de três adolescentes no YWTC (Youth World Tchoukball Championship em Traiskirchen, Áustria
- 2013 e 2015 – Campeão Brasileiro na Categoria M15

Contextualizando o enquadramento dessa discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96)<sup>5</sup> em seu artigo 1º, parágrafo 2, afirma que “a educação escolar deverá se vincular ao trabalho e à prática social”<sup>6</sup>. Pois bem, a escola pública brasileira, serviço acessado pela imensa maioria da população socialmente vulnerável, é organizada em turnos parciais de trabalho, por disciplinas fragmentadas e cumpridas de forma individual no currículo acadêmico. Este modelo de educação orientado pela cientificidade contrasta com a definição de educação integral, adotada pelo Centro de Referências em Educação Integral<sup>7</sup>, a saber:

A educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Assim, educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição. (CREI. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>

### 3 | RESULTADOS

Acreditamos que a educação integral parte de todos os locais por onde essas crianças e jovens frequentam. Desde família, escola, igreja, serviços de atendimento ou qualquer outro espaço em rede que possibilite uma formação de valores para sua vida como cidadão, seja em seus deveres bem como na aquisição de seus direitos.

Para a realização do esporte tchoukball e a construção do objetivo de seguir o conceito da educação integral já descrito, os educadores da Fundação Gol de Letra tomaram a realidade dos participantes como ponto de partida do trabalho, e assim puderam compor o quadro de estratégias para tornar essa modalidade uma ferramenta de educação e lazer, fato que constitui a metodologia aqui descrita. Com a intenção de ilustrar de forma mais clara e concisa o método aplicado, vamos utilizar um quadro comparativo entre as práticas adotadas no projeto e o conceito dos quatro pilares da educação (aprender a Conhecer, Fazer, Viver juntos e Ser), desenvolvidos para a UNESCO pela Comissão Internacional

Prática adotada do projeto	Integração aos quatro pilares da educação
Construção coletiva de atividades damodalidade esportiva tchoukball, indicação de temas de pesquisa por parte dos participantes, adoção de avaliação regular de aprendizagens;	Aprender a aprender: [...]
Criação de regras coletivas, aulas práticas de tchoukball com fundamentos e jogos adaptados	Aprender a fazer: [...]
Debates, mediação direta de conflitos entre os envolvidos, trocas de ideias via grupos e mídias virtuais, participação em festivais e eventos que fomentem a prática do esporte educacional;	Aprender a viver juntos: [...]
Respeito e educação	Aprender a Ser: [...]

Abaixo descrevemos os principais resultados verificados pelo processo de avaliação que foi realizado ao longo dos anos que a modalidade foi implantada com os participantes do projeto.

- A qualificação de habilidades técnicas;
- O desenvolvimento de relações positivas entre os participantes;
- A disposição dos adolescentes para participar das atividades, sejam elas as aulas práticas, demonstrações e festivais;
- A fidelização dos adolescentes ao projeto;
- O protagonismo dos adolescentes na disseminação da modalidade.

Conforme descrito no artigo 4º da Lei 8.069/90 que dispõe sobre a proteção à criança e ao adolescente, devem ser assegurados com absoluta prioridade direitos como saúde, esporte, lazer, cultura e educação, dentre outros. Visto que os modelos culturais se impõem para a formação de identidades individuais e coletivas, os espaços de formação que mobilizam a totalidade de dimensões dos indivíduos devem integrar todos estes elementos em práticas formadoras positivas que impactem efetivamente seu desenvolvimento, tornando-os empoderados para viver em sociedade, papel que demonstra ter sido cumprido na introdução de uma modalidade alternativa como o tchoukball, em contraponto ao futebol por exemplo, como a modalidade esportiva mais praticada no país.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo desse artigo no que tange a implantação e desenvolvimento do tchoukball observamos que o esporte e o lazer são opções de ações integradoras e mobilizadoras, capazes de fortalecer seus praticantes e de se constituírem como atividades de educação integral, na perspectiva de unir: lazer, aprendizado e integração das diferentes dimensões humanas. A partir daí, é passível ao indivíduo criar perspectivas inéditas de pensamento e ação, transformando sua participação na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acessado em: 30/08/2017

CREI – Centro de Referências em Educação Integral. **Conceito de educação integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>> Acessado em: 30/08/2017.

DELORS, J. (Ed.). **Educação**: Um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília – MEC/Unesco, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-00047000/000046258.pdf>> Acessado em: 30/08/2017.

Brasileira, A. d. (30 de Agosto de 2017). *Histórico*. Fonte: ABTB – Associação Brasileira de Tchoukball: <http://www.tchoukball.esp.br/page.php?tipo=11>

# UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO DA REDE PÚBLICA E PRIVADA DO BRASIL

*Data de submissão: 27/10/2022*

*Data de aceite: 02/01/2023*

### **Diego Silveira Costa Nascimento**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Natal – RN  
<http://lattes.cnpq.br/0237930361350556>

### **Keila Cruz Moreira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Natal – RN  
<http://lattes.cnpq.br/6386073172746976>

### **Matheus Mathias Rocha Lucio de Moraes**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Natal – RN  
<http://lattes.cnpq.br/0950829531157177>

### **Maria José Patricio Marcelino**

Universidade de Coimbra  
Coimbra – PT  
<https://www.cisuc.uc.pt/en/people/maria-marcelino>

formação escolar. Em contrapartida, poucos estudos têm sido conduzidos de forma a promover o PC na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com um passo neste sentido, o trabalho aqui proposto, teve como cerne de investigação, realizar uma experiência, através da formação em PC, de professores que atuam na EPT. O que podemos apresentar inicialmente, de forma geral, os resultados obtidos convergem em apontar que o PC é uma perspectiva já conhecida de alguns professores na área de computação em suas potencialidades, mas não se tem o conhecimento em si dos conceitos que envolvem o termo e sua aplicabilidade, tornando-se então, uma abordagem promissora e que tem o potencial de promover o processo ensino-aprendizagem de forma multidisciplinar quando compreendida e aprendida suas possibilidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pensamento Computacional, Educação Profissional e Tecnológica, Formação Docente.

**RESUMO:** A temática sobre Pensamento Computacional (PC) tem ganho muita atenção nas últimas décadas. Contribuições substanciais têm sido apresentadas na literatura, principalmente, no que tange a aplicação do PC nos primeiros anos da

# A TEACHER TRAINING EXPERIENCE ON COMPUTING THINKING OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION FOR PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS AT BRAZIL

**ABSTRACT:** Computational thinking (CT) has gained a huge attention in the past decades. Substantial contributions were presented in the literature, mainly on CT's first years of education. However, few studies have been conducted in order to promote CT in Professional and Technological Education (PTE). In this sense, this paper is centered on performing an experiment through CT training of professors who work on PTE. In general, what we can say initially is that the results converge to an already known CT perspective that indicates that some computing area professors know its potential, but they do not have the knowledge involving the term and its applicability, turning this approach indeed in a promising one and having the potential to promote the learning and teaching process in a multidisciplinary way when understood and its possibilities are learned.

**KEYWORDS:** Computation Thinking, Professional and Technological Education, Teaching Training.

## 1 | INTRODUÇÃO

Já no início do Século XXI, presenciamos um crescimento e uso exponencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Diversas áreas da atividade humana foram completamente reorganizadas para usufruir dos benefícios proporcionados pelas TDIC. A exemplo, podemos citar a produção agrícola, que passou a lançar mão de máquinas que atuam diretamente, e muitas vezes até autônomas, no processo de plantio, irrigação e colheita. Vimos ainda, unidades de saúde, se equiparem com tecnologia de ponta, que permitem o acompanhamento a cada instante dos sinais vitais dos pacientes, ao mesmo tempo em que ministram medicamentos controlados de forma automática. Já na produção industrial, deixou-se de utilizar uma linha de montagem que exigia um trabalho manual e artesanal, para um processo completamente controlado por robôs, que proporcionou uma produção de novos itens em larga escala e em tempo recorde. Nos transportes, as pessoas, basicamente, deixam de se locomover por veículos tracionados por animais, passando por transportes sofisticados, que proporcionaram a locomoção de muitos passageiros juntos, com conforto e agilidade. A forma como as pessoas se comunicava por longa distância, partiu do telégrafo, que utilizava eletricidade para enviar mensagens codificadas através de fios, para os telefones inteligentes, que permite a comunicação por áudio e vídeo de qualquer lugar.

Quando pensamos em educação, as leis mais atuais para a orientação do ensino no Brasil, trazem em seus aportes a tecnologia, o uso desta e a cultura nela agregada e as competências gerais e habilidades específicas a serem mobilizadas no ensino. Entre esses normativos destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que tem a tecnologia como eixo transversal em todo o documento, indicando entre as 10 competências gerais e as habilidades específicas, a necessidade de se inserir a tecnologia e



a cultura digital no cotidiano escolar para gerar conexões entre os conhecimentos, de modo crítico, entre as novas gerações e a vida, no exercício cidadão. A 5ª competência geral, por exemplo, da BNCC é: “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar as informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p.11). Competência que permeia todo o documento, e vem de modo bem enfático nas Diretrizes para a formação inicial e continuada do professor, responsável em promover os conteúdos previstos na BNCC, nos espaços escolares e aos estudantes que terão a sua atuação ativa no processo de desenvolver aprendizagens.

A Resolução N° 2/2019 (BRASIL, 2019), coerente à BNCC indica que o professor da Educação Básica deve compreender, utilizar e criar tecnologias digitais nas suas diversas práticas docentes, não só como ferramenta metodológica, mas para se comunicar, produzir conhecimento, resolver problemas, e dinamizar as aprendizagens no uso e exploração das TDIC de modo reflexivo e ético. Indica que o uso dos recursos tecnológicos poderá potencializar a pesquisa, as experiências de aprendizagens e a resolução de problemas para o estudante e o coletivo destes ou da sociedade. Atributos, estes, inerentes ao Pensamento Computacional (PC), o que justifica, promover a investigação e o investimento nesta área, quando se trata de educação básica e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

Nesta perspectiva, temos como objetivos do trabalho aqui apresentado: sensibilizar para a possibilidade da aplicação do PC na EPT; despertar o olhar para o papel do PC nas disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos profissionais e tecnológicos; conhecer novas estratégias pedagógicas inovadoras capazes de promover competências de raciocínio e resolução de problemas, trabalho colaborativo e competências interpessoais; criar oportunidades de experienciar diversas situações de aprendizagem, mediadas pelo ensino de programação e ferramentas de prototipagem, que facilitem a criação de estratégias pedagógicas adequadas aos objetivos curriculares de aprendizagens.

Assim, o documento está organizado em seis seções que inclui esta. Na Seção 2, tratamos a temática sobre PC. Na Seção 3, abordaremos a educação profissional e tecnológica. Na Seção 4, descrevemos a metodologia utilizada para realização da pesquisa. Na Seção 5, fazemos uma análise dos resultados alcançados. E por fim, na Seção 6, fazemos as considerações finais, bem como, apresentamos as intenções de trabalhos futuros.

## **2 | PENSAMENTO COMPUTACIONAL**

Quando se fala em PC e sua capacidade de trazer autonomia a seu usuário, associa-se em educação, as questões de uma atividade que deixa de ser passiva, onde o estudante

apenas ouve e repete modelos prontos, exercitando uma memória acrítica de manuais, para uma educação onde o estudante é ativo no seu processo de aprender a aprender, cuja atitude e a capacidade de pesquisar, processar, compreender, elaborar e anunciar o que aprendeu e como aprendeu, é a ênfase do processo.

Destaca-se que essa ideia de aluno protagonista não é recente, quando nos debruçamos na literatura sobre os processos de ensino e aprendizagem, de forma breve, nos deparamos com alguns teóricos vinculados a pesquisa em educação dos mais conhecidos, e presentes nas práticas pedagógicas, ainda na atualidade, sobre esta temática, entre eles Jean Piaget (1896–1980), Lev Vygotsky (1896–1934) e Paulo Freire (1921–1997), que em comum trazem a perspectiva do aluno centro do processo de ensino aprendizagem. Em Piaget (1976) temos a ideia da construção do conhecimento e não da transmissão de saber, comum também a Papert (1928-2016) que seguiu essa premissa com seu construcionismo.

Em Vygotsky (1984), e sua teoria histórico-cultural, encontramos a defesa que o estudante aprende na interação com o mundo real, problematizado, mediado por ferramentas e/ou com adultos e pares mais capazes. No caso da escola, o professor e os colegas mais capazes irão cumprir esse papel de mediador para o conhecimento, que é fazer o estudante avançar do que já sabe resolver sozinho, com o que ele tem o potencial de resolver, com auxílio.

Uma das ferramentas propostas é a linguagem, e a interação considerada de melhor valor é a realizada na resolução de problemas no coletivo, aproximando-se da proposta das metodologias ativas e por analogia, a ferramenta de linguagem se aproxima dos conceitos do PC, posto que o PC recorre a lógica e a processos de linguagens.

Freire (1987) advoga que “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.[...] são investigadores críticos, em diálogo [...]”, trazendo a ideia que o educador se prepara para o encontro cognoscente, dialógico com o educando promovendo sua autonomia crítica na apropriação e produção do conhecimento não só para responder a demanda escolar, mas para sua vida, hoje poderíamos dizer mediatizados pelo mundo com suas tecnologias e por quê não dizer o PC.

Dentro destes enfoques teóricos, se organizam as metodologias ativas no início de 1980, que surgem muito antes das TDIC que modificaram nossa sociedade, podemos dizer que se assemelham aos pressupostos, também, do movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores como John Dewey (1859–1952), Édouard Claparède (1873–1940), e no Brasil ganha seu intérprete nas defesas do educador Anísio Teixeira (1900–1971) entre os anos de 1930. Este movimento já defendia uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do estudante, algo que foi esquecido, ou subutilizado em função da massificação da educação no formato mais tradicional de ensino. (DEWEY J., 1980; HAMELINE et all.2010).

Assim, a ênfase está na necessidade de os estudantes desenvolverem habilidades e competências diversificadas para adquirirem uma postura mais proativa, investigativa e comunicativa, como se percebe, possibilidades inerentes ao PC.

Moran (2018), estudioso na área de tecnologias educativas e metodologias ativas, destaca que as metodologias ativas defendem que o estudante, tenha um envolvimento direto e reflexivo em todas as etapas planejadas que envolva processos de aprendizagens para o desenvolvimento cognitivos diversos e complexos, assim como no PC.

O PC é um campo relativamente novo ao comparar-se com outros dentro da produção do conhecimento e uso de tecnologias para o ensino e aprendizagem. Por conta destas incursões mais recentes em pesquisas, ainda há muitas questões em torno dos conceitos e princípios trazidos por Wing (2006), e que segundo alguns estudos, estas ideias já haviam sido referenciadas por Papert em 1996, sob a definição de “Pensamento Processual” (CANSU, 2019). No entanto, a definição mais aceita, mais prática é a que Wing traz quando afirma que o “pensamento computacional envolve resolver problemas, projetar sistemas e compreender o comportamento humano, a partir dos conceitos fundamentais da Ciência da Computação” (WING, 2006). Em 2011, ela amplia essa definição afirmando que o PC, “são processos de pensamento ativados durante uma formulação ou a expressão de uma resolução de problemas de modo que esses problemas e soluções possam ser representadas de forma sistematizada por uma linguagem que um computador possa aplicar de forma eficaz”. Um processo mental de abstração de problemas e soluções automatizáveis.

Essas definições se dedicam a focar nas atividades desenvolvidas dentro de processos de cognição dos indivíduos, com o intuito de melhorar as habilidades de analisar e resolver problemas usando a lógica dos conceitos fundamentais da Ciência da Computação (CC) como recurso. Servindo não só para resolver problemas bem sistematizados no contexto escolar, como também, problemas complexos do cotidiano e da vida real.

Dentro das pesquisas de PC, encontram-se algumas divergências e pluralidades nas nomenclaturas e definições, como também nos conceitos que envolvem as habilidades para trazer maior compreensão aos problemas simples e/ou complexos, confusos e/ou parcialmente definidos do mundo real ou escolar. Desta forma, para efeito deste trabalho, nos orientamos pelo conjunto de conceitos organizados pela International Society for Technology in Education (ISTE) e a American Computer Science Teachers Association (CSTA) onde selecionamos e iremos abordar na pesquisa, em questão, que foram: decomposição de problemas, classificação de padrões, abstração e pensamento algorítmico (CSTA, 2015). Elegemos estes Conceitos, dentre outros, cuja habilidades envolvidas podem ser desenvolvidas em qualquer disciplina e são os mais recorrentes na maioria das pesquisas encontradas.

### 3 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A oferta da modalidade da EPT no Brasil, foi institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e em seu artigo 39, indica um de seus princípios importante, para este trabalho, é que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Assim, é o ensino voltado para a integração entre os saberes da educação profissional, com o processo produtivo inerente a sociedade e a produção do conhecimento vinculado ao desenvolvimento científico e tecnológico.

A EPT tem como princípios a integração à práxis. Para Kuenzer (2017), “a atividade teórica só existe a partir e em relação com a prática, não há pensamento fora da ação humana, pois a consciência e as concepções se formulam por meio do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram”. Assim, essa articulação acontece dentro ou entre as disciplinas chamadas de formação geral (próprias dos cursos de ensino médio) e as de formação profissionalizante, numa perspectiva omnilateral, dentro da politécnica, de modo a formar este aluno para o trabalho com o entendimento deste mundo que o cerca, e como atuar nele de forma crítica, tendo o trabalho como princípio educativo e não sujeito a ele (MOURA, 2010). Assim, a EPT torna-se campo fértil no desenvolvimento do PC, para produzir conhecimento, resolver problemas, sendo os estudantes os protagonistas dentro da instituição, que preconiza a formação integral. Para além da sua natureza tecnológica, que favorece o ensino usando o PC, com muitas oportunidades de engajamento e motivação não só por parte dos professores, mas de estudantes ao encontrarem no PC ferramentas que os possam torná-los autores de seus processos de aprendizagens na escola e no trabalho. O que fortalece o pensamento em que os objetivos de aprendizagem do PC estão ligados diretamente aos do desenvolvimento das competências do Século XXI (GESQUIERE, 2022).

### 4 | METODOLOGIA

A metodologia adotada foi uma pesquisa-ação, que supõe uma forma de ação planejada de caráter educacional (TRIPP, 2005). A sua utilização como forma metodológica possibilita aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva. Nela foram envolvidos pesquisadores e pesquisados, todos implicados na solução de problemas e na busca de estratégias que visavam encontrar soluções para os problemas que poderiam abranger os conceitos do PC que estão ligados diretamente aos do desenvolvimento das competências do século XXI (GESQUIÈRE, 2022).

Como parte da metodologia de pesquisa, foi ofertado um curso gratuito de formação continuada, na modalidade a distância (MARCELINO, 2018), em desenvolvimento do PC, para professores atuantes nos cursos técnicos e tecnológicos de instituições públicas e

privadas no Brasil. O curso teve duração de dois meses, com carga horária prevista de 20 horas. A ferramenta adotada para o apoio foi Ambiente Virtual Aprendizagem (AVA) Moodle.

O curso foi organizado em semanas da seguinte forma: (i) Apresentação; (ii) Introdução ao curso; (iii) Metodologias ativas de ensino; (iv) Pensamento Computacional; (v) Representação dos algoritmos; (vi) Desenvolvendo animações com Scratch; e (vii) Desenvolvendo protótipos com Micro:bit.

Em (i), foi realizada a apresentação do curso, em que expomos: os profissionais envolvidos na formação; a organização como aqui está sendo apresentada; os objetivos a serem alcançados no curso; a metodologia adotada; os recursos didáticos; a forma de avaliação; a data de início e término de cada semana, bem como, os conteúdos trabalhados; e também foi aberto um fórum para que todos se apresentassem. Para (ii), havia uma introdução motivacional-reflexiva que trazia de forma ilustrada uma comparação da evolução das tecnologias nas diversas áreas do conhecimento, e fazia um recorte de documentos nacionais que contemplam o ensino do PC. Foi também aplicado um formulário de sondagem sobre o que se sabe/entende de PC. Já em (iii), abordamos sobre metodologias ativas, bem como, possíveis aplicação no processo ensino-aprendizagem. Os professores cursistas fizeram uma atividade de pesquisa para construir um glossário que trouxessem outras propostas de uso das metodologias ativas. Depois, em (iv), versou-se sobre PC, dando ênfase nos quatro principais pilares. Ao final, foi aplicada uma atividade para elaborar um problema de conceito dentro da disciplina de atuação, que fosse considerado difícil para o aluno, e que o professor cursista conseguisse organizar pelo menos duas habilidades do PC. Em (v), apresentou-se as principais formas de representação de algoritmos e ao final, foi aplicado um exercício de prática de programação em blocos disponível na plataforma do code.org. Em (vi) tratou-se de outra plataforma de programação em bloco Scratch que possibilitou aos professores cursistas aprenderem a utilizar, internalizar, através da construção de animações, os conceitos de entrada e saída de dados, estrutura de repetição e estrutura de decisão. Logo depois, em (vii), os cursistas aprenderam sobre a plataforma de prototipagem do Micro:bit através da ferramenta de simulação Microsoft MakeCode, permitindo lançar mão de recursos eletrônicos como matriz de leds, botões, sensores de movimento, foto resistores e sensores de temperatura.

Ao final da formação, os professores cursistas, deveriam produzir um projeto final, cujo objetivo seria desenvolver um jogo educativo que envolvesse pelo menos dois conceitos estudados sobre PC. O trabalho poderia ser desenvolvido em grupo de até três professores cursistas. Os grupos foram organizados pelo tutor do curso, que tomou como critérios, que os membros deveriam ser de áreas de formação distintas e que fossem de campus diferentes. A motivação na escolha foi capitalizar as experiências plurais dos professores, de forma a definir, planejar e implementar uma aula prática multidisciplinar ou interdisciplinar.

Para composição das notas finais, os professores cursistas foram avaliados de um

total final de 100 pontos, resultante da soma das notas das atividades individualmente distribuída em: participação no 1º seminário síncrono – 5 pontos; participação no fórum de apresentação – 5 pontos; realização de pesquisa sobre metodologias ativas de ensino – 10 pontos; realização de atividade sobre Pensamento Computacional – 10 pontos; participação no 2º seminário síncrono – 5 pontos; realização de prática de programação em blocos – 10 pontos; participação no 3º seminário síncrono -- 5 pontos; e produção de um jogo educativo – 50 pontos.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas informações extraídas do ambiente AVA: gênero, unidades federativas (UF) e área de atuação. Foram aplicados, ao início e final do curso, dois questionários online. O primeiro contendo questões objetivas e subjetivas, vide Tabela 1, sendo adaptado do trabalho de Geraldles et al. (2017), de forma a corroborar com a pesquisa, e possibilitar comparação entre as perspectivas da percepção dos professores cursistas e de Goiás. O segundo contendo questões de expectativas sobre o curso através de um formulário COLLES disponível no Moodle, vide Tabela 2.

1	Já conhecia o termo Pensamento Computacional? [sim, não]
2	Em que medida, seus alunos, durante as aulas, se envolvem com a atividade de dividir tarefas em partes menores para encontrar uma solução? [Nunca/Poucas vezes/Não sei dizer/Muitas vezes/Sempre]
3	Em que medida, seus alunos, durante as aulas, se envolvem com a atividade de analisar os dados, dando sentido e desenhando conclusões? [Nunca/Poucas vezes/Não sei dizer/Muitas vezes/Sempre]
4	Em que medida, seus alunos, durante as aulas, se envolvem com a atividade de reduzir a complexidade para uma ideia principal, procurando características e criando modelos? [Nunca/Poucas vezes/Não sei dizer/Muitas vezes/Sempre]
5	Em que medida, seus alunos, durante as aulas, se envolvem com a atividade de planejar e organizar uma sequência de medidas para resolver um problema? [Nunca/Poucas vezes/Não sei dizer/Muitas vezes/Sempre]
6	Descreva brevemente um momento em que se sentiu bem-sucedido ao incluir algumas das atividades acima em sua prática de ensino.
7	Assinale as ferramentas que você, costuma usar para as atividades listadas acima em suas aulas. [Nenhuma / Recursos da Web, redes sociais / Aplicativos de escritório / Ambiente de programação gráfico / Robótica / Linguagem de programação / Simulações / Outros (Favor especificar)]

Tabela 1: Perguntas do questionário de sondagem

Relevância	
1	A minha aprendizagem é focalizada em assuntos que me interessam. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
2	O que eu estou aprendendo é importante para a prática da minha profissão. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
3	Eu aprendo como fazer para melhorar o meu desempenho profissional. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
4	O que eu aprendo tem boas conexões com a minha atividade profissional. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
Pensamento reflexivo	
5	Eu reflito sobre como eu aprendo. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
6	Faço reflexões críticas sobre as minhas próprias idéias. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
7	Faço reflexões críticas sobre as idéias dos outros participantes. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
8	Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso... [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
Interatividade	
9	Eu explico as minhas idéias aos outros participantes. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
10	Peço aos outros estudantes explicações sobre suas idéias. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
11	Os outros participantes me pedem explicações sobre as minhas idéias. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
12	Os outros participantes reagem às minhas idéias. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
Apoio dos tutores	
13	O tutor me estimula a refletir. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
14	O tutor me encoraja a participar. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
15	O tutor ajuda a melhorar a qualidade dos discursos. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
16	O tutor ajuda a melhorar o processo de reflexão autocrítica. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
Apoio dos colegas	
17	Os outros participantes me encorajam a participar. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]

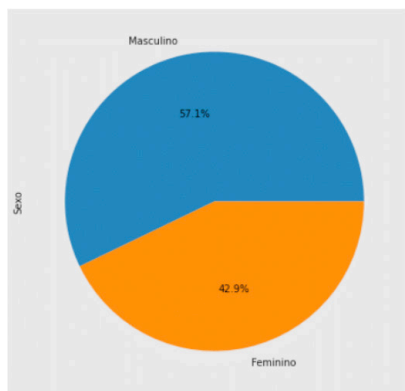
18	Os outros participantes elogiam as minhas contribuições. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
19	Os outros participantes estimam as minhas contribuições. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
20	Os outros participantes demonstram empatia quando me esforço para aprender. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
Compreensão	
21	Eu compreendo bem as mensagens dos outros participantes. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
22	Os outros participantes compreendem bem as minhas mensagens. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
23	Eu compreendo bem as mensagens do tutor. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
24	O tutor compreende bem as minhas mensagens. [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
25	Em quanto tempo você concluiu este questionário? [Quase nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente, Quase sempre]
26	Você quer fazer outros comentários?

Tabela 2: Perguntas do questionário de expectativas

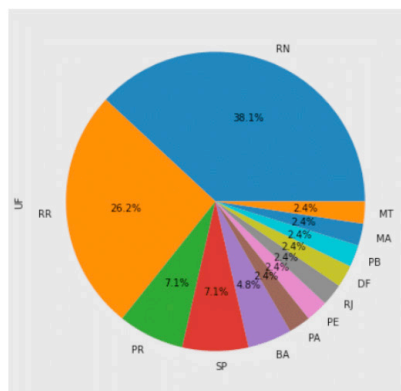
## 5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos resultados obtidos foram realizadas análises qualitativas tendo como base o levantamento dos referenciais teóricos encontrados e estudados. Para a realização do curso de PC, tivemos uma adesão de 42 professores cursistas, conforme organizado na Figura 1, distribuídos por gênero (a), todos advindos de 12 diferentes unidades federativas (b), e por sua vez, foi identificado que os professores cursistas lecionam em 15 diferentes áreas de formação (c).

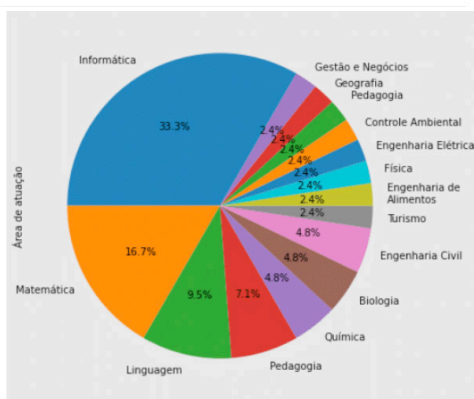




(a)



(b)



(c)

Figura 1: Resultados obtidos a partir dos dados de inscrições

Ao observar as figuras supracitadas percebe-se que houve uma maior adesão de professoras do que indicados em trabalhos anteriores, como o de Nascimento et. al. (2022), onde na pesquisa realizada, apenas 9% se identificaram como do gênero feminino. O que se considera algo a ser destacado, também, tendo em vista que a maior parte da área de concentração de formação dos professores cursistas também são de cursos majoritariamente masculinos tais como tecnologia, matemática e engenharias.

Mesmo não estando dentro do escopo dessa pesquisa a questão de gênero, consideramos importante destacar essa mudança de perfil quando se trata do interesse no PC, não só pelo público declarado feminino, como por áreas mais diferenciadas das chamadas ciências exatas e da terra. Em 2021, o Fórum Econômico Mundial publicou o Relatório de Desigualdade Global de Gênero, e o Brasil ocupa a 93ª posição no que diz respeito a paridade econômica global de gêneros, na lacuna de educação encontra-se que apenas 10,7% das mulheres brasileiras na universidade estão matriculadas em programas STEM versus 28,6% dos homens. O relatório indica a necessidade de se criar políticas de

incentivo à matrícula de mulheres em estudos técnicos que possam contribuir para abrir novas e melhores oportunidades econômicas para elas. (World Economic Forum, 2021).

Tais percentuais, tanto no que tange as lacunas referentes a educação tecnológica como as de gênero, só nos estimula na continuidade da divulgação do uso do PC para favorecer desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes para o uso confiante e crítico das tecnologias na sociedade da informação, não só para o uso acadêmico, no lazer, para a boa comunicação de forma geral, mas também para favorecer mais acesso as demandas do setor produtivo (VALENTE, 2019).

Na pergunta realizada aos professores cursistas sobre “o que você entende/sabe sobre o termo Pensamento Computacional?”, observou-se o resultado bem positivo, com 73,3% tendo algum conhecimento do que seja o termo PC, de acordo com a Figura 2. Por sua vez, os resultados vêm crescendo substancialmente no que se refere ao conhecimento da temática PC, de forma que mais pesquisas venham ser desenvolvidas, e agregada ao fazer docente.

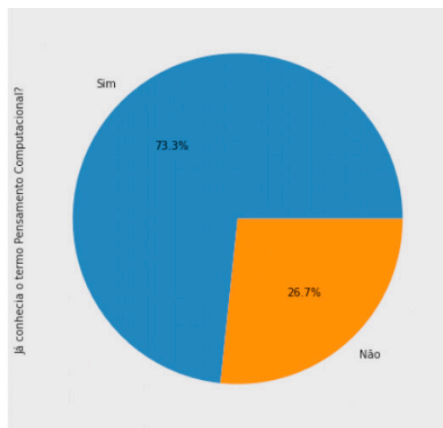


Figura 2: Resposta dos professores cursistas sobre o conhecimento do termo PC

Já na pergunta objetiva realizada sobre “em que medida, seus alunos se envolvem nas seguintes atividades, para realizar uma tarefa acadêmica durante suas aulas?”, tentamos identificar se no fazer docente, o professor está promovendo os quatro conceitos do PC, selecionados para esta ação, conforme apresentado na Figura 3. Podemos perceber, que na maioria das vezes, o professor diz se envolver com alguns, senão todos, os pilares do PC, mas que muitas vezes não estão associados ao PC.

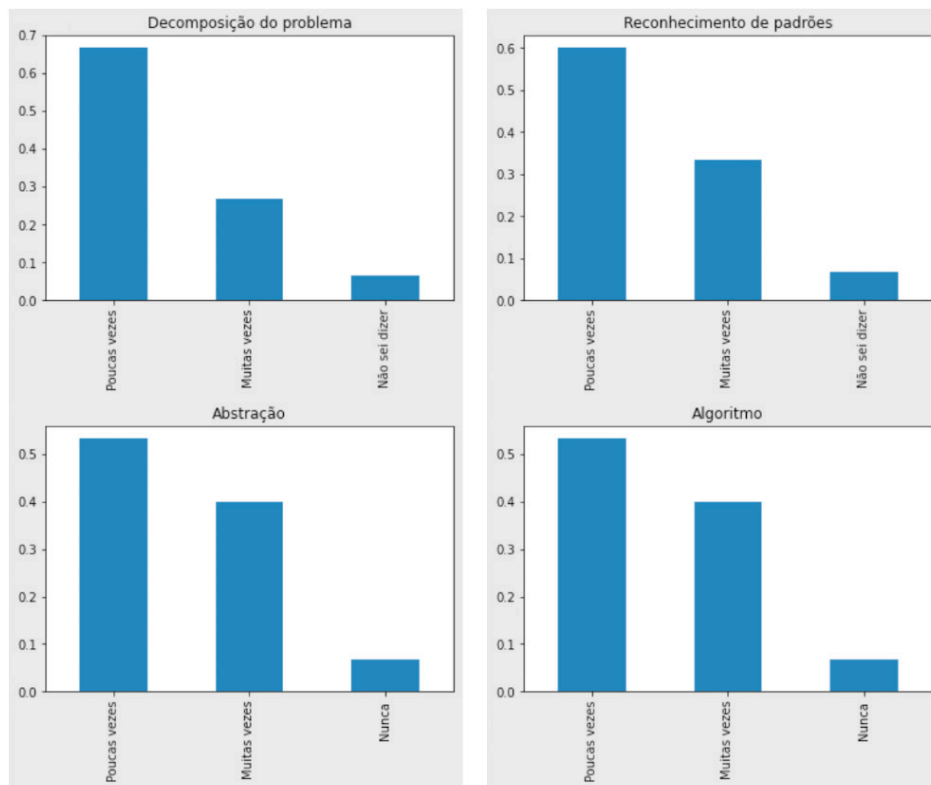


Figura 3: Em que medida os alunos se envolvem nas seguintes atividades para realizar uma tarefa acadêmica durante suas aulas

Na pergunta subjetiva realizada sobre “descrever brevemente dois momentos em que se sentiu bem-sucedido ao incluir algumas das atividades acima em sua prática de ensino.”, revelou-se que embora os professores cursistas trabalhassem com alguma prática que envolvesse, por exemplo, divisão de problema, análise de dados, modelagem e programação, os exemplos trazidos, em sua maioria, estavam relacionados ao uso do computador com suporte educacional, sem uma relação direta com os conceitos do PC.

A análise combinada dos resultados das Figuras 2 e 3 sugerem que os professores possuem uma percepção elevada sobre seu conhecimento do PC, no entanto, quando verifica-se na prática de suas atividades de sala de aula, não demonstram esse conhecimento, além de relacionar, restringir diretamente o PC a ideia e/ou uso de tecnologia, informática ou programação com pouco conhecimento de como desenvolver as competência despertadas pelo PC em seus conteúdos que não seja usar um dispositivo eletrônico, esses resultados corroboram com os resultados de um pesquisa realizada por estudiosos do tema na Holanda, Espanha, Portugal e Singapura com diferentes níveis de inserção do PC em suas instituições de ensino (ZAPATA-CÁCERES et. al., 2022).

Essa constatação, no entanto, só corrobora com a iniciativa em trabalhar e manter

o investimento na formação docente do PC na EPT, não apenas em forma de treinamento, pois não será o suficiente para alcançar os benefícios inseridos a aprendizagem com o uso do PC, mas formar com ênfase no seu potencial na transversalidade dos conteúdos, assuntos, que podem ser abordados, desenvolvidos, para que se perceba que o PC é uma competência que favorece a compreensão de amplo leque de disciplinas, inclusive de forma interdisciplinar.

Quando analisamos de forma mais detalhada os resultados da última pergunta objetiva do questionário de sondagem, ainda identificamos que os professores cursistas, mesmo afirmando usarem os conceitos do PC, recorrem em sua maioria, a aplicativos de processamento de texto, planilhas de cálculo e editores multimídia, que não exigem um pensamento crítico vinculado aos fundamentos da computação, muito menos, ainda as ferramentas colaborativas que poderiam favorecer o desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas ou criação de possibilidades criadoras para desenvolverem suas práticas pedagógicas na EPT, conforme apresentada na Figura 4. O resultado ainda é semelhante ao apontado no trabalho de Geraldtes et al. (2017).

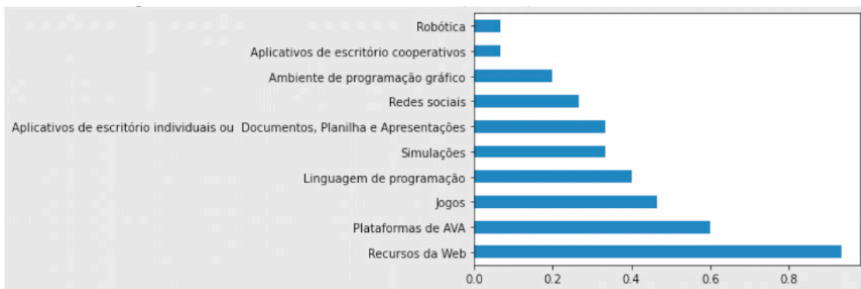


Figura 4: Ferramentas utilizadas pelos professores cursistas em suas aulas

Dentro das atividades desenvolvidas trazemos ainda um recorte de dois trabalhos produzidos pelos alunos cursistas durante a formação, conforme apresentados na Figura 5. No jogo (a), foi desenvolvido uma corrida de aviões para dois jogadores. Cada jogador recebe uma expressão aritmética, e aquele que acertar vai avançando no jogo. O primeiro que chegar ao final da pista vence o jogo. Em uma versão mais elaborada, permite ao aluno aprender sobre decomposição de problema, dividindo toda uma expressão matemática em partes menores; abstração, através da organização da estrutura dos dados em árvore, onde os nós são apresentados pelos operadores matemáticos e as folhas pelos números; e pensamento algoritmo, que consiste na sequência de passos para resolver o problema proposto. Já no jogo (b), é um jogo individual em que a personagem Clara, vai solicitando compostos para ajudar a planta a fotossíntese. O jogo também permite que os alunos desenvolvam a capacidade de abstração à medida que relaciona as fases da fotossíntese com fases de um jogo; promove o pensamento algorítmico à medida que ordena os níveis

de complexidade por meio do aprofundamento das fases da fotossíntese; e desenvolver o reconhecimento de padrões para dos elementos do processo de fotossíntese.

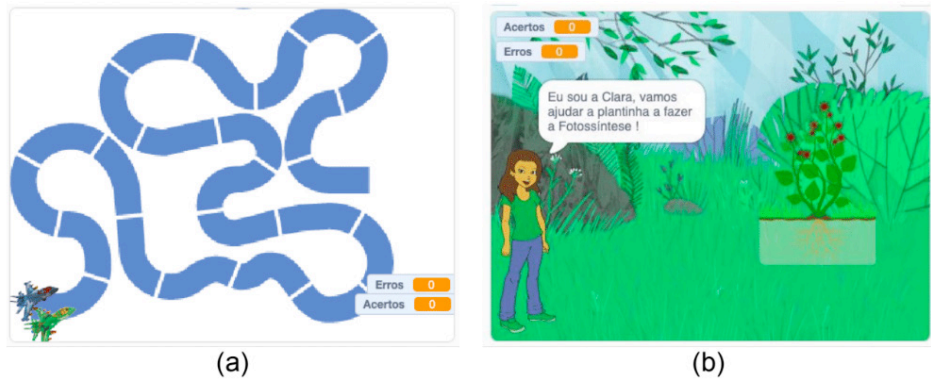


Figura 5: Jogos educativos produzidos pelos professores cursistas

Ao final do curso, aplicamos um questionário de satisfação. Como podemos observar na Figura 6, os aspectos de satisfação médio quanto a relevância, pensamento reflexivo e compreensão foram atingidos “frequentemente”. Já os aspectos para interatividade, apoio dos tutores e apoio dos colegas foram “algumas vezes”. Esses resultados nos motivam a continuar na divulgação do PC como recurso para aprendizagem, pois acompanhando as atividades podemos inferir que os cursistas encontraram dificuldades no desenvolvimento de propostas que exigissem um pouco mais de raciocínio lógico, mesmo com a disponibilidade do tutor e do contato mais direto via grupo no WhatsApp, criado com a intenção de favorecer as trocas, no entanto, interagem de modo muito tímido, completavam as atividades como entendiam que fossem, sem dedicar um pouco mais de atenção a execução destas.

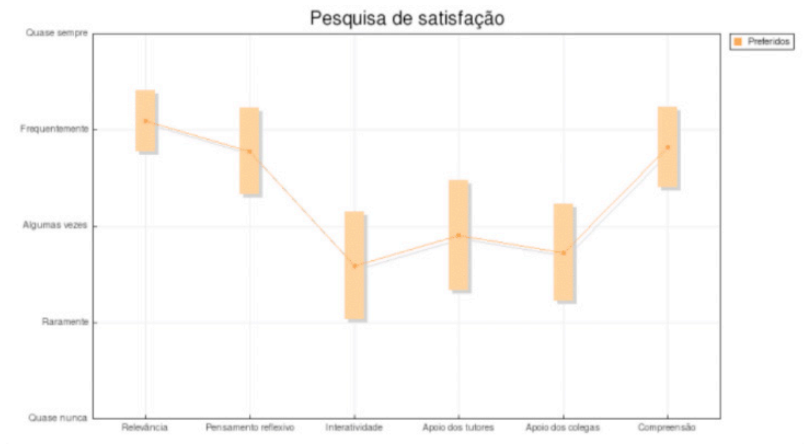


Figura 6: Resultado da avaliação sobre as expectativas a partir da aplicação do formulário COLLES

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta nossa pesquisa atendeu muitos dos objetivos alçados quando conseguimos sensibilizar professores da EPT a tomarem conhecimento e pensarem sobre o PC em práticas pedagógicas para suas disciplinas. Foi possível experienciar novas estratégias pedagógicas, incluindo competências de raciocínio e resolução de problemas; conhecer e experimentar algumas situações de aprendizagem, mediadas pelo ensino de programação e ferramentas de prototipagem. Como trabalho futuro, iremos realizar uma análise das edições do curso de formação em PC. Pretendemos ainda, realizar uma pesquisa com os professores cursistas para que eles possam contribuir com suas experiências com seus alunos.

## AGRADECIMENTOS

Este projeto tem sido financiado pelo IFRN através de internacionalização, contemplado no Edital N° 20/2021 – CODEPE/DIGPE/RE/IFRN, e aceito para ser desenvolvido junto à Universidade de Coimbra/PT.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNEP/CP N° 2** - “define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (bnc-formação)”, 2019. [Online]. Available: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

CANSU, Fatih Kursat; CANSU, Sibel Kilicarslan. **An overview of computational thinking**. International Journal of Computer Science Education in Schools, v. 3, n. 1, p. 17-30, 2019.

CSTA, I. **Computational thinking teacher resource**. 2011. Disponível em: [https://c.ymcdn.com/sites/www.csteachers.org/resource/resmgr/472.11\\_CTTTeacherResources\\_2ed.pdf](https://c.ymcdn.com/sites/www.csteachers.org/resource/resmgr/472.11_CTTTeacherResources_2ed.pdf). Acesso em, vol. 11, 2015.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. SP: Abril Cultural, 1980 (Col. “Os Pensadores”).

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, vol. 1, 1987.

GERALDES, Wendell Bento et al. **O pensamento computacional no ensino profissional e tecnológico**. 2017.

GESQUIÈRE, Natacha et al. **Computational thinking in Flanders' compulsory education**. In: CTE-STEM 22: the 6th international conference organized by APSCE. TU Delft Open, 2022. p. 58-63.

HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. In: PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dalmas (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores).

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação & Sociedade, v. 38, p. 331-354, 2017.

MARCELINO, Maria José et al. **Learning computational thinking and scratch at distance**. Computers in Human Behavior, v. 80, p. 470-477, 2018.

NASCIMENTO, Diego Silveira Costa et al. **Computational Thinking Training of Vocational Education Teachers**. In: Atas do XXIV Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE), 2022.

SILVA, Helber Wagner da; MOREIRA, Keila Cruz; CAMILO, Marcelo Henrique Carneiro. **Internacionalização do IFRN: da política institucional à prática no campus**. IFRN, v. 10.

MOURA, Dante Henrique. **A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação**. Educação & Sociedade, v. 31, p. 875-894, 2010.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas; o problema central do conhecimento**. Rio de Janeiro. Khar Editores, 1976.

TRIPP, David. **Action research: a methodological introduction**. Educação e pesquisa, v. 31, p. 443-466, 2005.

VALENTE, José Armando. **Computacional ou Competência Digital? Novos desafios da educação**. REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA. v. 16, n. 43, p. 147-168, 2019.

VYGOTSKY, L.. **Semenovich a formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

World Economic Forum. **The Global Gender Gap Report 2021**. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2021.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf)

ZAPATA-CÁCERES, Maria et al. **Understanding Teachers' Attitudes and Self-Assessment Towards Computational Thinking**. In: CTE-STEM 2022 conference. 2022.

WING, J. **Computational Thinking Communications of the ACM**, 49 (3), 33-35. 2006.

# UMA BREVE ANALISE SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFESSORES DE GEOGRAFIA

*Data de aceite: 02/01/2023*

**Matheus de Moura dos Reis**

Mestrando do Curso de Geografia da  
Universidade Estadual de Maringá - PR

**RESUMO:** Este capítulo trata de uma breve análise e também uma prévia das discussões que serão realizadas ao completar da dissertação de mestrado. Nele irei tratar sobre como os professores estão utilizando as tecnologias digitais e fazer um link sobre como os professores de geografia estão lidando perante os mesmos problemas, fazendo um pequeno comparativo. O artigo também traz as principais dificuldades do docente diante da pandemia e das tecnologias digitais e explica o papel do estado na formação do professor no uso destas ferramentas. Encerrando com uma reflexão das razões que o professor precisa se qualificar em paralelo com as novas gerações dos discentes

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia, Tecnologias, Professor, Aluno.

**ABSTRACT:** This chapter deals with a brief analysis and also a preview of the discussions that will be held when completing the master's dissertation. In it I

will deal with how teachers are using digital technologies and make a link about how geography teachers are dealing with the same problems, making a small comparison. The article also brings the main difficulties of teachers in the face of the pandemic and digital technologies and explains the role of the state in teacher training in the use of these tools. Closing with a reflection of the reasons that the teacher needs to qualify in parallel with the new generations of students

**KEYWORDS:** Geography, Technologies, Teacher, Student.

## INTRODUÇÃO

Quando penso nesse breve trabalho, o qual redijo neste momento, a primeira coisa que sinto a necessidade de explicar é o seu objetivo. Veja bem caro leitor, este artigo nada mais é do que o resultado inicial de minha pesquisa de Mestrado realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, onde me dedico a estudar o uso das tecnologias digitais pelos Professores de Geografia da Rede Pública de Ensino, principalmente no cenário atual



em que vivemos, um cenário difuso, em que a pandemia ainda ocorre, porém já apresenta sinais de seu fim e finalmente vislumbramos uma pequena frecha de luz nesse grande e sombrio túnel que o Brasil se encontra. Trilhamos um longo e árduo caminho até então, e nos brasileiros sofremos a perda de até o momento que escrevo este texto, aproximadamente 596 mil irmãos para esta grande praga. Uma doença que não satisfeita em ceifar a vida de nossos familiares, também revelou a falta de estrutura e descaso do governo com a área da Educação e obrigou o professor a mudar de forma abrupta e enfrentar desafios até então protelados.

Ora, aqui parto de alguns princípios que considero fundamental para o entendimento deste artigo, o primeiro é a forma como trato as tecnologias. Podemos compreender como tecnologia todo conhecimento prático que deriva de maneira direta ou exclusiva dum desenvolvimento do conhecimento científico, vindo de processos progressivos e também acumulativos, nos quais teorias mais amplas e complexas substituem as anteriores, também pode ser considerado tecnologia todo conjunto de técnicas, ou seu processo envolvido na sua construção. (VERAZSTO, DA SILVA, DE MIRANDA, SIMON. 2008) Em suma, é um objeto ou uma técnica que contribui para o trabalho do ser humano, tornando-o mais eficiente ou simplesmente mais fácil. Aqui vale a minha ressalva, na qual discordo de alguns pontos desta definição, quando alguns autores trabalham com a ideia de a tecnologia ser um conhecimento que substitui o anterior, normalmente se é associado com o conceito intelectualista da mesma, de modo que, para este artigo proponho ao leitor que considere a tecnologia como algo que não necessariamente se torne ultrapassada ou obsoleta quando se é apresentada uma nova. Uma vez que, na prática, toda tecnologia é sempre válida, dependendo de cada ocasião, por exemplo: Uma colheitadeira é mais eficiente e moderna que uma enxada, ou seja, caso seu objetivo for uma plantação intensiva numa grande propriedade de terra, o mais apropriado para você será uma colheitadeira, porém, caso queira plantar algumas verduras num pequeno jardim do quintal de casa, uma enxada é o mais indicado. Digo isso, pois na área da educação, ainda que venha as tecnologias digitais, em certos casos, uma tecnologia mais antiga, como o quadro de giz, pode ser bem mais eficiente e instigantes para os discentes.

O segundo é o tratar das próprias tecnologias digitais, quando menciono essas tecnologias, me refiro a todo smartphone, computadores, videogames, tablets, notebooks e/ou todo aparelho que tenha a capacidade de se conectar com a internet. Faço isso para simplificar, afinal, essas tecnologias digitais, também são tecnologias, mas, possuem um caráter especial, que para este trabalho é interessante ressaltar, pois diferentemente das demais tecnologias os professores encontram nestas, uma certa dificuldade em sua aceitação e é justamente esta aceitação que pretendo, ainda que brevemente, abordar neste artigo.

Disto isto, é preciso também contextualizarmos duas situações, a primeira, como já explanei no início desta introdução é a pandemia da corona vírus, uma vez que, fora ela

o principal motor que gerou as mudanças radicais no ensino do Brasil. A segunda, é até onde nela iremos, pois neste trabalho, não pretendo abordar todas as principais etapas, visto que isto demandaria tempo e dados que até o momento desta pesquisa não possuo, pois, o que tenho agora são apenas as observações práticas como sujeito ativo na área da educação em plena pandemia, um Professor de Geografia que vivenciou de maneira direta e indireta como foi a prática docente neste período e portanto, farei um pequeno salto temporal durante minhas reflexões e resultados neste texto, e a lacuna deste tempo, pretendo fechar durante a dissertação.

Doravante caríssimo leitor, gostaria apenas de explicar uma última coisa, a ideia desta pesquisa se deu anteriormente a pandemia, em 2019 para ser mais exato, em que me deparei com a situação, na qual a maioria dos colegas professores que trabalhei, tinham uma grande dificuldade em mexer com programas básicos, como Word, Excel, Google Drive e isso me chamou a atenção, porém, até então, na prática, a falta deste conhecimento no uso destas tecnologias não atrapalhava o trabalho docente, pois este, se munia de outras ferramentas para realizar seu trabalho, foi na pandemia que esta bomba explodiu ficando escancarado o fracasso e descaso com a educação para toda a sociedade. Neste momento, optei por tentar meu ingresso no mestrado e cá estou fazendo esta pesquisa, seguindo as perguntas norteadoras que me surgiram na época, Como os professores estão lidando com estas questões? Como podemos fazer bom uso da tecnologia digital como uma ferramenta positiva no ensino-aprendizagem? Qual a percepção dos alunos em relação aos conteúdos de geografia concomitantes com o uso dessas ferramentas? As tecnologias estão sendo usadas nos conteúdos de geografia? Quais? Como a geografia da educação pode se adaptar a essas tecnologias?

Perguntas que ainda não encontrei a resposta, mas, já me sinto no caminho para responde-las e parte deste caminho apresento neste ensaio.

## **METODOLOGIA**

Bom, quando partimos do objetivo deste ensaio, a pesquisa que foi realizada iniciou com o método exploratório. Pensei em algumas hipóteses e partir destas consegui gerar algumas reflexões sobre como o professor vem lidando com as tecnológicas ao longo da pandemia. Porém, antes que eu pudesse jogar a figura do professor, neste mar de ideias o qual nadava, percebi a necessidade de entender alguns conceitos, então, como todo bom trabalho científico, fiz um levantamento bibliográfico.

Pois bem, devido ao caráter flexível que traz a prática da pesquisa exploratória, (GIL, 2002), o processo que veio a seguir foi a pesquisa bibliográfica, Desta forma, a realização deste artigo, se deu no acesso de diversos materiais, elencados aos mais inúmeros artigos, que foram responsáveis por fomentar as reflexões e me proporcionar a apropriação de alguns conceitos utilizados para os fins desta pesquisa. Assim como o entendimento

das principais dificuldades enfrentadas pelo profissional docente, diante do uso de novas tecnologias.

Também fiz uso da pesquisa explicativa, que é fundamentalmente iniciada pela preocupação do pesquisador em identificar os fatores que permeia a ocorrência de alguns fenômenos (GIL, 2002). Ou seja, apesar do caráter exploratório, categorizo este trabalho como também uma pesquisa explicativa, pois busco pela identificação do uso das tecnologias digitais dos professores e também na dificuldade da aceitação dessas no ensino, mesmo diante dos desafios na implementação do ensino remoto e também híbrida nas escolas.

Quando confrontei as informações que obtive no material bibliográfico selecionado e estudado, que se deram a partir da minha vivência enquanto profissional docente, todas as inferências teóricas feitas discutidas, tratadas e também compreendidas a partir do ponto de vista da prática profissional, sendo as experiências utilizadas, vivenciadas em escolas públicas nas quais trabalhei durante este período e que infelizmente apontam o mesmo padrão, a dificuldade dos professores em utilizar as tecnologias digitais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro resultado que pude chegar nesta pesquisa já venho apontando durante o escopo deste texto, que seria esta a dificuldade que os professores têm de utilizar as tecnologias digitais no ensino. Portanto, vejo a necessidade de fazer um pequeno paralelo e identificar quem são os professores para que assim possamos traçar um perfil e entender toda essa dificuldade.

Atualmente o perfil do professor da rede pública de ensino no Brasil, segundo uma pesquisa do INEP realizada por Cavalho (2017) aponta o docente como um sujeito em sua maioria com idade acima de 41, com sua demografia principal sendo mulheres - cerca de 81% - que estão alucadas principalmente nos anos iniciais. Já os homens se encontram nos anos finais e também no ensino médio. Estes dados podem evidenciar a razão pela qual os professores se encontram com tantas dificuldades na utilização das tecnologias digitais no ensino. Quando fazemos uma contrapartida com os atuais discentes, sendo estes da chamada “Geração Y e Z” ou *Millenials*, uma geração exposta a uma grande quantidade de informação e sendo criados não mais apenas pela TV, mas também pelos smartphones e computadores, os novos alunos possuem uma outra forma de olhar o mundo, para eles a diversidade é mais interessante do que o tradicional, tendem a misturar o lazer com o profissional e frequentemente rejeitam e se veem desinteressados por modelos e rotinas engessados (CALSON, 2007). Enquanto o professor, diferentemente dos seus aprendizes que nasceram nas tecnologias digitais, precisa ou precisou aprender a utilizar as ferramentas digitais.

Ora caro leitor, pensemos juntos, o docente atualmente não apresenta dificuldades

na utilização de ferramentas analógicas em sua prática de ensino. Evidenciamos isso com as atividades impressas ou com a já famosa “TV Laranja” muito comum aqui no estado do Paraná. A TV Laranja, é uma televisão de tubo, implementada nas escolas do Paraná durante o governo Requião em 2006. Na época, fora uma grande revolução no ensino, pois ela tinha a capacidade de ler pendrives e naquele período o professor, poderia utilizar slides, filmes, músicas, vídeos e outras coisas possibilitadas pela TV, com a desvantagem proporcionada apenas pela resolução e polegadas daquela ferramenta. Hoje, um aparelho semelhante, porém mais eficiente também fora disponibilizado nas escolas, sendo ele o projetor (ou Datashow) e pude observar muitos professores com receio e dificuldade na utilização desta nova tecnologia, pelo simples fato desta projetar a tela de um notebook ou computador. Inclusive, um fato que me chamou muito a atenção, foi a de professores durante a volta as aulas presenciais, optarem por comprar um adaptador analógico de notebooks para utilizar nas TVs.

Quando questionei a razão disto, a resposta mais comum foi um simples, “é mais fácil.” A discussão que proponho é o motivo deste, “é mais fácil”, veja bem, a utilização de um projetor é simples, basta conectar um cabo “HDMI” no notebook e depois no projetor, o resto, normalmente o próprio notebook ou computador automaticamente irá selecionar a opção para projetar a sua tela no Datashow, sendo que apenas alguns computadores você irá precisar fazer essa seleção manualmente, que talvez gere algum transtorno. Já a opção da utilização do adaptador, é exatamente a mesma, com a diferença de ter que colocar o cabo HDMI ou VGA no próprio adaptador e os cabos RGA na TV. Na prática, temos exatamente a mesma função, porém com a utilização de uma ferramenta inferior, pois diferente da TV limitada a seu tamanho físico e resolução, o projeto atinge o nível HD e sua extensão de tela, pode preencher toda uma parede. Então, Por que?

Quando fiz minhas leituras para esta pesquisa, comumente encontrei um perfil de professor que discordei veementemente, o professor para muitos autores que buscam entender a prática docente junto as tecnologias, principalmente no ensino híbrido, sempre tem a figura do professor como um indivíduo prepotente, detentor do saber que ensina seus alunos, todos atrás de carteiras absorvendo o conhecimento, uma figura egoísta que se recusa a abrir mão do seu protagonismo no ensino-aprendizagem. Ora caro leitor, isso não pode ser verdade, basta pensarmos no imaginário popular do profissional docente, isto é, uma pessoa desmotivada, mal remunerada, desleixado, entre outros adjetivos, que sim, muitas vezes bate com a realidade; afinal, o professor, assim como qualquer outro trabalhador é uma pessoa com medo, medo de perder seu ganha pão, de perder todos os anos de qualificação se dedicando a uma profissão, nobre, mas que ao mesmo tempo trás ao docente um grande sofrimento. Sim, o professor tem uma remuneração inadequada para a função que executa, é desrespeitado dentro e fora das instituições de ensino, sua autonomia é frequentemente cerceada, e o desleixo e falta de motivação são consequências do sofrimento desta classe diante do descaso com a educação neste país,

ainda sim o professor luta e durante a pandemia todo esse descaso foi apenas evidenciado.

Com a implementação do ensino remoto devido a pandemia o professor, foi obrigado a trabalhar em casa, ali, sem nenhum tipo de formação teve forçosamente a utilizar as mesmas ferramentas que antes apresentava dificuldades em aprender. Muitos professores, que conversei, tiveram de utilizar aparelhos pessoais, antes divididos com os filhos, assim como, comprar aparelhos notebooks ou desktop para aplicar suas aulas, além dos softwares inclusos nestas ferramentas, como word, google docs, meet, etc. O resultado dessa mudança brusca, foi um verdadeiro fracasso e transtorno para a saúde física e mental do professor.

O docente se recusa a utilizar as tecnologias digitais, pois ele não nasceu nesta fase. A maioria dos professores, nasceram numa época analógica, muitos de meus colegas ainda se lembram de como eram seu ensino durante a ditadura militar no Brasil. Quando o computador chegou, assim como a internet, os professores sequer recebeu a formação adequada pra utilizar esses materiais e é aí que faço o meu ponto. É bem verdade, que nossa profissão exige que o docente, por autonomia busque novos conhecimentos, mas isso não exige o estado de formar seus profissionais. O professor não vê motivação de se qualificar na sua área, buscando um mestrado por exemplo, o que dirá a utilização de ferramentas digitais, sendo que seu método antigo de ensino ainda pode ser aplicado. Sem o devido suporte e incentivo do governo, por qual razão o professor irá buscar sair da sua zona de conforto? Não é à toa que vários docentes não veem a hora de acabar de vez com o ensino híbrido para retornarem a sua antiga metodologia de quadro e giz, pois para ele, isso é mais fácil, afinal, é a formação que fora disponibilizada a ele e se uma nova, de maneira efetiva não for implementada esta é a realidade que teremos.

Diante disto, vamos sair do geral e partir para o singular e falo agora do professor de geografia. Já a algum tempo que o professor de geografia vem enfrentado mudanças na sua metodologia de ensino. Com a chegada do sensoriamento remoto e geoprocessamento nas graduações e na atividade profissional como geógrafo, o professor de geografia estava gradualmente tendo que ensinar e utilizar as ferramentas digitais em sua disciplina, além disso, a própria configuração do saber geográfico sofreu suas mudanças em decorrência da Geografia Crítica.

Na geografia tradicional que ainda é amplamente utilizada nas abordagens de educações no Brasil, o ensino de geografia se resume em trabalhar com um espaço nãocontraditório, sem crises, uma análise superficial, apresentando os mais diversos aspectos da natureza, sem fazer ou fazendo pouca referencia ao homem, fazendo uma fala na atualidade sem colocar dados políticos (CARVALHO, 2004)

Desta forma, os métodos mais comuns na geografia tradicional, porem ser reconhecidos como o “decoreba”, pintura de mapas e bandeiras, o encher do quadro negro para o aluno apenas decorar antes da avaliação, ou o expor do conteúdo sem instigar o aluno a se questionar sobre os fatos de sua realidade. (ALMEIDA, 2014) Já na geografia

crítica, que seria utilizada nas instituições de ensino para favorecer e formar o pensamento crítico no discente, munindo-os com um olhar diferente e transformador na sociedade. Pois esta geografia trabalha com a análise de conteúdos sociais, dando ao homem o seu devido peso na modificação do espaço e também justificativa da aprendizagem da geografia nas escolas. Como a geografia crítica nasce da necessidade de juntar o qualitativo com o quantitativo e com a chegada do maquinário, assim como do estudo da globalização as tecnologias passam a ficar cada vez mais próximas do ensino da geografia, de modo que, as tecnologias não podem mais ser ignoradas pela escola, afinal, os educadores podem despertar o senso crítico e atuante dos alunos, fazendo uso desta ferramenta como um mecanismo de conscientização, no ensino aprendizagem de geografia. Pois agora, não mais estas tecnologias estão separadas da nossa realidade (GOMES; ARCHELA, 2010.).

Na geografia, podemos utilizar as mais diversas ferramentas, as mais comuns se dão na forma do Google Earth, Google Maps e recentemente até mesmo no uso de fotografias. Utilizando estas ferramentas facilita muito a discussão de temas como por exemplo o Lugar, ou apresentar aos alunos impactos ambientais. Mas isso, se o professor estiver disposto a utilizar essas tecnologias no seu ensino. Como mencionei anteriormente, com a chegada das tecnologias na ciência geografia, o conteúdo aplicado de geografia passou a cada vez mais utilizar, destes recursos na escola. Porém, o público dos professor geografia é diverso, nele, temos aqueles que fazem parte da geografia tradicional, os da geografia crítica, além daqueles que tiveram ou não tiveram sua formação o uso do sensoriamento remoto, estes, também apresentaram dificuldades na adaptação das tecnologias digitais, porém, um fato interessante que pude notar é que na maioria dos professores de geografia que tive contato, eu mesmo incluso, não apresentaram tantas dificuldades em aplicar os conteúdos de geografia, pelo contrário, muitos até acharam mais fácil, uma vez que não mais limitado ao livro didático, o professor podia utilizar exemplos reais, disponibilizados através das principais ferramentas do Google, Youtube, Google Imagens, entre outros, para seus discentes. (BRITO, 2016; ALMEIDA, 2014; OLIVEIRA; GANDINI, 2018.)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões das TICS no ensino já não são de hoje, em 2013 a unesco publicou um artigo dando aos professores 13 bons motivos, para o uso de Smartphones em sala de aula, dando uma sugestão de 10 recomendações para os governos, sendo alguns destes motivos. Criar comunidades para estudantes, apoiar o aluno fora da sala, também criar uma ponte entre a educação formal e não formal. Também nas suas recomendações, estava o treinamento dos professores sobre como fazer avançar a aprendizagem pelo uso de tecnologia móveis, pois não adianta querer inserir a tecnologia da escola sem antes treinar os professores, afinal, são eles os mediadores dos projetos. (UNESCO, 2013).

Nós nunca podemos esquecer que as novas tecnologias estão aqui e não irão

desaparecer, de modo que nossa tarefa enquanto educadores é assegurar a aprendizagem de nossos educandos, nos atualizado do presente, afinal, segundo uma famosa frase de John Dewey dita aproximadamente em 1900 se ensinarmos os alunos de hoje como ensinamos ontem, roubamos deles o amanhã.

É claro que o método de ensino jamais conseguira acompanhar a velocidade das novidades que surgem a cada momento, principalmente com o mundo globalizado, porém as novas formas de trabalho exigem que a escola, se transforme pois o método de ensino do século 20 já não condiz mais com a realidade, sabemos que este modelo de ensino, surgiu para preparar os jovens do mesmo século para o trabalho da época, no qual a força de trabalho residia nas fabricas, onde as pessoas eram organizadas em grandes grupos de linha de produção, realizando a mesma função todos os dias. Hoje, as equipes de trabalho são menores, constituídas por especialistas que fazendo uso das ferramentas digitais encontram soluções para questões complexas, mas a grande maioria das escolas não acompanharam essa mudança. (LENDEL, 2012)

Além disso para Prado (2015), citando os dados da “Juventude Conectada” uma pesquisa realizada em 2014 pela Vivo em parceria com o IBOPE, afirma que “Segundo o estudo, que envolveu entrevistas com 1.440 jovens de 16 a 24 anos das cinco regiões do país, o telefone celular é o principal meio de acesso à internet 42% [...] de todas as classes socioeconômicas, seguido pelo computador de mesa, computador portal e tablet.” Para o mesmo relatório a internet se consolidou como um importante suporte na consulta escolar dos jovens e que pelo menos 75% dos entrevistados já fizeram uso da rede na escola para sanar alguma dúvida em relação ao conteúdo e outros 45% para estudarem sobre conteúdo do ENEM e vestibulares.

O que só reforça a ideia de que o professor precisa se adaptar as novas tecnologias, pois com a nova era, o professor precisa competir com uma ferramenta que trás quase toda a informação do mundo em apenas um “click”. Como fazer suas aulas instigantes com esse tipo de concorrência? É uma pergunta que exige ainda mais estudo e pesquisa para se responder, contudo, sem o devido incentivo e treinamento do estado é uma pergunta que a resposta já esta dada, não compete, apenas se perde, aluno que não terá a devida orientação para utilizar esta ferramenta e professor, que terá seu trabalho já precário, ainda pior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielli da Silda. O ensino de geografia: o uso das novas tecnologias. In VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7, 2014, Vitória **Anais do VII CBG**, Vitória, AGB, 2014 S/P Disponível em: <[http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404146733\\_ARQUIVO\\_OENSINODEGEOGRAFIA.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404146733_ARQUIVO_OENSINODEGEOGRAFIA.pdf)> Acesso em 25 set. 2021

ARCHELA, Rosely Sampaio; GOMES, Sirlaine. Metodologias Freinetianas e as tecnologias do século XXI no ensino de geografia. In: TORRES, Eloiza Cristina...[et.al]. (org). **Múltiplas Geografias: Ensino – pesquisa – reflexão**; v.6. Londrina: Midiograf, 2010. p. 69 – 98.

BRITO, Cleano Soares. Tecnologias da Informação e comunicação no ensino de Geografia no contexto da educação no campo. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 103-116, jul./dez. 2016.

CARLSON, Scott. **The Net Generation in the Classroom**. The Chronicle of Higher Education, 2007. Disponível em: <http://chronicle.com/free/v52/i07/07a03401.htm> Acesso em: 25 set. 2021.

CARVALHO, M. I. da S. S. Fim de século: a escola e a geografia. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (Coleção Ciências Sociais).

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Distrito Federal, INEP. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**: 4. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LENGEL, Jim. **Education 3.0: Seven Steps to Better Schools**, Columbia: Teachers College Press, 2012

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar essa nova geração**. São Paulo: Geekie, 2015.

PRADO, Ana. **Por que os professores precisam ir além do Datashow e como fazer isso**. São Paulo: Geekie, 2015.

UNESCO (Org.). **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>> . Acesso em: 25 set. 2021.

VERASZTO, Estéfano Vizconde, DA SILVA, Dirceu, DE MIRANDA, Nonato Assis, SIMON, Fernanda de Oliveira. Tecnologia: Buscando uma Definição para o conceito. **prima.com**, n 7, 2008 Disponível em < [https://www.researchgate.net/publication/266374098\\_Tecnologia\\_Buscando\\_uma\\_definicao\\_para\\_o\\_conceito\\_Technology\\_Looking\\_for\\_a\\_definition\\_for\\_the\\_concept](https://www.researchgate.net/publication/266374098_Tecnologia_Buscando_uma_definicao_para_o_conceito_Technology_Looking_for_a_definition_for_the_concept)> Acesso em: 25 set. 2021.



# VIDEOAULA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE O SEU USO VISANDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

---

*Data de aceite: 02/01/2023*

### **Caroline de Nazaré dos Santos da Silva**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

### **Marcia dos Santos da Silva**

Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia e pedagoga da Secretaria do Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM)

### **Irlane Maia de Oliveira**

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática e professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

**RESUMO:** Atualmente, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDICs), que são conjuntos de recursos tecnológicos, está cada vez mais presente em nosso cotidiano. Com o surgimento e a alta utilização destas tecnologias, principalmente devido ao cenário pandêmico, vivemos, hoje, uma nova realidade, onde professores e alunos tendem a se adequar ao uso destes meios para fins didáticos educativos. Diante deste cenário, as videoaulas, exemplos de TDICs, vêm sendo cada vez mais utilizadas

como recurso didático, sobretudo no ensino remoto e/ou híbrido. Para Moran, elas são sensoriais, visuais, linguagem falada, musical e escrita, proporcionando e enfatizando a possibilidade de mostrar e informar a objetividade, qualidade e clareza do objeto do conhecimento em estudo, auxiliando na eficiência da aprendizagem significativa, além também de favorecer uma maior proximidade dos alunos desta atual geração, visto que possuem grande familiaridade com recursos tecnológicos, especialmente com a imersão em vídeos. Desse modo, a presente pesquisa trata-se de um levantamento bibliográfico utilizando as palavras-chaves “videoaula” e “vídeo” a partir da análise de dois periódicos Qualis (A2 e A3), com publicações entre 2018 e 2022, provenientes da classificação da lista disponibilizada pela plataforma Sucupira. Destaca-se como objetivo analisar 16 artigos científicos para uma reflexão a respeito do uso e potencial das videoaulas no ensino de Ciências. Em suma, foram encontrados 314 artigos, onde, a partir da análise, observou-se que apenas 8 artigos continham a palavra-chave “videoaula” e 20, artigos com a palavra “vídeo”. Ainda, pôde-se encontrar, por meio da análise bibliográfica, que as videoaulas apontam ser um recurso que

pode ser utilizado para sala de aula invertida e ensino remoto, especialmente em caráter pandêmico e de formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Videoaula, Ensino de Ciências, Estudo Bibliográfico.

## VIDEO CLASS IN SCIENCE TEACHING: A STUDY OF IT'S USE AIMING AT A MEANINGFUL LEARNING

**ABSTRACT:** Currently, the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT), which are sets of technological resources, is increasingly present in our daily lives. With the emergence and high use of these technologies, mainly due to the pandemic scenario, we live today in a new reality, where teachers and students tend to adapt to the use of these means for educational didactic purposes. Faced with this scenario, video classes, examples of DICT, have been increasingly used as a didactic resource, especially in remote and/or hybrid teaching. For Moran, they are sensorial, visual, spoken language, musical and written language, providing and emphasizing the possibility of showing and informing the objectivity, quality and clarity of the contents under study, assisting in the efficiency of meaningful learning, besides favoring a greater proximity of students of this current generation, since they are very familiar with technological resources, especially with immersion in videos. Thus, the present research is a bibliographic survey using the keywords “video class” and “video” from the analysis of two Qualis journals (A2 and A3), with publications between 2018 and 2022, from the classification of list provided by the Sucupira platform. It stands out as an objective to analyze 16 scientific articles for a reflection on the use and potential of video classes in Science teaching. In short, 314 articles were found, where, from the analysis, it was observed that only 8 articles contained the keyword “video class” and 20 articles with the word “video”. Still, it was possible to find, through bibliographic analysis, that video classes point to be a resource that can be used for flipped classroom and remote teaching, especially in a pandemic character and for teacher training.

**KEYWORDS:** Video Class, Science Teaching, Bibliographic Study.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDICs) encontram-se muito presentes em nosso cotidiano. O uso de aparelhos eletrônicos como TVs, smartphones e notebooks tem se tornado cada vez mais recorrente. Com o surgimento e a alta utilização destas tecnologias, vivemos, hoje, uma nova realidade, uma nova comunicação e um novo modelo de ensino, onde professores e alunos tendem a adequar suas atividades a esses meios para fins didáticos educativos.

Trata-se, como sabemos, de um conjunto de recursos tecnológicos que incluem dispositivos, serviços de conectividade, conteúdos, aplicativos digitais, entre outros. São elementos essenciais para práticas pedagógicas por proporcionarem aos discentes a construção dos conhecimentos, como também, o despertar da curiosidade, a reflexão, o senso crítico e o desenvolvimento desses como cidadãos e protagonistas, além de torná-los maiores conhecedores e utilizadores das tecnologias, o que se reflete positivamente

no processo de ensino e aprendizagem. Permite-se, assim, que eles sejam melhores consumidores, produtores e editores de conhecimentos e informações. (MARTINHO, T.; POMBO, L., 2009).

As videoaulas, que são exemplos de TICs, vêm sendo cada vez mais utilizadas como recurso didático, principalmente devido ao cenário pandêmico que se viveu e ainda se encontra presente em nossas vidas, mesmo que em menor intensidade. Elas desempenham um grande papel nas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, além de tornar-se uma alternativa para o ensino, principalmente no período remoto, aproximam a atual geração, que tem maior familiaridade com o uso de aparelhos eletrônicos, possibilitando maior comunicação e compreensão dos objetos de conhecimento em estudo.

Além disso, para Moran (1993, p. 2), as videoaulas proporcionam e enfatizam a possibilidade de mostrar e informar por meio de imagens, animações e sons a objetividade, a qualidade e a clareza do objeto do conhecimento em estudo, auxiliando na eficiência do aprendizado em uma linguagem de maior alcance a todos os discentes e possibilitando a exibição e aplicação de diversas didáticas em diferentes espaços de aprendizado, como a sala de aula, o espaço doméstico, ou qualquer lugar onde haja o acesso ao recurso.

Desta maneira, no presente trabalho, destaca-se como objetivo analisar 16 artigos científicos para uma reflexão a respeito do uso e potencial das videoaulas no ensino de Ciências, a partir de um levantamento bibliográfico por meio de periódicos Qualis (A2 e A3). Além disso, este está interligado com o projeto de dissertação de mestrado que se encontra em atual desenvolvimento pelo programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa maior em questão trata da análise dos objetos de conhecimento por meio de videoaulas ofertadas por um projeto público intitulado “Projeto Aula em Casa”, voltado para o Ensino Fundamental II das escolas de Manaus-AM.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa trata de um levantamento bibliográfico, que segundo Rampazzo (2005), “se caracteriza pela utilização de informações de materiais já publicados”. Dessa maneira, foram utilizadas as palavras-chave “videoaula” e “vídeo”, a partir da pesquisa em dois periódicos Qualis (A2 e A3), com publicações entre 2018 e 2022, provenientes da classificação da lista mais atual disponibilizada pela plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>), onde a A2 faz referência ao periódico “Amazônia: revista de educação em ciências e matemática-UFPA” (Universidade Federal do Pará) e a outra, A3, faz jus à “Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática-UPF” (Universidade de Passo Fundo). Para tal feito, o percurso metodológico dividiu-se nas seguintes etapas:

1º: realizar a separação e organização de todos os artigos dos dois periódicos;

2º: verificar a quantidade de artigos a serem analisados;

3º: efetuar a busca em cada artigo por meio das palavras-chave “videoaula” e “vídeo”;

4º: analisar os artigos que continham as palavras-chave e inscrever suas características em um quadro, como será visualizado em Resultados e Discussão;

5º: descrever os resultados obtidos para uma reflexão a respeito do uso e potencial das videoaulas no ensino de Ciências.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O vídeo é uma das tecnologias de maior uso no dia a dia dos alunos, principalmente entre os alunos do Ensino Fundamental II, que compõem a chamada geração tecnológica. Recursos audiovisuais, em especial, as videoaulas, desse modo, conectam as pessoas com o mundo, com diferentes realidades e propiciam o enfoque nas emoções como a alegria e a tristeza, informações, diversidades, nos sons, imagens lúdicas, e muitos outros, tornando-se fortes e importantes para uma aprendizagem significativa. (MORAN, 1993)

Nessa aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel (2000), o conhecimento sofre um processo de contínua elaboração e reelaboração de significados, partindo do princípio de que a aprendizagem se divide em significativa e mecânica. Durante o processo de assimilação, os novos significados são elaborados de acordo com o resultado da interação dos novos conhecimentos com os já existentes na estrutura cognitiva, processo no qual se faz necessária a interação substantiva e não arbitrária do novo conhecimento com o prévio.

Indubitavelmente, as videoaulas vêm se tornando um recurso tecnológico que podem propiciar uma aprendizagem significativa, uma vez que os alunos se encontram cada vez mais familiarizados com a tecnologia e pelo fato da mesma facilitar, por meio de imagens, sons, animações, a associação do conhecimento novo, fazendo com que os alunos tornem-se protagonistas e o professor, um melhor mediador.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O **Quadro 1** apresenta os resultados obtidos a partir dos periódicos, por meio do levantamento bibliográfico, e cujas características foram organizadas em: ano/nº, título do artigo, palavra-chave e objetivo da pesquisa. Vale ressaltar que foram analisados um quantitativo de 314 artigos, dos quais, apenas 8 continham a palavra-chave “videoaula” e 20 com a palavra “vídeo”.

Dos 28 artigos que continham as palavras-chave, 16 foram selecionados para serem analisados e pôde-se verificar que as videoaulas se mostram como um recurso utilizado para sala de aula invertida e ensino remoto, especialmente em caráter pandêmico e de

formação docente.

PERIÓDICO QUALIS	ANO/Nº	TÍTULO DO ARTIGO	PALAVRA-CHAVE	OBJETIVO DA PESQUISA
Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática-UPF (A3).	2018	Vídeos como objeto de aprendizagem potencialmente significativos.	Vídeo	Analisar e apontar alternativas metodológicas, para incluir os estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem.
Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática-UPF (A3).	2018	A importância de uma plataforma digital como suporte para aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em problemas em sala de aula.	Vídeo	Artigo constituído por uma revisão básica da literatura sobre Aprendizagem, baseada em problemas, desenvolvimento de uma plataforma digital que auxilie o professor na aplicação dessa metodologia em sala de aula e uma análise e discussão dos resultados.
Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática-UPF (A3).	2018	Utilização do Recurso celular em sala de aula: realidade, aspectos e possibilidade.	Vídeo	Investigar a utilização do recurso celular em sala de aula.
Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática-UPF (A3).	2019	Bancas virtuais e <i>storyboards</i> , com ilustrações microscópicas representativas como recursos no estudo da Mecânica Quântica.	Vídeo	Analisar como o uso combinado de bancadas virtuais e <i>storyboards</i> podem promover a compreensão teórica do professor de física em formação acerca do fenômeno da dualidade onda-partícula de entidades quânticas nos arranjos experimentais da dupla fenda e do IMZ.
Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática-UPF (A3).	2018	A sala de aula invertida na percepção de estudantes de uma universidade pública brasileira.	Videoaula	Identificar e analisar a percepção de estudantes que vivenciaram a sala de aula invertida em uma universidade pública brasileira.
Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática-UPF (A3).	2021	Sala de aula invertida: percepções docentes e discentes, a partir de um relato de experiência das aulas de Tópicos em Química na Pós-Graduação.	Videoaula	Trabalho que se configura como um relato de experiência a respeito do uso da metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI), na disciplina de Tópicos em Química, em um curso de Especialização em Ciências Exatas e Tecnologia, ofertado em uma universidade pública no interior do Rio Grande do Sul.

Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática-UPF (A3).	2022	O aluno com deficiência intelectual e o ensino remoto durante a pandemia do novo Coronavírus: a realidade de uma escola do campo no interior do Paraná.	Videoaula	Discutir o atual contexto, que, devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19), afetou diversos setores da sociedade, incluindo a educação.
Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática-UPF (A3).	2022	Formação online de professores em Robótica Educacional com Práticas no Simulador <i>TinkerCard</i> .	Videoaula	Apresenta o uso do simulador <i>TinkerCard</i> em um curso virtual de introdução à robótica, promovido por alunos do programa de Mestrado Profissional, Educação em Ciências e Matemática - EDUCIMAT - IFES/CEFOR, como uma extensão da disciplina de "Tecnologias Educacionais IV".
Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática-UPF (A3).	2022	Pandemia e Ensino remoto: uma discussão sobre a sobrecarga de trabalho docente.	Videoaula	Elaborado metodologicamente a partir de pesquisa bibliográfica e documental, discute sobre as principais implicações do ensino remoto sobre a saúde mental dos professores que atuam na educação básica das redes públicas, especificamente, questões relativas às novas demandas que o docente passou a ter após o isolamento social para prevenção da COVID-19.
Amazônia: revista de educação em ciências e matemática	2018	Aproximações entre o monitoramento metacognitivo e a elaboração de portfólio em uma disciplina de Química Geral.	Vídeo	Verificar as possibilidades do uso do portfólio pedagógico associado ao monitoramento metacognitivo de Flavell (1979), por meio da autoavaliação e autorregulação propiciadas aos estudantes por essa ferramenta, mediadas por devolutivas e orientações dadas constantemente pela docente.
Amazônia: revista de educação em ciências e matemática	2018	Interações dialógicas na experimentação investigativa em um clube de ciências: proposição de instrumento de análise metacognitivo.	Vídeo	Apresentar proposições de instrumento de análise, com potencial metacognitivo centrado em interações discursivas, por meio de atividades experimentais investigativas em um Clube de Ciências.

Amazônia: revista de educação em ciências e matemática	2018	Natureza da ciência: o que os pesquisadores brasileiros discutem?	Vídeo	Mapear como estão distribuídos esses estudos sobre NdC no Brasil, bem como analisar as tendências desses, em relação aos objetivos das pesquisas.
Amazônia: revista de educação em ciências e matemática	2019	Desenvolvimento de habilidades cognitivas e ensino de matemática em um Clube de Ciências da Amazônia.	Vídeo	Analisar os Níveis de Habilidades Cognitivas desenvolvidos e manifestados por um grupo de sete estudantes participantes do Clube de Ciências “Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz”, durante uma Sequência de Ensino Investigativo sobre conceitos da geometria plana.
Amazônia: revista de educação em ciências e matemática	2019	O processo de ensino e aprendizagem de Limites em Assimilação Solidária.	Videoaula	Analisar as possíveis influências da Pedagogia da Assimilação Solidária (AS) no processo de ensino e aprendizagem de Limites em uma turma de Cálculo I.
Amazônia: revista de educação em ciências e matemática	2021	Fatores comunicacionais para elaboração de produtos/ processos educativos em Programas Profissionais de Pós-graduação na área de Ensino/Educação em Ciências e Matemática: reflexões emergentes e em movimento.	Videoaula	Constituir o diálogo comunicacional dos produtos/processos educativos da área de Ensino, transparecendo suas perspectivas conceituais e pedagógicas, auxiliando discentes e docentes nas suas produções, a fim de qualificá-las e de ampliar condições de acesso e utilização por parte da comunidade em geral.
Amazônia: revista de educação em ciências e matemática	2021	Ensino remoto emergencial em matemática e o Milieu didático-virtual: uma reflexão teórico-propositiva em contexto institucional e adverso.	Videoaula	Promover uma reflexão teórico-propositiva sobre Ensino Remoto Emergencial (ERE), considerando alguns aspectos do ensino de Matemática e o ERE como instrumento didático-pedagógico crucial no desenvolvimento de atividades acadêmicas integradas em um sistema de Ensino Remoto Institucional (ERI).

Quadro 1: Análise das pesquisas nos periódicos Qualis A2 e A3.

Fonte: autoria própria.

A sala invertida, como observado nas análises, retrata as metodologias ativas entrelaçadas com a aprendizagem significativa. Segundo Cursino (2019), tal prática

pedagógica possibilita que, por meio da tecnologia, o aluno passe de sua condição passiva para a ativa, o que favorece sua confiança quanto à capacidade de produzir, buscar soluções e tomar decisões por si mesmo. Dessa forma, o estudante se torna protagonista.

Pode-se observar também que alguns trabalhos retratam a utilização dos recursos tecnológicos (TICs), como aplicativos de jogos e plataformas de transmissão, para o processo de ensino-aprendizagem, sendo que alguns buscam retratar os discentes como foco, e outros, a busca da formação de professores diante da pandemia do COVID-19. Isso pode evidenciar o fato de que as tecnologias digitais emergentes, neste cenário, propiciaram uma maior flexibilidade espaço-temporal e mobilidade nos programas educacionais. Entretanto, essa mudança repentina, no âmbito educacional, fez com que o corpo docente necessitasse de capacitação quanto à prática educativa para o ensino a distância, gerando novos estudos acerca dessa conjuntura. (VIEIRA, M.F.; SILVA, C.M.S., 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, pode-se observar, sem dúvidas, que a pandemia do COVID-19 exigiu modificações no âmbito das práticas educacionais, fazendo com que diversos professores precisassem lidar com as novas tecnologias para promover suas aulas. Devido a isso, tornaram-se necessários estudos que promovessem a reflexão e auxílio para tal prática. Ademais, clarifica-se que o uso das TICs acabou por se realocar para uma utilização mais visível e alcançável, uma vez que se tornaram mais presentes no cotidiano da educação.

É importante ressaltar, porém, que as videoaulas usadas, sobretudo como recurso tecnológico nas aulas de Ciências não se mostrou tão presente, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de maior visibilidade para mais estudos nesta área, uma vez que aulas de Ciências promovem os conceitos científicos e a compreensão sobre nós e tudo o que nos rodeia.

Brasil (2018) explicita que esses conceitos científicos das aulas da área de Ciências são aspectos fundamentais do fazer científico, bem como a identificação de regularidades, invariantes e transformações, constituindo também uma base para que o aluno possa investigar, analisar e discutir situações-problemas diante de diferentes cenários socioculturais emergidos bem como compreender os conhecimentos conceituais de maneira a aplicar-los na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais.

Além disso, as videoaulas facilitam a compreensão do conteúdo, visto que apresentam recursos audiovisuais a serem utilizados e explorados, como também, podendo ser um material potencialmente significativo aos olhos ausubelianos. Moreira (2011) explica que o material potencialmente significativo é uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa em que Ausubel, em sua essência, propõe na



sua teoria. Isso se deve pois o material potencialmente significativo condiz àquele em que expressa o significado lógico, isto é, um material de caráter coerente, plausível, suscetível e que estabeleça relação com o conhecimento prévio do aluno. Ademais, que possua uma linguagem adequada, um contexto sociocultural e esteja ao nível escolar dele.

Logo, as videoaulas quando bem trabalhadas e planejadas, podem propiciar esses aspectos por meio dos diversos recursos que possui, possibilitando assim, uma aprendizagem significativa.

Por fim, é perceptível também, em maior escala, pesquisas quanto à utilização de metodologias ativas visando uma aprendizagem significativa, o que nos faz refletir sobre a modificação do espaço da sala de aula, seja ela de forma presencial ou online, tornando cada vez mais o aluno como ser ativo e protagonista.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e, em especial, a Deus. Em segundo, aos meus pais, Martinho e Marcia. À minha professora e orientadora Dra. Irlane Maia. E por fim, ao amparo da FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pelo apoio financeiro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministérios da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CURSINO, A.G. **Tecnologias na Educação: contribuições para uma aprendizagem significativa**. 1ºed. Curitiba. Editora e Livraria Appris LTDA, 2019.

MARTINHO, T.; POMBO, L. Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais – um estudo de caso. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 2009. v.8 n.2

MORAN, J.M. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3ºed. São Paulo. Editora Loyola, 2022.

VIEIRA, M.F.; SILVA, C.M.S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, 2020. v. 28 p.1014.

# VISITAS AO LABORATÓRIO DE ANATOMIA HUMANA DA UNIOESTE - UMA AVALIAÇÃO DE CINCO ANOS DAS ATIVIDADES

---

*Data de aceite: 02/01/2023*

### **Mikael Gerson Kuhn**

Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná, Centro de Ciências Biológicas e  
da Saúde  
Cascavel - PR  
<http://lattes.cnpq.br/9197639483878066>

### **Leticia Massochim da Silva**

Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná, Centro de Ciências Biológicas e  
da Saúde  
Cascavel - PR  
<http://lattes.cnpq.br/226183718033312>

### **Josiane Medeiros de Mello**

Universidade Estadual de Maringá,  
Departamento de Ciências Morfológicas  
Maringá-Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/5431972295831885>

### **Célia Cristina Leme Beu**

Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná, Centro de Ciências Médicas e  
Farmacêuticas  
Cascavel - PR  
<http://lattes.cnpq.br/2088054261569808>

### **Lucinéia de Fátima Chasko Ribeiro**

Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná, Centro de Ciências Médicas e  
Farmacêuticas  
Cascavel - PR  
<http://lattes.cnpq.br/5546760712964930>

### **Angelica Soares**

Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná, Centro de Ciências Médicas e  
Farmacêuticas  
Cascavel - PR  
<http://lattes.cnpq.br/1540117704079178>

### **Lígia Aline Centenaro**

Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná, Centro de Ciências Médicas e  
Farmacêuticas  
Cascavel - PR  
<http://lattes.cnpq.br/5451535350010348>

### **Marcia Miranda Torrejais**

Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná, Centro de Ciências Médicas e  
Farmacêuticas  
Cascavel - PR  
<http://lattes.cnpq.br/6079757636423339>

**RESUMO:** O Projeto “Visitas ao Laboratório de Anatomia Humana da Unioeste” foi proposto para divulgar o conhecimento sobre o corpo humano, através da realização de atividades práticas que envolveram o uso de peças anatômicas humanas e maquetes. Com o objetivo de verificar a qualidade das atividades do referido projeto durante cinco anos de funcionamento, este

estudo fez um levantamento das avaliações realizadas pelos visitantes entre os anos de 2015 a 2019. Visitas monitoradas foram realizadas no laboratório da Área de Anatomia Humana da Unioeste - Campus de Cascavel, atendendo estudantes dos ensinos fundamental, médio e de cursos técnicos de instituições privadas dos Municípios de Cascavel e das Regiões Sudoeste e Oeste do Paraná - PR. Discentes dos cursos das áreas de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade foram previamente selecionados como monitores do projeto. Tais discentes foram responsáveis pela recepção dos visitantes, apresentação de conceitos sobre a constituição do corpo humano e das estruturas anatômicas em peças humanas. Ao término das explicações, os visitantes eram convidados a avaliar a atividade como ótima, boa ou regular. A análise das avaliações mostrou que 87,4 a 97% dos visitantes avaliaram a atividade como ótima, de um total de 1.987 pessoas. Esses resultados mostram que o projeto “Visitas ao Laboratório de Anatomia Humana da Unioeste” foi bem-sucedido e de grande valia para estudantes de escolas e cursos técnicos, contribuindo de maneira prática para ampliação dos conhecimentos sobre a Anatomia Humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Anatomia Humana, Aulas Práticas, Ensino.

## VISITS TO THE HUMAN ANATOMY LABORATORY OF UNIOESTE - A FIVE-YEAR EVALUATION OF ACTIVITIES

**ABSTRACT:** The project “Visits to the Laboratory of Human Anatomy from Unioeste” to disseminate knowledge about the human body, through practical activities with the use of models and human anatomical parts. In order to verify the quality of the activities of that project during five years, this study surveyed the evaluations carried out by visitors between 2015 and 2019. Monitored visits were carried out in the laboratory of the Human Anatomy Area of Unioeste - Campus de Cascavel, serving students of elementary, high and technical courses from private institutions from Cascavel city and the Southwest and West Regions of Paraná - PR. Undergraduate students from courses in the areas of Biological Sciences and Health at the University were previously selected as project monitors. These undergraduate students were responsible for welcoming visitors, present concepts about the constitution of the human body and show some anatomical structures in models or cadaveric parts. At the end of the explanations, the visitors were invited to rate the activity as excellent, good or regular. Between 87.4 and 97% of visitors rated the activity as great, out of a total of 1,987 people. These results show that the project “Visits to the Laboratory of Human Anatomy of Unioeste” was successful and of great value to students of schools and technical courses, contributing in a practical way to increase the knowledge about Human Anatomy.

**KEYWORDS:** Human Anatomy, Practical Classes, Teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

A extensão surgiu na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, como um tipo de movimento social, e chegou ao Brasil em 1911, com a realização de prestação de serviços na área rural e educação voltados para as classes populares. Atualmente, a extensão universitária tem como compromisso o diálogo com a sociedade, compartilhando

o conhecimento científico produzido na universidade com os conhecimentos das comunidades, buscando maior impacto e eficácia social de suas ações (PAULA, 2013). Em relação aos universitários, a extensão desenvolve conhecimentos e habilidades, pois ao realizarem um trabalho socioeducativo e de inclusão da comunidade, assumem um compromisso com a população (COSTA et al., 2013).

Dentre as ações extensionistas, as que são relacionadas ao estudo de Anatomia Humana, envolvem alunos das Áreas da Saúde e Biológicas, e desperta o interesse da comunidade em geral. A curiosidade sobre o corpo já está presente a partir dos sete anos de idade, tanto da anatomia e fisiologia do seu próprio corpo e do sexo oposto, como das mudanças corporais presentes e aspectos de cuidado e higiene corporais (BRÊTAS; SILVA, 2002). Nas escolas, apesar de ser um conteúdo abordado ao longo do ensino fundamental e médio, muitas vezes os alunos ainda apresentam dúvidas ou desinformações, assim como ideias equivocadas sobre o que é a Anatomia e como se estuda (BAPTISTA et al., 2015).

A Anatomia é conceituada como o estudo das estruturas e suas interrelações, em níveis de organização micro e macroscópica, e serve como base para o estudo de subdisciplinas, como a fisiologia, histologia e patologia (TORTORA; NIELSEN, 2013). O uso de cadáveres humanos é considerado um método indispensável no processo de ensino aprendizagem da disciplina, assim, projetos de extensão que realizam visitas a laboratórios de Anatomia possibilitam um contato mais realístico com o corpo humano e com seus órgãos, propiciando saberes de sua fisiologia e patologia, gerando conhecimento que pode ser transmitido também difundido para comunidade de origem dos visitantes (COSTA et al., 2013).

Nesse sentido, o projeto de extensão “Visitas ao Laboratório de Anatomia Humana da Unioeste - Campus de Cascavel” visa atender alunos de instituições privadas de ensino de Cascavel e das regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, oportunizando a realização de aulas práticas de Anatomia, contribuindo com o processo de ensino aprendizagem do corpo humano e ampliando a interação da universidade com a comunidade.

## **2 | METODOLOGIA**

As atividades do Projeto Visitas ao Laboratório de Anatomia Humana da Unioeste - Campus de Cascavel foram desenvolvidas em um laboratório da Área de Anatomia Humana, devidamente preparado para a realização deste projeto, que está localizado no Prédio de Ciências Biomédicas da Unioeste, Campus de Cascavel. A execução do projeto foi feita com a participação de docentes e técnicos da Área de Anatomia Humana e discentes de cursos de graduação das Áreas da Saúde e Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde da Unioeste. Os discentes de graduação dos cursos de Farmácia, Fisioterapia, Enfermagem, Medicina e Ciências Biológicas participaram monitorando as

visitas. As atividades do projeto, aqui relatadas, foram realizadas entre os anos letivos de 2015 a 2019, por meio de visitas monitoradas e previamente agendadas.

Os discentes selecionados receberam capacitação para atuarem como monitores das visitas ao Laboratório de Anatomia Humana. Durante a capacitação, os monitores receberam orientações sobre o desenvolvimento das atividades do projeto, sobre a temática das visitas, assim como adequação dos temas e exposição de peças anatômicas de acordo com a faixa etária dos visitantes, além de recomendações sobre a conduta e respeito em relação à manipulação de material anatômico humano

O público-alvo das visitas, a comunidade externa à universidade, foi composto de estudantes e professores dos Ensinos Fundamental e Médio e de cursos técnicos de instituições privadas dos Municípios de Cascavel e das Regiões Oeste e Sudoeste/PR

As visitas foram agendadas, via contato telefônico, de acordo com os horários disponibilizados pela coordenação do projeto. Os interessados podiam optar por horários dos períodos matutino, vespertino ou noturno. Os visitantes eram recebidos no Laboratório pelos discentes monitores que informavam os visitantes com as orientações necessárias para a permanência no Laboratório de Anatomia e para a utilização do material anatômico. Em seguida, um dos monitores realizava uma exposição teórica sobre a temática selecionada, a qual abrangia tópicos: (1) conceito de Anatomia; (2) cursos de graduação que possuem a disciplina Anatomia Humana em sua grade curricular; (3) respeito, procedência e métodos de conservação do material anatômico humano; (4) organização geral do corpo humano e sistemas que o compõem. Após essa explanação, os conceitos abordados eram fundamentados realizando atividades práticas, com a apresentação e observação dos materiais listados a seguir: (1) corpo humano; (2) esqueletos humanos articulado e desarticulado; (3) peças anatômicas humanas isoladas; (4) modelos anatômicos do corpo humano ou de suas partes. Os monitores foram instruídos e atuaram para interagir de forma dinâmica com os visitantes para estimular a participação dos mesmos na construção do conhecimento.

Ao final desta atividade, os visitantes eram convidados a participarem de uma avaliação da qualidade do projeto. Os visitantes poderiam escolher entre as opções de avaliação da atividade como ótima, boa e regular. Para tal foram disponibilizadas bolas de isopor, coloridas de verde, amarelo e vermelho correspondendo à avaliação ótima, boa e regular, respectivamente. Após escolha da cor correspondente à avaliação, o visitante depositava a bola com a cor escolhida em uma urna. Assim, ao término da visita, a equipe responsável pelo atendimento, verificava a quantidade de cada cor depositada na urna e fazia o registro da avaliação.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Projeto Visitas ao Laboratório de Anatomia Humana da Unioeste - Campus de

Cascavel atendeu, como público-alvo, visitantes de instituições privadas dos Municípios de Cascavel e das Regiões Oeste e Sudoeste do Paraná. Ao longo dos cinco anos (2015 - 2019) analisados, o projeto atendeu 1978 visitantes por meios de 47 visitas (Tabela 1). As atividades de extensão da Área de Anatomia Humana têm demanda para atendimento a visitantes de escolas públicas e de instituições privadas. A demanda por projetos que sejam realizados em laboratórios de Anatomia pode ser explicada pela indisponibilidade, nas escolas das redes de ensino, de recursos apropriados ao estudo do corpo humano. Entre esses pode-se citar laboratórios, peças anatômicas e/ou maquetes de corpo humano) importantes para o estudo prático do corpo humano (SILVA et al., 2016). Estes recursos podem propiciar maior eficiência ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que em laboratórios os estudantes podem se sentir estimulados a observar, comparar, entender a conformação tridimensional, manipular peças, questionar sobre o material observado e com isso saem do papel de receptores e tornam-se construtores do próprio conhecimento. Atividades práticas despertam o interesse dos estudantes pelos conteúdos estudados, assim conferem sentidos à natureza e à ciência que não são possíveis ao se estudar Ciências Naturais apenas em livros-textos (COSTA et al., 2013).

<b>Ano</b>	<b>Visitantes de Cascavel e Regiões Oeste e Sudoeste/PR</b>	<b>Visitas de Cascavel e das Regiões Oeste e Sudoeste/PR</b>
<b>2015</b>	371	11
<b>2016</b>	478	15
<b>2017</b>	569	19
<b>2018</b>	346	12
<b>2019</b>	214	7
<b>Total</b>	<b>1978</b>	<b>47</b>

Tabela 1. Número de visitantes e de visitas de instituições privadas dos Municípios de Cascavel e Regiões Oeste e Sudoeste do Paraná que participaram do Projeto Visitas ao Laboratório de Anatomia Humana da Unioeste - Campus de Cascavel entre 2015 e 2019.

Estudantes dos últimos anos do ensino fundamental, do ensino médio, de cursos técnicos profissionalizantes estaduais e federais foram o público-alvo deste projeto. Tais grupos mostram que o público-alvo foi variado, uma característica importante para a formação dos discentes, uma vez que ao interagir com diferentes grupos de visitantes, os monitores desenvolvem a habilidade de comunicação, tanto devido às diferenças de idades quanto às diferenças de formação e de conteúdo. As Universidades devem formar para o

mercado de trabalho profissionais com formação sólida, fazendo com que o seu perfil seja de uma pessoa criativa e inovadora em resposta às diversas situações do cotidiano, com bom domínio da tecnologia em vigência e de dinâmica em grupo (COSTA et al., 2013). Assim, ao participar de atividades e projetos de extensão, os discentes enriquecem seus currículos e sua formação profissional (MENEGON et al., 2015). Devido às características e desafios impostos para execução, o Projeto Visitas ao Laboratório de Anatomia Humana da Unioeste cumpriu os propósitos de troca de experiências e saberes.

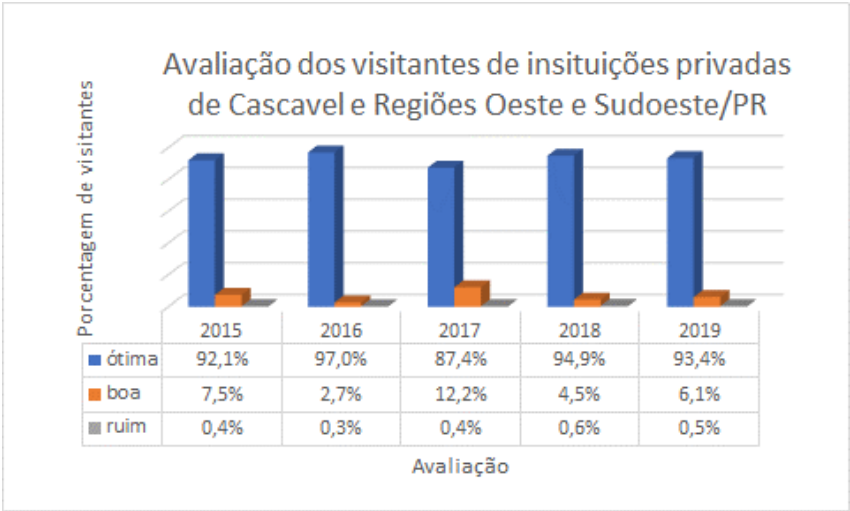


Figura 1. Avaliação, feita pelos visitantes de instituições privadas, sobre a qualidade das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Visitas ao Laboratório de Anatomia Humana da Unioeste - Campus de Cascavel de 2015 - 2019.

Os dados de avaliação realizada pelos visitantes são apresentados na Figura 1. Ao analisar os dados apresentados, pode-se constatar que a maioria dos visitantes, no período de 2015 - 2019, avaliou a atividade como ótima. A avaliação ótima foi atribuída por 87,4 % a 97 % dos visitantes provenientes de instituições privadas de Cascavel e das Regiões Oeste e Sudoeste/PR (Figura 1). Os dados mostraram que uma pequena parcela de visitantes, variando entre 0,3 % a 0,6 %, avaliou a atividade como ruim (Figura 1). Este índice alto de avaliação positiva, talvez seja explicado pelo que foi mencionado acima sobre a importância das atividades práticas no processo ensino-aprendizado. Costa et al. (2013), como parte da avaliação do projeto que realizaram, aplicaram questionários aos visitantes e, a partir dos resultados, afirmaram que o projeto de extensão possibilitou aprofundar o saber sobre Anatomia Humana devido à interação da teoria com a prática, e, consequentemente, resultou em satisfação dos envolvidos.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Visitas ao Laboratório de Anatomia Humana da Unioeste - Campus de Cascavel oportunizou que os discentes que atuaram como monitores pudessem incrementar a formação profissional, bem como o currículo. Aliado a estes aspectos a avaliação positiva feita pelos visitantes, permite inferir que o este projeto de extensão cumpriu os objetivos específicos elencados na proposta, além dos objetivos gerais que são pertinentes a todo projeto de extensão universitária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, 2018.** Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=62611> Acesso em: 19 fev. 2022,

COSTA, B.D.B.; VERAS JÚNIOR, E.L.; VIEIRA, G.O.; BARRETO, S.D.; LUCENA, E.E.S. Corpo humano real e fascinante: a extensão universitária como uma vivência e aprendizado entre o ensino médio/profissionalizante e o superior. **Extensão universitária: diálogos e práticas.** OLIVEIRA, A.M.; LOPES, R.M.R; MENEZES, S.F.S. (orgs.). p. 60 - 67. Mossoró: Edições UERN, 2013.

MEDEIROS, M.M. de. A extensão universitária no Brasil - um percurso histórico. **BARBAQUÁ**, v. 1, n. 1, p. 9-16, 2017.

MENEGON, R.; LIMA, M. R.C.; LIMA, J. M.; ROMERO, R.L. A importância dos projetos de extensão no processo de formação inicial de professores de educação física. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-importancia-dos-projetos-de-extensao.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

PAULA, J.A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

SILVA, C.H; FONTANA, C.A. P.; SILVA, L.F.; RAMOS, G.R.; REZENDE, P.F.Z.; SOUZA, A.L.R. Conhecendo a anatomia: a integração da Universidade com a educação básica. **Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 2, 2016.



# EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS E AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO DE QUÍMICA

---

*Data de submissão: 29/11/2022*

*Data de aceite: 02/01/2023*

### **Ismael Holanda do Vale**

Universidade Federal do Vale do São  
Francisco  
Petrolina – Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/9357386686835876>

### **Brenda Karynne Moreira Sousa**

Universidade Federal do Vale do São  
Francisco  
Petrolina – Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/6805424822379844>

### **Ágda Freire Queiroz Braz**

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia  
do Sertão Pernambucano  
Petrolina – Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/4287863222178217>

### **Larissa Bruno Gomes**

Universidade Federal do Vale do São  
Francisco  
Petrolina – Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/0532043556039821>

### **Jaqueline da Anunciação**

Escola de Referência em Ensino Médio  
Otacílio Nunes de Souza  
Petrolina – Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/3011270244080404>

**RESUMO:** Na pandemia de covid-19 toda a população foi submetida ao distanciamento e isolamento social, modificando e afetando as mais diversas atividades, dentre estas, as instituições de ensino privadas e públicas. O objetivo deste trabalho é analisar as limitações que podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia, avaliar os obstáculos vivenciados pelos discentes e os impactos refletidos na aprendizagem na disciplina de química. Para tal, foi utilizada uma abordagem qualitativa a partir da análise de dados na legislação brasileira, em artigos e por fim, pesquisa de campo, realizada através da aplicação de um questionário virtual com estudantes do Ensino Médio Regular, com ênfase nas dificuldades e consequências da pandemia no âmbito da educação. Após a coleta e análise dos dados do questionário aplicado, pôde-se concluir que ainda há necessidade de reforçar os modelos de ensino para uma educação com menos obstáculos e oferecer mais suporte aos estudantes. Com relação ao ensino de química, os discentes relataram dificuldades na compreensão dos conteúdos, sendo este um desafio já existente antes da pandemia de covid-19, que necessita ser superado pelas instituições de ensino e

docentes. Considerando os desafios da pandemia, isolamento social e do ensino remoto, se faz necessário explorar outras formas de ensinar a química, de maneira que diminua os obstáculos dos estudantes no entendimento dos conteúdos desta disciplina, como aderir ao uso metodologias ativas. Dessa forma, é preciso compreender que as limitações pedagógicas e tecnológicas existem, e que é essencial repensar os meios que podem dificultar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, avaliar os impactos refletidos, tentar diminuir essas barreiras, evitando assim mais prejuízos na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pandemia e Educação. Ensino Remoto. Ensino de Química.

## BRAZILIAN EDUCATION: CHALLENGES AND EVALUATION OF THE IMPACT OF THE PANDEMIC OF COVID-19 IN THE TEACHING OF CHEMISTRY

**ABSTRACT:** In the covid-19 pandemic, the entire population was subjected to social distancing and isolation, modifying and affecting the most diverse activities, including private and public educational institutions. The objective of this work is to analyze the limitations that can hinder the teaching-learning process in times of a pandemic, to evaluate the obstacles experienced by students and the impacts reflected in learning in the discipline of chemistry. For this, a qualitative approach was used from the analysis of data in Brazilian legislation, in articles and finally, field research, carried out through the application of a virtual questionnaire with students of Regular High School, with emphasis on the difficulties and consequences of pandemic in education. After collecting and analyzing data from the applied questionnaire, it could be concluded that there is still a need to reinforce teaching models for an education with fewer obstacles and offer more support to students. With regard to teaching chemistry, students reported difficulties in understanding the contents, which is a challenge that already existed before the covid-19 pandemic, which needs to be overcome by teaching institutions and teachers. Considering the challenges of the pandemic, social isolation and remote teaching, it is necessary to explore other ways of teaching chemistry, in a way that reduces students' obstacles in understanding the contents of this discipline, such as adhering to the use of active methodologies. In this way, it is necessary to understand that pedagogical and technological limitations exist, and that it is essential to rethink the means that can hinder and facilitate the teaching-learning process, assess the impacts reflected, try to reduce these barriers, thus avoiding further harm to education.

**KEYWORDS:** Pandemic and Education. Remote Teaching. Chemistry teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, foi reportado à Organização Mundial da Saúde (OMS) o primeiro caso de contaminação pelo coronavírus. O crescimento exponencial de casos e óbitos levou a OMS a declarar, em 30 de janeiro de 2020, que o novo vírus corresponde ao mais alto nível de alerta previsto no Regulamento Sanitário Internacional, e em 11 de março, foi caracterizada como uma pandemia (CAETANO *et al.*, 2020, p. 1). Posteriormente, a doença se expandiu a outros países, chegando ao Brasil em fevereiro de 2020. Diante do aumento dos casos, toda a população foi submetida ao distanciamento e isolamento social, modificando e afetando as mais diversas atividades,

dentre estas, as instituições de ensino privadas e públicas.

Diante disto, no Brasil, a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, determinou que as instituições de ensino poderiam substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19 (BRASIL, 2020). A recomendação dos órgãos oficiais determinou o isolamento social na tentativa de controlar o novo coronavírus, impactando diretamente nas instituições de ensino, nos professores, estudantes e nas famílias. O ensino presencial foi abruptamente privado dos estudantes em seus mais diversos níveis de ensino (MARQUES, 2020, p. 32). As populações mundiais tiveram que se adequar ao modelo de ensino remoto, aprender diversas tecnologias educacionais, lidar com as dificuldades e imprevistos dessa nova realidade devido ao isolamento social para diminuir a curva do vírus (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020, p. 800).

Os métodos de ensino precisaram de modificações para se adequar à nova forma de ensino, sendo essencial refletir como ocorreu o processo de adaptação desses estudantes, os impactos no processo individual de aprendizagem, e como a realidade de cada um destes influencia em seus resultados. Durante a quarentena no período pandêmico, coube aos estudantes aprender a ter autonomia e ser protagonista em todo o seu processo educativo (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020, p. 801).

Quando tange às matérias ensinadas em sala de aula, na disciplina de química é comum ouvir relatos de discentes encontrarem obstáculos nos estudos e na aprendizagem. Há uma grande dificuldade em aprender os conteúdos convencionalmente lecionados nesta disciplina, por existir muitas fórmulas, definições e leis, até mesmo pela falta de conhecimento; e o ensino ser, geralmente, muito teorizado, sem ligação real e prática com o contexto em que se vive (MEDEIROS; EMERICH; SILVA; PIMENTEL, 2021, p. 201). Assim é fundamental acionar novos recursos para estimular o processo de ensino-aprendizagem e interesse dos estudantes na disciplina de química.

Considerando os desafios da pandemia, isolamento social e do ensino remoto, o objetivo deste trabalho é analisar as limitações pedagógicas e tecnológicas que podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem, avaliar os obstáculos vivenciados pelos discentes e os impactos refletidos na aprendizagem na disciplina de química de estudantes do Ensino Médio.

A disciplina de química é frequentemente vista pelos discentes por apresentar um conteúdo complexo. Com a suspensão das aulas presenciais e a sua aplicação em ambientes virtuais devido à pandemia da covid-19, os docentes precisaram reinventar a forma de lecionar e os discentes se adequar a uma nova forma de aprender (MEDEIROS; EMERICH; SILVA; PIMENTEL, 2021, p. 197). Assim é necessária uma tentativa de aproximar da realidade dos discentes com o conteúdo, uma boa abordagem e metodologia podem desenvolver um maior interesse na disciplina e na aprendizagem de química, resultando em estudantes mais ativos e motivados.

Quanto à metodologia, foi utilizada uma abordagem qualitativa com análise de dados na legislação brasileira, em artigos e por fim, pesquisa de campo, realizada através da aplicação de um questionário virtual com um grupo de estudantes do Ensino Médio do interior de Pernambuco, com ênfase nas dificuldades e consequências da pandemia no âmbito da educação.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

A pandemia da covid-19 causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 modificou abruptamente a educação brasileira nos últimos anos. Martins e Almeida (2020, p. 1) afirmam que “[...] a utilização das tecnologias digitais na educação básica cresceu rapidamente, gerando uma inesperada modificação do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem, com o objetivo de garantir o processo de ensino-aprendizagem durante o isolamento social [...]”. A esse respeito, Grossi, Minoda e Fonseca salientam que:

O reconhecimento da importância da Educação a distância (EAD) pode ser observado pela iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que lançou em março de 2020 uma coalizão mundial para assegurar a EAD aos mais de 1,5 bilhão de alunos de 165 países afetados pelo fechamento de escolas devido à pandemia do coronavírus, com objetivo de frear a cadeia de proliferação desse vírus (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 151).

Dessa forma, as instituições de ensino, docentes e discentes, precisaram se adaptar à essa nova realidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse contexto, Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 362), afirmam que é preciso “definir políticas e criar programas de formação e de capacitação para todos os agentes educativos direcionados para o desenvolvimento de projetos de formação e educação digital que permitam realizar uma adequada transição deste ERE para uma educação digital em rede de qualidade”. Acerca disto, Senhoras enfatiza que:

Na educação informal, as plataformas educativas online se tornaram em um contexto pandêmico da covid-19 em um rico ambiente para a atualização de conhecimentos de professores e alunos [...] sendo muitas delas liberadas gratuitamente, juntamente com vários importantes portais de revistas científicas, dando eventual fôlego para pesquisas na ausência do acesso a bibliotecas presencialmente. Enquanto na educação formal, as experiências no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) possuem resultados muito diferenciados no contexto pandêmico, dependendo primeiramente das assimetrias nas condições infraestruturais e individuais de acessibilidade, bem como, em segundo lugar do nível de ensino (fundamental, básico e superior), idade dos discentes e graus de capacitação digital dos professores (SENHORAS, 2020, p. 7).

Senhoras (2020, p. 8), ainda evidencia que “[...] os impactos intertemporais da pandemia da covid-19 sobre a educação são preocupantes, pois reproduzem de modo

ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às TICs [...]”.

No contexto atual é nítida a desigualdade social que assola o nosso país, refletindo na ausência do acesso à internet, além do compartilhamento de aparelhos eletrônicos entre pais e filhos para participação nas aulas e atividades propostas (DOS SANTOS *et al.*, 2021, p. 60766). Silva *et al.* (2021, p. 4) afirmam que “nessa nova realidade pandêmica, os professores de Química (e das outras disciplinas) foram compelidos a se adaptar ao novo cenário. Essa adaptação incluiu, sobretudo, a adesão ao Ensino Remoto com todas as suas dificuldades, possibilidades, vantagens e desvantagens”. Tais dificuldades são confirmadas por Bortolai, Dutra-Pereira, Lima e Tinôco, 2022, p. 141, ao afirmar que “[...] o Ensino Remoto Emergencial (ERE), trouxe também à tona [...] as inseguranças, as incertezas, as desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas [...]”.

Entendemos que o ERE, apesar de ter se aproximado e se apresentado como uma possibilidade de ensinar química e formar professores, trouxe também à tona [...] as inseguranças, as incertezas, as desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas (BORTOLAI; DUTRA-PEREIRA; LIMA; TINÔCO, 2022, p. 141, 2022).

Dessa forma, iniciativas devem ocorrer para que haja diminuição desses desafios. Torna necessário que os professores estejam habituados ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), podendo, assim, integrar o aluno ao ambiente tanto na aula presencial quanto virtual (MEDEIROS; EMERICH; SILVA; PIMENTEL, 2021, p. 202). Além disto, Barbosa, Anjos e Azoni (2022, p. 2) enfatizam que “apesar da internet estar presente, para um melhor aproveitamento do conteúdo, é necessário auxílio e orientação de um educador”. Uma tentativa de motivar e incentivar a participação dos estudantes no ERE, é através da utilização de metodologias ativas associada ao uso das ferramentas tecnológicas digitais. Ademais, devido a pandemia que possibilitou a utilização do ensino remoto nas escolas, percebeu-se a necessidade de um olhar mais específico sobre o uso dos jogos virtuais, que tem se mostrado muito eficiente como ferramenta lúdica (CONDE; JUNIOR; SILVA; VERA, 2021, p. 3).

Diante do exposto, esse trabalho possui abordagem qualitativa, que tem por finalidade realizar uma pesquisa de campo com um grupo de estudantes do Ensino Médio do município de Petrolina-PE, em visando compreender a realidade vivenciada por estes discentes diante da pandemia de covid-19.

### 3 | METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado a partir da aplicação de um questionário de forma virtual, com estudantes do Ensino Médio com idades entre 14 e 18 anos, na cidade de Petrolina no Sertão de Pernambuco, inseridos nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio regular, com um total de 122 (cento e vinte e duas) respostas. Para o desenvolvimento

das atividades, foi enviado um questionário de múltipla escolha, desenvolvido no Google Formulários, referente ao ensino-aprendizado de química.

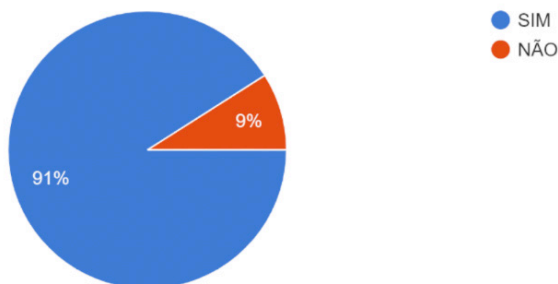
Um total de 10 questões com perguntas ou pressupostos e alternativas (Apêndice 1, p. 16), exploraram os seguintes conteúdos: afinidade pela disciplina de química, se os estudantes sentem dificuldades nos conteúdos de química, se têm acesso a recursos tecnológicos ou dificuldades para utilizá-los, tempo de dedicação aos estudos e se receberam suporte de um professor.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário, as respostas foram coletadas, apresentadas em gráficos e/ou respostas em percentagem (%). Foram obtidos os dados representados a seguir, na figura 1.

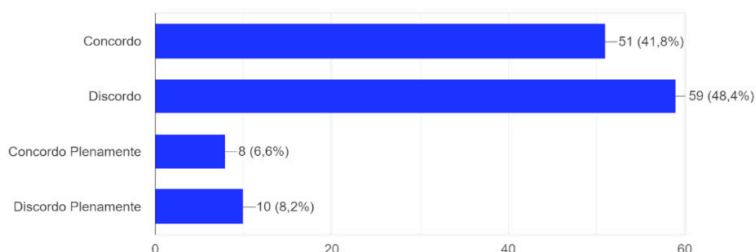
1) **Você gosta de estudar Química?**

122 respostas



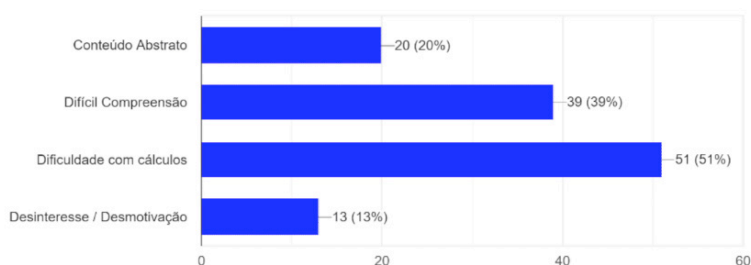
2) **Tenho dificuldade em compreender as aulas de química.**

122 respostas



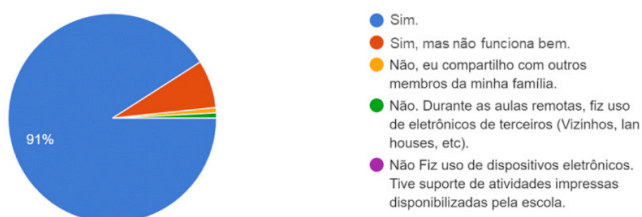
- 3) Em caso de resposta positiva para a afirmação anterior. Responda: Qual ou Quais suas maiores dificuldades em aprender Química.

100 respostas



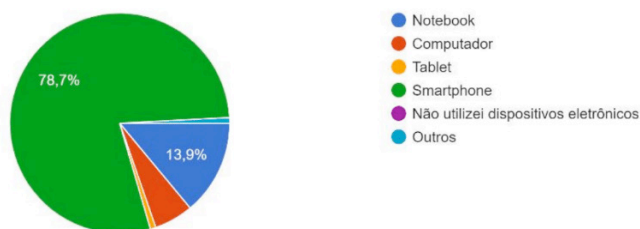
- 4) Você teve acesso a um computador, tablet ou smartphone?

122 respostas



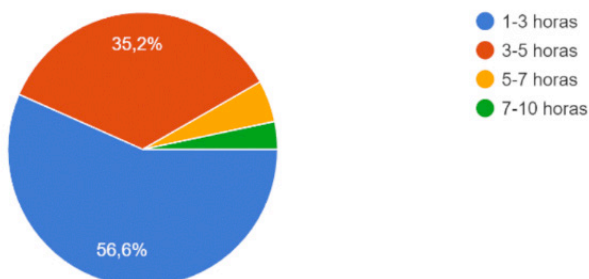
- 5) Qual dispositivo você utilizou para acompanhar as aulas à distância?

122 respostas



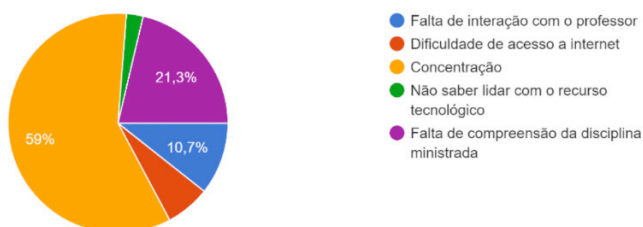
- 6) Quanto tempo você ficou em média a cada dia nas aulas remotas?

122 respostas



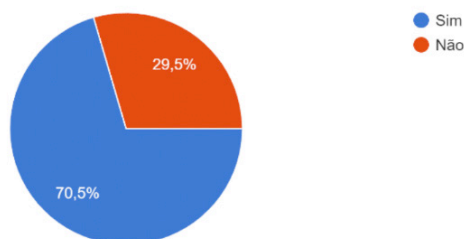
7) Qual a maior dificuldade enfrentada durante as aulas de Química no ensino remoto?

122 respostas



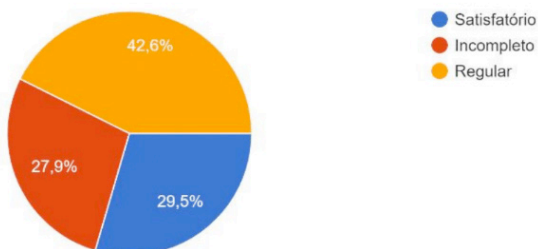
8) Você recebeu suporte do professor/escola para o desempenho das aulas remota?

122 respostas



9) Sobre as aulas de Química: Como você avalia o seu aprendizado?

122 respostas



10) Para você, qual modelo seria ideal para um aprendizado efetivo da Química?

122 respostas

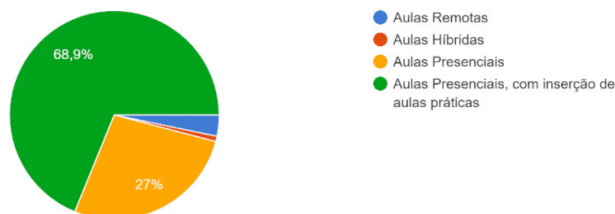


Figura 1. Resultados obtidos referentes ao questionário aplicado.

As questões 1, 2 e 3, foram realizadas com intuito de verificar a afinidade dos estudantes pela disciplina de química, se os mesmos sentem dificuldades nos conteúdos,



e para os que têm essa dificuldade na disciplina, quais os possíveis motivos. Foi possível, perceber que a maioria dos estudantes afirmam gostar de química, porém cerca de metade desses alunos afirmam sentir dificuldades na disciplina, associando primeiramente à dificuldade com cálculos (51%), logo mais pelo conteúdo ser de difícil compreensão (39%), em seguida por considerarem o conteúdo abstrato (20%), e uma minoria por desinteresse ou ainda desmotivação (13%). Dessa forma reforça a necessidade de explorar novas práticas e metodologias com a tentativa de facilitar o entendimento, cabendo ao docente contextualizar e aproximar os conteúdos ao cotidiano do discente.

As questões 4 e 5, foram propostas com o objetivo de confirmar o acesso desses estudantes a aparelhos/recursos tecnológicos, ou dificuldades para utilizá-los. Observa-se com os dados obtidos que a todos os alunos tiveram acesso a aparelhos tecnológicos, sendo grande maioria smartphones de seu uso pessoal (91%), porém uma pequena parcela possui smartphones com mau funcionamento ou ainda necessitou compartilhar aparelhos com familiares (8%). Ainda que, apenas uma minoria tenha apresentado dificuldades nesse acesso, tal realidade não deve ser negligenciada, cabendo às instituições de ensino recorrerem a medidas para que esses discentes não sejam distanciados dos estudos ou ficando à margem, sendo assim prejudicados.

Na questão 6, ao perguntar quanto tempo os discentes dedicaram ao ensino remoto, 56,6% relataram 1-3 horas, o que seria consideravelmente abaixo do esperado, visto que a turma diurna tem no mínimo 4h de aulas ministradas, assegurados às exigências constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96), em que, nas escolas brasileiras, “em geral, cada turno escolar possui de quatro horas a quatro horas e meia de duração” (BRASIL, 1996). Na questão 7, com relação a dificuldade durante as aulas de química no ensino remoto, os estudantes alegaram que a principal dificuldade foi ter concentração nas aulas (59%), enquanto 21,3% associaram à falta de compreensão da disciplina ministrada, seguidos da falta de interação com o professor (10,7%), dificuldade de acesso à internet (6,6%) ou por não saber lidar com o recurso tecnológico (2,8%).

Ao questionar se tiveram suporte do professor/escola para o desempenho das aulas remota (questão 8), obteve-se 70,5% de respostas afirmativas, enquanto 29,5% negativas, e a respeito das aulas de química, os estudantes avaliaram seu aprendizado em 29,5% satisfatório, 42,6% para aprendizado regular e 27,9% em incompleto (questão 9). Tais respostas demonstram que há uma necessidade de direcionar maior atenção ao acompanhamento desses estudantes, visto que nesse momento de educação em tempos de pandemia, mais obstáculos para que ocorra uma educação plena são encontrados. Por fim, foi questionado qual modelo seria ideal para um aprendizado efetivo da Química (questão 10), os resultados foram: aulas presenciais, com inserção de aulas práticas (68,9%), aulas presenciais (27%), remotas (3,3%), híbridas (0,8%). A considerável parcela dos discentes que evidenciaram o desejo pelas aulas presenciais e ainda, de aulas práticas, reforça a necessidade de utilização de diferentes métodos de ensino além do tradicional, em que

professor narra os conteúdos e os estudantes ocupam o papel de ouvintes.

Após a análise dos dados do questionário aplicado, pôde-se concluir que ainda há necessidade de reforçar os modelos de ensino para uma educação com menos obstáculos e oferecer mais suporte aos estudantes. Com relação ao ensino de química, os discentes relataram dificuldades na compreensão dos conteúdos, sendo este um desafio já existente antes da pandemia de covid-19, que necessita ser superado pelas instituições de ensino e docentes, como aderir ao uso de metodologias ativas, utilizar abordagens diferentes da tradicional, evitando assim, futuros prejuízos na educação.

## 5 | CONCLUSÃO

Na pandemia de covid-19, às instituições de ensino, docentes e discentes precisaram se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e ao uso de recursos tecnológicos disponíveis para fins educativos, com o intuito de evitar prejuízos no processo de ensino-aprendizagem. Os métodos de ensino sofreram modificações para se adequar ao ERE, sendo essencial refletir como ocorreu o processo de adaptação desses estudantes e os impactos no processo individual de aprendizagem. A realidade de discentes que não tem acesso a essas tecnologias, não deve ser negligenciada, pois enquanto alguns estudantes têm fácil acesso a equipamentos tecnológicos, outros vivem uma realidade distinta, no qual esse acesso é dificultado por diversos fatores ou ainda inacessível. No ensino de química, comumente estudantes revelam ter dificuldades em aprender os conteúdos lecionados por existir certa complexidade no entendimento desta disciplina. Considerando os desafios da pandemia, isolamento social e do ensino remoto, se fez necessário explorar outras formas de ensinar a química, de maneira que diminua os obstáculos dos estudantes no entendimento dos conteúdos desta disciplina, como aderir ao uso metodologias ativas. Dessa forma, é preciso compreender que as limitações pedagógicas e tecnológicas existem, e que é essencial repensar os meios que podem dificultar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, avaliar os impactos refletidos, tentar diminuir as barreiras e obstáculos, evitando assim mais prejuízos na educação.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. L. de A.; ANJOS, A. B. L. dos; AZONI, C. A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS [online]**, v. 34, n. 4, p. 1-7, 2022.

BORTOLAI, M.; DUTRA-PEREIRA, F. K.; LIMA, R. S.; TINÔCO, S. "A pandemia acabou nos prejudicando de diversas formas": os impactos no ensino remoto emergencial para o ensino de química. **Humanidades e Inovação**, v. 9, p. 139-154, 2022.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, v. 53, p. 39, 18 mar. 2020.

BARRETO, J. S.; AMORIM, M. R. O. R. M.; CUNHA, C. A pandemia da covid-19 e os impactos na educação. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 792-805, 2020.

CAETANO, R. *et al.* Desafios e oportunidades para telessaúde em tempos da pandemia pela covid-19: uma reflexão sobre os espaços e iniciativas no contexto brasileiro. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 5, p. 1-16, Rio de Janeiro, Fiocruz, 2020.

CONDE, I. B.; JUNIOR, S. G. J.; SILVA, M. A. M. D.; VERAS, K. M. Percepções de professores de química no período da pandemia de covid-19 sobre o uso de jogos virtuais no ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. 1-11, 2021.

DOS SANTOS, M. C. *et al.* Educação e Covid-19: os impactos da pandemia no ensino-aprendizagem / Education and Covid-19: the impacts of pandemic on teaching-learning. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 60760–60779, 2021.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. DE S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020.

MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n.8, p. 1-8, 2020.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberesfazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MEDEIROS, M. V. A.; EMERICH, V. E. L.; SILVA, I. A.; PIMENTEL, E. L. O ensino de química no contexto da pandemia de covid-19: desafios e percepções de estudantes universitários. E-book VII CONEDU, Campina Grande: **Realize Editora**, v. 3, p. 196-219, 2021.

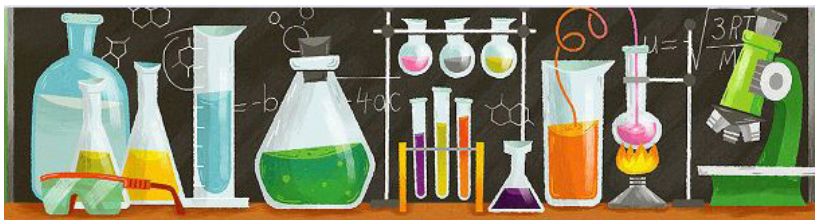
MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, v. 34, p. 351-364, 2020.

SENHORAS, E. M. Impactos da pandemia da covid-19 na educação. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: **Realize Editora**, 2020.

SILVA, A. J. de J. *et al.* Tempos de pandemia: efeitos do ensino remoto nas aulas de química do Ensino Médio em uma escola pública de Benjamin Constant, Amazonas, Brasil. **Journal of Education Science and Health**, v. 1, n. 3, 2021.

## APÊNDICES

### Apêndice 1. Questionário aplicado.



## ENSINO DE QUÍMICA - AULAS REMOTAS

Esse questionário tem como objetivo verificar os impactos das aulas remotas no ensino e aprendizado da Química.

*\*Obrigatório*

1. Você gosta de estudar Química? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim.  
☐ Não.

2. Tenho dificuldade em compreender as aulas de química. \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Concordo.  
☐ Discordo.  
☐ Concordo plenamente.  
☐ Discordo plenamente.

3. Em caso de resposta positiva para a afirmação anterior. Responda: Qual ou Quais suas maiores dificuldades em aprender Química.

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Conteúdo abstrato.  
☐ Dificil compreensão.  
☐ Dificuldade com cálculos.  
☐ Desinteresse / desmotivação.

A seguir, você responderá perguntas que relacionam sua experiência pessoal vivida durante o ensino remoto.

4. Você tem computador, tablet ou smartphone próprio? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim.  
☐ Sim, mas não funciona bem.  
☐ Não, eu compartilho com outros membros da minha família.  
☐ Não. Durante as aulas remotas, fiz uso de eletrônicos de terceiros (vizinhos, lan houses, etc).  
☐ Não fiz uso de dispositivos eletrônicos. Tive suporte de atividades impressas disponibilizadas pela escola.

5. Qual dispositivo você utilizou para acompanhar as aulas à distância?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Notebook.  
☐ Computador.  
☐ Tablet.  
☐ Smartphone.  
☐ Não utilizei dispositivos eletrônicos.  
☐ Outros.

6. Quanto tempo você ficou em média a cada dia nas aulas remotas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1-3 horas.  
☐ 3-5 horas.  
☐ 5-7 horas.  
☐ 7-10 horas.

7. Qual a maior dificuldade enfrentada durante as aulas de Química no ensino remoto? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Falta de interação com o professor.  
☐ Dificuldade de acesso a internet.  
☐ Concentração.  
☐ Não saber lidar com o recurso tecnológico.  
☐ Falta de compreensão da disciplina ministrada.

8. Você recebeu suporte do professor/escola para o desempenho das aulas remota? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.  
☐ Não.

9. Sobre as aulas de Química: Como você avalia o seu aprendizado? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Satisfatório.  
☐ Incompleto.  
☐ Regular.

10. Para você, qual modelo seria ideal para um aprendizado efetivo da Química? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aulas remotas.  
☐ Aulas híbridas.  
☐ Aulas presenciais.  
☐ Aulas presenciais, com inserção de aulas práticas.

**ADILSON TADEU BASQUEROTE** - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. <http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

## A

Adolescência 61, 62, 66, 68

Aprendizagem 6, 7, 9, 19, 24, 51, 67, 71, 74, 75, 84, 87, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 112, 113, 114, 116, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 136, 137, 138, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 160, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 174, 175, 178

Atividades 10, 14, 15, 16, 19, 52, 53, 59, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 92, 93, 100, 101, 110, 119, 120, 121, 122, 127, 130, 134, 135, 136, 137, 144, 150, 154, 155, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 169, 170

Aula 6, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 42, 53, 54, 55, 58, 59, 73, 75, 85, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 103, 107, 112, 113, 115, 129, 135, 146, 150, 151, 152, 153, 157, 167, 169

Avaliação 9, 158, 163, 165

## C

Ciência 45, 77, 80, 83, 86, 100, 123, 127, 128, 146, 155, 162, 165, 168

Currículo 12, 72, 77, 78, 79, 81, 84, 86, 88, 89, 96, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 120, 164

## D

Dança 91, 94, 95, 97

Deficiência 41, 154

Desafios 12, 37, 38, 41, 61, 62, 69, 77, 78, 107, 108, 116, 118, 139, 141, 143, 163, 165, 166, 167, 169, 174, 175

Desenvolvimento 4, 6, 7, 9, 10, 11, 21, 37, 42, 44, 45, 61, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 83, 86, 87, 88, 100, 101, 103, 107, 108, 114, 116, 118, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 134, 136, 137, 141, 150, 151, 153, 155, 161, 168, 169, 178

Distância 82, 124, 128, 156, 168

Docente 9, 29, 30, 32, 33, 35, 56, 70, 73, 81, 82, 84, 85, 86, 99, 100, 102, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 123, 134, 136, 140, 142, 143, 144, 145, 150, 153, 154, 156, 173

## E

Educação 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 20, 21, 25, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 133, 134,

- 138, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 148, 149, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 164, 165, 166, 168, 173, 174, 175, 178
- Educacional 1, 9, 11, 36, 37, 42, 46, 47, 63, 68, 79, 102, 103, 107, 108, 109, 121, 128, 135, 154, 156
- Ensino 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 20, 21, 24, 26, 38, 39, 40, 41, 45, 47, 51, 56, 57, 60, 63, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 178
- Ensino médio 20, 21, 26, 47, 57, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 128, 139, 143, 162, 164, 165, 167, 168, 169, 175
- Escola 5, 6, 7, 11, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 76, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 120, 126, 128, 139, 146, 147, 148, 154, 165, 173, 175
- Escrita 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 58, 149
- Estudantes 20, 25, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 53, 54, 63, 66, 73, 74, 78, 81, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 102, 125, 127, 128, 131, 146, 153, 154, 155, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175
- F**
- Formação 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 20, 21, 25, 26, 38, 41, 42, 50, 63, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 97, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 123, 125, 128, 129, 132, 133, 136, 138, 139, 140, 145, 146, 150, 153, 154, 156, 162, 163, 164, 168
- G**
- Geografia 21, 40, 79, 140, 142, 145, 146, 147, 148, 178
- H**
- Humana 44, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 100, 101, 108, 115, 119, 124, 128, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164
- I**
- Instituições 7, 8, 46, 51, 82, 88, 105, 107, 110, 111, 128, 135, 144, 146, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 173, 174
- Internet 13, 14, 18, 24, 30, 39, 68, 141, 145, 147, 169, 173



## L

Laboratório 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

## M

Memes 13, 14, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26

Metodologia 1, 12, 38, 43, 44, 73, 74, 77, 79, 98, 103, 112, 114, 118, 119, 120, 125, 126, 128, 129, 142, 145, 153, 157, 160, 167, 168, 169

## N

Necessidade 3, 7, 36, 41, 45, 54, 56, 57, 61, 66, 67, 72, 79, 83, 85, 98, 99, 108, 115, 124, 127, 133, 140, 142, 146, 156, 165, 169, 173, 174

## P

Pedagógica 3, 4, 8, 46, 85, 92, 107, 108, 109, 110, 116, 156

Período 5, 6, 9, 15, 38, 39, 57, 73, 142, 144, 151, 163, 167, 175

Política 68

Práticas pedagógicas 107, 116, 126, 136, 138, 150, 151, 178

Problemas 3, 33, 34, 44, 56, 58, 59, 66, 74, 85, 125, 126, 127, 128, 136, 138, 140, 153, 156

Professores 1, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 24, 25, 38, 40, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 75, 76, 79, 81, 84, 85, 86, 90, 101, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 123, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 154, 156, 161, 164, 167, 168, 169, 175

## R

Recursos 3, 8, 29, 30, 32, 82, 85, 86, 102, 125, 129, 130, 146, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 162, 167, 170, 173, 174, 178

Resolução 46, 47, 48, 54, 125, 126, 127, 136, 138, 144, 156, 164

## S

Sala 6, 13, 14, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 53, 54, 55, 59, 85, 96, 101, 102, 112, 115, 135, 146, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 167

Sociedade 4, 6, 11, 16, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 60, 63, 69, 71, 75, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 92, 95, 96, 97, 100, 106, 108, 116, 119, 121, 122, 125, 126, 128, 134, 139, 142, 146, 149, 154, 159

## T

Tecnologias 2, 15, 78, 124, 125, 126, 127, 129, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 156, 157, 167, 168, 174

## U

Universidade 1, 6, 12, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 61, 63, 83, 91, 92, 97, 105, 117, 123, 133, 138, 140, 149, 151, 153, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 178

## V

Violência 21, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 66, 87

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

  
Ano 2023

**Vol 7**

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 