

Transformação *do* conhecimento

O poder da Educação

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2025

Transformação *do* conhecimento

O poder da Educação



Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2025

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

2025 by Atena Editora

Projeto gráfico

Copyright © Atena Editora

Luiza Alves Batista

Copyright do texto © 2025 O autor

Nataly Evilin Gayde

Copyright da edição © 2025 Atena

Thamires Camili Gayde

Editora

Imagens da capa

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelo autor.

iStock

Edição de arte

Open access publication by Atena

Luiza Alves Batista

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

Os manuscritos nacionais foram previamente submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial desta editora, enquanto os manuscritos internacionais foram avaliados por pares externos. Ambos foram aprovados para 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

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins

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
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
 Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
 Profª Drª 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
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale 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. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
 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
 Profª Drª 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
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do

Paraná

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª 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

Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª 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

Transformação do conhecimento: o poder da educação

Organizador: Adilson Tadeu Basquerote
Revisão: Os autores
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
T772	<p>Transformação do conhecimento: o poder da educação / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3235-7 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.357251203</p> <p>1. Educação. 2. Ensino. 3. Conhecimento. 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
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, 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 da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza 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 da obra publicada, 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. A editora pode disponibilizar a obra em seu site ou aplicativo, e o autor também pode fazê-lo por seus próprios meios. Este direito se aplica apenas nos casos em que a obra não estiver sendo comercializada por meio de livrarias, distribuidores ou plataformas parceiras. Quando a obra for comercializada, o repasse dos direitos autorais ao autor será de 30% do valor da capa de cada exemplar vendido; 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. Em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a editora não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como quaisquer outros dados dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

É cada vez mais evidente, que a educação é uma eficaz ferramenta geradora de transformação social, seja para alcançar uma carreira de sucesso, como objetivo de vida ou para promover o bem comum. Assim, além de desenvolver habilidades e de gerar conhecimento, ela nos permite compreender a realidade e buscar transformá-la, dominar conteúdos técnicos e desenvolver descobertas que podem ser úteis para a humanidade.

Nesse sentido, a obra: “**Transformação do conhecimento: O poder da Educação**” se configura como um contributo na direção de elucidar os processos de ensino e de aprendizagem com vistas a cidadania e autonomia. Composta por dezesseis capítulos, ela é resultado de esforços de pesquisadores brasileiros e estrangeiros no entendimento dos processos educativos em diferentes espaços e contextos.

Agradecemos os autores e autoras que acreditaram na obra como potencial para divulgar suas investigações e esperamos contar com novas autorias em outras oportunidades. Ademais, destacamos o potencial da Atena Editora na divulgação e democratização acadêmica.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

CAPÍTULO 1 1**DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI**

Karla Cristina Pereira Rodrigues

Andreane Matias da Silva

Simone Carla de Sousa Barroso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3572512031>**CAPÍTULO 2 15****PROBLEMAS PROVENIENTES DA LUZ AZUL ARTIFICIAL EMITIDA PELOS APARELHOS ELETRÔNICOS**


Amanda Soares do Rosário

Marceli Raquel Karlinski Sisti


Adriana Aparecida Soares do Rosário

Carine de Camargo Fischer

Anna Laura Soares do Rosário

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3572512032>**CAPÍTULO 3 21****PROJETO DE ENSINO EM PEDAGOGIA - A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Poliana Salvi Miranda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3572512033>**CAPÍTULO 4 34****INOVAÇÕES DIDÁTICAS NO ENSINO DE EMBRIOLOGIA: BORDADO, MODELAGEM E REALIDADE VIRTUAL COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM INCLUSIVA**

Natália Letícia da Silva

Renata Balbino Alves da Silva Osorio


Laysla Tamyres de Oliveira Borges

Taisa Luana de Araújo Santos Van Der Linden

Larissa Aldenora Magalhães de Almeida

Ana Paula Fernandes da Silva

Antônio Sergio Alves de Almeida Júnior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3572512034>**CAPÍTULO 5 39****ARQUIMEDIANOS**

Lucilene Aline da Rosa

Marzué Epp Pereira

Marco Antônio Jank Schaefer

Murilo da Silva Ceolin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3572512035>

CAPÍTULO 642

O USO DA METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL PARA COMPREENSÃO DAS
POSSIBILIDADES FORMATIVAS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA EM ESPAÇO
NÃO FORMAL

Kalinka Walderea Almeida Meira

Marcelo Gomes Germano

Alexsandro Coelho Alencar


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3572512036>

CAPÍTULO 752

A EDUCAÇÃO BÁSICA (FUNDAMENTAL) NO BRASIL E OS ALUNOS
IMIGRANTES: ANÁLISE DO PROGRAMA PARE/SC

Marco Artiste

Maria Jose De Jesus Alves Cordeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3572512037>

CAPÍTULO 864

UNIVERSIDADES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA E DE PORTO, PORTUGAL, NO
ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DE 2020-2021

Walter Lopes de Sousa


Carlinda Leite

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3572512038>

CAPÍTULO 982

EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: RUTURAS E DESAFIOS NA PÓS-
MODERNIDADE


Arnaldo Jose Dinis Fonseca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3572512039>

CAPÍTULO 10.....96

DAS *SELFIES* AOS AUTORRETRATOS

Jorge Luiz Mies


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.35725120310>

CAPÍTULO 11101

O PARADOXO ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS RESULTANDO DO USO
DE TECNOLOGIAS E SUAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Isadora Cristinny Vieira de Morais

Marcilene Alves Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.35725120311>


CAPÍTULO 12.....110

AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA
BASADA EN COMPETENCIAS

Amalia Pérez Hernández

Jesús Hernández Ávila


Margarita Pineda Tapia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.35725120312>

CAPÍTULO 13..... 122

POLÍTICAS PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DA ABORDAGEM BILÍNGUE PARA ALUNOS COM SURDEZ E SEUS FAMILIARES NO MUNICÍPIO DE RIO DAS OSTRAS/RJ

Flávia Regina França Pascoal de Oliveira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.35725120313>

CAPÍTULO 14..... 135

DOS CONHECIMENTOS ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS: UM DIAGNÓSTICO ACERCA DA POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR POR MEIO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA EM UMA PESQUISA COLABORATIVA

Ariane de Nazaré Cunha Amoras de Araújo

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.35725120314>

CAPÍTULO 15..... 154

GUAIZA DEL SITIO ARQUEOLÓGICO ABORIGEN PLAYA CARBO: UNA OBRA ARTÍSTICA EN LA RESERVA BUENAVISTA, CUBA

José E. Chirino Camacho

Adilson Tadeu Basquerote

Eduardo Pimentel Menezes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.35725120315>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 172

ÍNDICE REMISSIVO..... 173

DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI

Data de submissão: 03/02/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Karla Cristina Pereira Rodrigues

Andreane Matias da Silva

Simone Carla de Sousa Barroso

RESUMO: Este artigo científico investiga a diversidade cultural e a inclusão no ambiente escolar, com o objetivo de compreender como a diversidade cultural se manifesta nas escolas e quais são as necessidades e desafios para promover uma inclusão efetiva. Utilizando uma metodologia de revisão bibliográfica, o estudo analisou uma vasta gama de literaturas acadêmicas e documentos sobre o tema. O presente artigo é de cunho bibliográfico cujo objetivo geral é investigar a relação entre diversidade cultural e inclusão no ambiente escolar e os desafios do século XXI. Objetivos específicos são: compreender como a diversidade cultural afeta o aprendizado e a convivência escolar; propor estratégias para melhorar a inclusão de todos os alunos e verificar as dificuldades encontradas pelos alunos para obterem equidade na aprendizagem, revisão revelou que a presença de alunos de diferentes origens culturais enriquece

o ambiente escolar, promovendo um intercâmbio cultural enriquecedor e preparando os alunos para um mundo globalizado. No entanto, a pesquisa também compromete várias barreiras à inclusão cultural, como preconceitos inconscientes, falta de formação específica para educadores e a ausência de políticas educacionais adequadas. A inclusão cultural não só melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também promove um ambiente escolar positivo e coeso. A formação contínua dos educadores, a implementação de políticas mais incluídas e o envolvimento das comunidades são fundamentais para superar esses desafios. O estudo conclui com recomendações para futuras pesquisas, incluindo a necessidade de explorar a eficácia das estratégias de inclusão cultural em diferentes contextos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Inclusão. Dificuldades. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: This scientific article investigates cultural diversity and inclusion in the school environment, with the aim of understanding how cultural diversity manifests itself in schools and what the needs and challenges are to promote

effective inclusion. Using a literature review methodology, the study analyzed a wide range of academic literature and documents on the subject. This article is of a bibliographic nature whose general objective is to investigate the relationship between cultural diversity and inclusion in the school environment and the challenges of the 21st century. Specific objectives are: to understand how cultural diversity affects learning and school coexistence; to propose strategies to improve the inclusion of all students; and to verify the difficulties encountered by students in achieving equity in learning. The review revealed that the presence of students from different cultural backgrounds enriches the school environment, promoting an enriching cultural exchange and preparing students for a globalized world. However, the research also compromises several barriers to cultural inclusion, such as unconscious biases, lack of specific training for educators, and the absence of adequate educational policies. Cultural inclusion not only improves students' academic performance, but also promotes a positive and cohesive school environment. Continuous training of educators, implementation of more inclusive policies, and community engagement are key to overcoming these challenges. The study concludes with recommendations for future research, including the need to explore the effectiveness of cultural inclusion strategies in different school contexts.

KEYWORDS: Diversity. Inclusion. Challenges. Teaching and learning.

1 | INTRODUÇÃO

A diversidade cultural e a inclusão no ambiente escolar representam pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural. No contexto do Século XXI, marcado por avanços tecnológicos, globalização e interconexão, a valorização da diversidade e a promoção da inclusão tornam-se ainda mais prementes e desafiadoras no âmbito educacional.

Segundo Rodrigues (2013, p. 25), o “multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar a ‘superioridade’ dos saberes gerais sobre os saberes particulares”. Nesta perspectiva, a diversidade cultural no contexto escolar permite realizar análises sobre a plena inclusão e êxito dos alunos, além de permitir ao professor observar a inter-relação entre as diferentes culturas.

Atualmente, a inclusão é um assunto muito discutido no Brasil e segundo o dicionário Aurélio (2010), o termo significa integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão. Assim, na presente pesquisa, a ênfase se volta para a escola como um espaço de inclusão. Ao adotar práticas pedagógicas e políticas que valorizem a diversidade, a escola contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Isso inclui a melhoria dos currículos que refletem a riqueza cultural dos alunos, a adaptação dos métodos de ensino para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, e a promoção de uma cultura de respeito e empatia entre os estudantes. Através da inclusão social, a escola não apenas combate preconceitos e estigmas, mas também fortalece o senso de pertencimento e autoestima dos alunos, preparando-os para

interagir de maneira positiva e construtiva com diversos grupos sociais ao longo de suas vidas.

No contexto educativo, a palavra inclusão compreende um movimento educacional, mas também social e político que luta para defender o direito de todos os envolvidos no processo de ensino de forma consciente e com responsabilidade e respeito, mesmo que algum aluno apresente alguma diferença em relação aos demais. Isso significa que, independentemente da diferença apresentada, seja ela física ou intelectual, a escola precisa acolher oferecer um ensino de qualidade a todos, dando oportunidade de desenvolverem e potencializarem suas competências.

Neste sentido, a escola desempenha um papel central na formação de cidadãos conscientes, críticos e respeitosos das diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais tolerante e acolhedora. No entanto, a implementação efetiva da diversidade cultural e da inclusão no ambiente escolar enfrenta uma série de desafios que vão desde a formação de professores até a estrutura curricular e a gestão escolar.

A escola é um ambiente essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais, valores éticos e responsabilidades cívicas. Ao promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, a escola ensina aos alunos a importância da empatia, do respeito às diferenças e da cooperação. Ela também fomenta o pensamento crítico e a participação ativa na comunidade, incentivando os alunos a se envolverem em questões sociais e a contribuir para o bem-estar coletivo.

Além disso, ao integrar conteúdos e práticas que refletem a diversidade cultural e os direitos humanos, a escola prepara os alunos para serem cidadãos informados e responsáveis, capazes de atuar de forma consciente e ética na sociedade.

Diante desse cenário complexo, é fundamental refletir sobre os obstáculos e as perspectivas relacionadas à promoção da diversidade e da inclusão no ambiente escolar, buscando caminhos para superar as barreiras e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Neste artigo, serão abordados os principais desafios e as possíveis estratégias para fomentar a diversidade cultural e a inclusão no contexto educacional do Século XXI.

O presente artigo é de cunho bibliográfico cujo objetivo geral é investigar a relação entre diversidade cultural e inclusão no ambiente escolar e os desafios do século XXI.

Objetivos específicos são: compreender como a diversidade cultural afeta o aprendizado e a convivência escolar; propor estratégias para melhorar a inclusão de todos os alunos e verificar as dificuldades encontradas pelos alunos para obterem equidade na aprendizagem,

Entender a dinâmica existente entre esses fatores é essencial para a formação de um ambiente educacional mais justo e coeso, pois a inclusão é considerada não apenas um direito dos alunos, mas também uma responsabilidade da instituição de ensino. Mas como garantir a inclusão de todos sem minorizar nenhum grupo?

No século XXI, a diversidade cultural e a inclusão no ambiente escolar tornaram-se questões de extrema relevância, dado o contexto globalizado e multicultural em que vivemos. Considerando que a educação deve refletir e respeitar a pluralidade de culturas, a pesquisa sobre este tema é de grande importância para entender os desafios e as perspectivas que envolvem essa dinâmica nas instituições de ensino. Problemas de segregação, preconceito e falta de recursos pedagógicos são apenas alguns dos aspectos a serem explorados. Neste artigo, discutiremos como a diversidade cultural influencia a formação de identidade dos alunos e como práticas pedagógicas inclusivas podem promover um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo.

As perspectivas atuais sobre diversidade cultural no ambiente escolar estão em evolução. Há uma crescente conscientização sobre a importância de práticas inclusivas, com o apoio de movimentos sociais e políticas públicas. Cada vez mais, as instituições estão implementando currículos que abordam a diversidade de maneira crítica e reflexiva. Essas práticas não apenas educam sobre diferentes culturas, mas também promovem um senso de pertencimento e respeito mútuo entre os alunos.

Porém, existe um problema significativo: a resistência à inclusão de diferentes manifestações culturais. Essa resistência pode impactar negativamente o desempenho acadêmico e a autoestima de alunos que pertencem a minorias étnicas ou culturais. É necessário identificar as raízes dessa dificuldade, que podem incluir tanto preconceitos históricos quanto a falta de formação dos educadores sobre o tema. Por meio dessa investigação, pode-se vislumbrar um caminho para a criação de ambientes educacionais mais abertos e acolhedores.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Diversidade Cultural e Inclusão no Ambiente Escolar

A diversidade cultural e a inclusão no ambiente escolar são reconhecidas por diversos estudiosos como pilares essenciais para a edificação de uma sociedade verdadeiramente plural, democrática e justa. O Brasil, com sua vasta gama de expressões culturais resultantes de sua história de miscigenação, apresenta um cenário fértil para investigações e práticas educacionais voltadas para a integração dessas dimensões no cotidiano escolar.

Conforme apontado por Canen (2005), a capacidade de incorporar a diversidade cultural no processo educacional abre caminhos valiosos para a promoção da igualdade e do entendimento entre os estudantes, transformando o ambiente escolar em um microcosmo da sociedade global em que vivemos.

No que tange ao cenário educacional brasileiro, a diversidade cultural se manifesta através de uma rica multiplicidade de raças, etnias, religiões, costumes e valores. Esta

diversidade, embora represente um enorme potencial pedagógico, está muitas vezes permeada por desafios significativos.

A implementação eficaz dessa diversidade nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas demanda um comprometimento contínuo com a capacitação de educadores, o desenvolvimento de recursos didáticos inclusivos e a adoção de uma gestão escolar que privilegie a democracia e a participação ativa, como salientam Libâneo e Pimenta (1999), ao discutirem sobre a necessidade de uma formação docente que contemple a diversidade como elemento central do processo educacional.

Inegavelmente, a escola contemporânea está diante de constantes variações sociais que impulsionam a busca por novos posicionamentos referentes a uma mudança de paradigma nas concepções de escola e dos processos de ensino-aprendizagem que precisam se adequar às necessidades do alunado, principalmente pelo fato de que as desigualdades sociais acentuam o fracasso escolar na atualidade.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de que a escola atual corresponda às demandas da sociedade acerca do enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas e raciais para que as disparidades causadas por esses fatores sejam amenizadas e se estabeleça um ambiente escolar de forma acolhedora, livre de preconceitos e injustiças, pois, como afirmam Gentili e Alencar (2007, p. 11),

a maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida, e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação.

A inclusão visa uma equidade educativa, na qual todos os alunos têm oportunidade, a partir das adequações e adaptações curriculares que se fizerem necessárias, de forma a garantir o conhecimento e desenvolvimento por meio de oportunidades iguais, com metodologias diferenciadas, sem discriminação e sem prejuízo ao ensino-aprendizagem. Por isso as escolas devem estar atentas para promover a reorientação metodológica para que de fato aconteça a inclusão.

Dessa forma, as exigências do mundo contemporâneo indicam a necessidade de uma educação diferenciada, deixando clara a necessidade de uma formação e informação dos educadores de qualidade para que, dessa forma, o ensino proporcione aos estudantes transformação nos aspectos sociais nos quais estão inseridos, assim, implica na transformação da sociedade e suas instituições para que reconheçam a diferença de todos e não de alguns e que acolha a todos nesta diferença.

Não obstante, essa perspectiva é essencial para que todos tenham o direito de exercer sua cidadania com dignidade, levando em conta os deveres, interesses e qualidades. Sobre a educação inclusiva, Rodrigues (2000) ressalta:

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (Rodrigues, 2000, p. 10).

Então, os maiores desafios que encontramos em uma instituição como a escola ou em uma sociedade que não avançou no sentido da inclusão, é o de repensar as suas próprias regras, o próprio modo de atuar, suas práticas naturalmente excludentes, que consideram que as diferenças existem em alguns e não em todos.

Segundo Freire (1996, p. 59) “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Ao refletirmos sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, está considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Carvalho, 2005).

O verdadeiro papel da inclusão não é só o de modificar as relações, mas as organizações devem reconhecer o direito de todos de serem diferentes e não cuidar dos diferentes de forma à parte. Respeitando essa diferença e encontrando formas adequadas para transmitir o conhecimento e avaliar o aproveitamento de cada aluno, teremos uma boa base de Educação Inclusiva (Gil, 2005).

A inclusão cultural em ambientes educativos enfrenta múltiplos desafios, desde a resistência à mudança até a falta de recursos e formação específica para os educadores. Além disso, a realidade de muitas escolas ainda reflete práticas homogeneizadoras que não contemplam a riqueza e a pluralidade das expressões culturais dos estudantes. Superar esses obstáculos requer um compromisso conjunto de gestores, professores, pais e alunos na busca por estratégias eficazes que promovam uma verdadeira inclusão.

2.2 O papel dos professores e gestores na inclusão cultural

O cultivo de empatia e respeito é um aspecto fundamental na formação de indivíduos capazes de contribuir positivamente para uma sociedade diversificada. Essas qualidades são desenvolvidas no ambiente escolar por meio de interações diárias, atividades colaborativas e experiências compartilhadas que destacam e celebram as diferenças

individuais. Dominar essas capacidades socioemocionais é crucial para a formação de lideranças futuras que valorizem a diversidade e trabalhem pelo bem comum.

Para que a educação na área de diversidade cultural e inclusão seja efetivamente transformadora, é vital que haja um comprometimento de toda a comunidade escolar. Professores, gestores, alunos e suas famílias devem estar engajados na criação de um ambiente educacional que promova a igualdade e a inclusão ativamente. Isso envolve desde a implementação de políticas afirmativas até a realização de eventos e atividades que celebrem a diversidade cultural dentro e fora da sala de aula, isso pois, segundo Hashizume e Alves (2022, p. 7):

“que os avanços das ações afirmativas são resultados de uma grande luta dos movimentos sociais, que incansavelmente demonstraram e denunciaram desigualdades, em simultâneo ao anúncio a todos de possibilidades de tratar a inclusão social e educacional de maneira humanizada em prol da redução de desigualdades mais profundas” (Hashizume; Alves, 2022, p. 7).

Tal envolvimento coletivo é a chave para construir instituições educacionais verdadeiramente inclusivas e preparadas para atender às necessidades de uma população estudantil diversificada. Professores e gestores têm papéis essenciais no processo de inclusão cultural nas escolas. Enquanto mediadores do conhecimento, os professores são responsáveis por integrar conteúdos que respeitem e valorizem a diversidade cultural, cultivando um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo. Os gestores, por sua vez, devem assegurar a implementação de políticas e práticas inclusivas, providenciando as condições necessárias para o seu desenvolvimento eficaz. Juntos, possuem o potencial de reconfigurar o ambiente escolar em um espaço de diálogo, respeito mútuo e valorização das inúmeras culturas.

Essas práticas culturais no ambiente escolar é uma extensão do trabalho dos professores. Atividades como festivais culturais, palestras e workshops promovem um intercâmbio significativo de tradições e saberes. Essas iniciativas criam um espaço onde estudantes podem aprender uns com os outros, transformando a escola em um microcosmo da sociedade plural. Além disso, elas reforçam a identidade cultural dos alunos e aumentam o senso de pertencimento. Esse ambiente vibrante é essencial para a promoção da diversidade, pois cada aluno pode compartilhar sua herança cultural, enriquecendo o aprendizado coletivo.

A integração da diversidade cultural no currículo é importantíssima para a construção de uma educação inclusiva. Currículos que consideram diferentes perspectivas culturais enriquecem a experiência de aprendizado dos alunos. Isso não apenas melhora a retenção de conhecimento, mas também fomenta a empatia e a abertura para diferentes realidades sociais. Além disso, essa abordagem ajuda a dismantelar preconceitos e estereótipos que possam existir. Uma educação que celebra a diversidade cultural prepara os alunos para uma sociedade cada vez mais globalizada.

A inclusão cultural na educação é um tema de grande relevância na atualidade, uma vez que define a forma como escolas e instituições lidam com a diversidade dentro das salas de aula. Este artigo discutirá como professores e gestores desempenham papéis cruciais nesse processo, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e representativo. Através da análise das estratégias pedagógicas e das políticas educacionais, podemos compreender as melhores práticas que favorecem a diversidade cultural. É essencial reconhecer que a formação cultural dos educadores é a base para a implementação eficaz de práticas inclusivas.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange os processos metodológicos, este estudo se caracteriza por sua natureza básica, pois possui o objetivo de proporcionar um aumento no conhecimento científico sobre o tema que está sendo trabalhado, sem buscar uma aplicação prática de maneira imediata. caráter exploratório e abordagem qualitativa. Além disso, possui caráter exploratório e de natureza qualitativa, pois considera a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

A pesquisa exploratória tem como objetivo familiarizar o pesquisador com um tema ou problema pouco conhecido. Ela busca gerar ideias, insights e hipóteses para futuras pesquisas mais aprofundadas. A pesquisa exploratória é como uma expedição em território desconhecido: o pesquisador explora, descobre e mapeia o terreno para futuras investigações.

Por fim, a principal etapa metodológica deste artigo consistiu numa pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão da literatura. Os levantamentos dados levaram em consideração estudos realizados nos últimos 5 anos, que possuíam como descritores e palavras-chaves: “inclusão”, “diversidade”, “ambiente escolar”, “formação docente”, entre outras que serviram para o norteamento.

Foram utilizadas as plataformas Google Acadêmico e SciELO para obtenção dos estudos na literatura. A seção a seguir apresenta os principais resultados obtidos por meio da busca bibliográfica.

Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (idem, p.45). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão cultural nas escolas é um tema de crescente importância no cenário educacional contemporâneo. Em uma sociedade cada vez mais diversificada, torna-se essencial que as instituições de ensino reflitam e promovam essa diversidade dentro de seus currículos, práticas pedagógicas e políticas escolares. A inclusão cultural vai além da simples aceitação de estudantes de diferentes origens; trata-se de criar um ambiente de aprendizado que valorize e celebre as diferenças culturais, enquanto fornece oportunidades iguais para todos os alunos (Fernandes, 2022).

Abrindo espaço para a diversidade cultural dentro da escola, favorecemos um ambiente de aprendizado mais rico, inclusivo e preparado para os desafios do século XXI. A diversidade cultural contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e uma compreensão mais profunda de diversas perspectivas e realidades. A revisão da literatura revelou um consenso entre os pesquisadores sobre a importância de promover a diversidade cultural nas escolas. Estudos demonstram que a valorização das diferenças culturais contribui para o desenvolvimento de habilidades como empatia, respeito e tolerância, além de favorecer o aprendizado e o desempenho acadêmico dos alunos (Hersing, 2023).

No entanto, a literatura também aponta para a necessidade de aprofundar os estudos sobre as experiências de alunos de diferentes grupos étnicos e raciais nas escolas, bem como sobre as práticas pedagógicas mais eficazes para promover a inclusão.

Os resultados da revisão bibliográfica evidenciam que a inclusão da diversidade cultural nas escolas exige uma mudança profunda nas práticas pedagógicas e na cultura escolar. É fundamental que os professores sejam capacitados para trabalhar com a diversidade, valorizando as diferentes culturas e promovendo o diálogo intercultural. Além disso, as escolas devem criar espaços seguros e acolhedores para todos os alunos, onde eles se sintam valorizados e respeitados em suas diferenças (Bordignon; Trevisol, 2022).

A inclusão cultural no ambiente escolar é fundamental para garantir que todos os alunos se sintam respeitados e valorizados. Uma revisão da literatura indica que práticas inclusivas não só melhoram o desempenho acadêmico, mas também promovem um clima escolar positivo. Alunos que se envolvem são mais envolvidos na participação nas atividades escolares e no desenvolvimento de um senso de pertencimento, o que pode reduzir as taxas de abandono e melhorar a convivência entre os estudantes.

Os estudos revisados mostram que práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para a integração cultural. A implementação de currículos que refletem a diversidade cultural dos alunos e o uso de metodologias de ensino que valorizam diferentes perspectivas culturais são práticas recomendadas. A inclusão de conteúdos sobre diversas culturas nas aulas contribui para a construção de uma visão mais ampla e global dos alunos, preparando-os melhor para um mundo multicultural. Ao promover a colaboração, o respeito

mútuo e a valorização das diferenças, a educação inclusiva contribui para a formação de cidadãos mais justos e solidários, capazes de construir um mundo mais equitativo para todos (Pereira; Pimentel, 2020).

Apesar dos benefícios reconhecidos, algumas barreiras foram mencionadas para a inclusão cultural. Entre essas barreiras estão preconceitos inconscientes por parte dos educadores, falta de formação específica em diversidade cultural e ausência de políticas escolares bem definidas para promover a inclusão. Esses obstáculos podem limitar a eficácia das iniciativas de inclusão e promoção de estereótipos culturais específicos. Essas barreiras são construídas por meio de preconceitos, estereótipos e discriminação, que limitam o acesso a oportunidades e recursos, gerando desigualdades e exclusão social.

A falta de representação de grupos minoritários em espaços de poder e decisão, a desigualdade de acesso à educação e a falta de conhecimento e sensibilização sobre diferentes culturas são alguns dos principais desafios a serem superados para construirmos uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, formação contínua dos educadores é uma crítica variável para a promoção da inclusão cultural. A revisão bibliográfica aponta que muitos professores carecem de preparo adequado para lidar com a diversidade cultural de suas turmas. Programas de capacitação focados em habilidades interculturais e em práticas pedagógicas inclusivas são necessários para preparar os professores para este desafio.

A formação deve incluir estratégias para refletir e combater preconceitos e discriminações. Para além disso, essa formação deve abranger temas como: história e cultura de diferentes grupos étnicos e raciais, pedagogias que valorizam a diversidade, combate ao racismo e à discriminação, e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Através da formação contínua, os professores podem se tornar agentes de transformação, promovendo ambientes escolares mais justos e equitativos, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados em suas singularidades (Cruz; Menezes; Coelho, 2021).

A análise das políticas educacionais existentes demonstra que, embora haja um reconhecimento crescente da necessidade de inclusão cultural, a implementação de políticas ainda é inconsistente. Em muitos casos, as políticas são genéricas e não abordam as especificidades das necessidades culturais dos alunos. Há uma necessidade de políticas mais planejadas e direcionadas, que contemplem aspectos como a adaptação curricular e a promoção de um ambiente escolar inclusivo (Aguiar; Tuttmann, 2019).

As famílias e as comunidades desempenham um papel crucial na inclusão cultural. A revisão revela que o envolvimento das famílias nas atividades escolares e o envolvimento da comunidade podem contribuir significativamente para o sucesso das políticas de inclusão. Quando as famílias se envolvem com a escola, participando de atividades e colaborando com os educadores, atraentes para um ambiente mais coeso e abrangente, que reforçam a importância da inclusão desde a base. As comunidades, por sua vez, oferecem suporte

adicional por meio de recursos, redes de apoio e eventos que celebram a diversidade cultural e promovem o acordo mútuo.

Ao integrar as perspectivas e as experiências das famílias e das comunidades, as escolas podem criar estratégias mais eficazes e contextualizadas para promover a inclusão. Esse envolvimento também ajuda a construir uma rede de suporte para os alunos, o que é essencial para enfrentar desafios e garantir que todos tenham acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem. Assim, a colaboração entre escolas, famílias e comunidades não apenas fortalece a inclusão escolar, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade. A colaboração entre escolas e comunidades ajuda a criar um ambiente mais coeso e culturalmente rico, permitindo que os alunos se sintam apoiados tanto na escola quanto em casa (Cunha, 2017).

Com relação ao impacto na performance acadêmica dos estudantes, dados encontrados indicam que a inclusão cultural pode ter um impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos. Quando os currículos e as práticas pedagógicas refletem a diversidade cultural, os alunos tendem a mostrar maior interesse e motivação para aprender. Além disso, o reconhecimento e a valorização das identidades culturais podem aumentar a autoestima dos alunos, o que também contribui para um melhor desempenho acadêmico.

Entre os desafios destacados sobre a inclusão multicultural, estão a resistência à mudança e a falta de recursos. A resistência à mudança pode vir de diferentes partes, incluindo administradores escolares, professores e até mesmo os próprios alunos. A falta de recursos materiais e humanos, como materiais didáticos adequados e profissionais treinados, também limita a implementação eficaz das práticas inclusivas.

Os desafios da inclusão multicultural nas escolas são multifacetados e exigem uma abordagem cuidadosa e estratégica para serem superados. Um dos principais desafios é lidar com preconceitos e estereótipos que podem estar presentes tanto entre os alunos quanto entre os educadores. Esses preconceitos dificultam a integração plena de alunos de diferentes origens culturais e perpetuam divisões dentro do ambiente escolar.

Além disso, a falta de formação específica para professores sobre práticas pedagógicas interculturais e a escassez de materiais didáticos que representem aprimorar a diversidade cultural são barreiras significativas. As políticas educacionais muitas vezes não abordam especificamente as necessidades específicas de uma comunidade multicultural, resultando em lacunas na prática e na eficácia das estratégias de inclusão. Outro desafio é a resistência à mudança, que pode vir de diversos setores da escola e da comunidade, dificultando a implementação de novas abordagens e práticas.

A revisão de várias boas práticas que foram bem-sucedidas na promoção da inclusão cultural. Exemplos incluem programas de intercâmbio cultural, feiras de cultura e integração de atividades culturais no currículo. Essas práticas apresentam resultados positivos na melhoria da compreensão intercultural e na criação de um ambiente escolar mais inclusivo.

Para além disso, os dados revelam que a percepção dos alunos sobre a inclusão cultural é um fator importante. Estudos mostraram que alunos que sentem que suas culturas são valorizadas têm uma maior satisfação com o ambiente escolar. Eles relatam uma maior sensação de pertencimento e um aumento na interação positiva com colegas de diferentes origens culturais.

As mídias e tecnologias também desempenham um papel importante na promoção da diversidade cultural. A utilização de plataformas digitais e recursos multimídia pode ajudar a apresentar e valorizar diferentes culturas de maneira interativa e envolvente. A inclusão de tecnologias educacionais que abordam a diversidade cultural pode enriquecer a experiência de aprendizagem e promover uma maior compreensão intercultural (Costa; Mezzaroba; Zylberg, 2024).

Por fim, observou-se que a avaliação contínua das políticas e práticas de inclusão é essencial para garantir sua eficácia. A revisão sugere que a implementação de mecanismos de feedback e avaliação, como pesquisas com alunos e entrevistas com professores, pode ajudar a identificar áreas de melhoria e a adaptar as estratégias de inclusão conforme necessário.

5 | CONCLUSÃO

O caminho para a inclusão cultural nas escolas é permeado por desafios significativos, contudo, é indiscutivelmente recompensador. Além de promover um ambiente de aprendizagem mais rico e inclusivo, a celebração da diversidade cultural prepara os alunos para um mundo globalizado. Engajar todos os membros da comunidade escolar nessa jornada é essencial para superar os obstáculos e cultivar um espaço educativo onde todos possam aprender uns com os outros, respeitando suas singularidades e compartilhando suas ricas experiências culturais, pois a jornada em direção à inclusão cultural nas escolas, como destacado anteriormente, é repleta de desafios, porém extremamente gratificante.

A implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige dedicação, reflexão contínua e, acima de tudo, ação coletiva. É imperativo que reconheçamos a educação como um espelho da sociedade, capaz de refletir, mas também de moldar futuras gerações. Assim, ao promover a inclusão cultural, estamos não apenas enriquecendo o ambiente escolar, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais acolhedora e harmoniosa. Para isso, é vital que as escolas se equipem com estratégias pedagógicas que abracem a diversidade e façam dela o seu maior ativo. Isso envolve a incorporação de currículos flexíveis que reconheçam e celebrem as várias culturas representadas no corpo estudantil, além de promover práticas de ensino que sejam acessíveis e inclusivas para todos.

Além disso, a importância dessas estratégias reside na capacidade de adaptar o ensino a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo que todos os alunos,

independentemente de suas origens culturais, tenham acesso equitativo ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades. Estratégias pedagógicas bem planejadas e inovadoras podem facilitar a participação ativa de todos os alunos, encorajar a colaboração e promover um clima de respeito mútuo.

Além disso, ao integrar perspectivas culturais variadas no currículo e nas práticas de ensino, essas estratégias ajudam a construir uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo, formando os alunos para interagir de forma eficaz e empática com pessoas de diferentes origens.

A capacitação contínua de professores e a promoção do diálogo aberto e empático entre estudantes e membros da comunidade escolar são chaves para nutrir um ambiente de respeito mútuo e aprendizagem coletiva. Em um contexto educacional em constante evolução, onde as demandas e as características das salas de aula estão sempre mudando, é vital que os educadores atualizem regularmente seus conhecimentos e habilidades.

A formação contínua permite que os professores se mantenham informados sobre novas metodologias pedagógicas, inovações tecnológicas e abordagens práticas para lidar com a diversidade cultural e as necessidades individuais dos alunos. Além disso, oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências específicas, como o manejo de questões de inclusão e a aplicação de práticas educativas interculturais. Ao investir na formação contínua, as escolas não apenas capacitam seus professores para enfrentar os desafios do ensino moderno, mas também garantem que eles possam oferecer uma educação de alta qualidade e relevante. Por fim, é necessário enfatizar que a inclusão cultural nas escolas vai além de meras comemorações de datas festivas ou eventos isolados; ela deve se entrelaçar constantemente nas práticas diárias, na política institucional e na missão educacional da escola. Portanto, para realmente preparar os jovens para um mundo globalizado, as escolas devem se comprometer com a inclusão cultural de maneira profunda e sustentável, reconhecendo-a como parte essencial de uma educação de qualidade. Assim, todos os envolvidos no espaço educativo serão melhor preparados para contribuir positivamente para um mundo cada vez mais diversificado e interconectado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 69-94, 2020.

BORDIGNON, L. H. C.; Trevisol, M. T. C. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225389, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5389>

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação- PNE. Brasília, 2010.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, M. P. R; DENARI, F. E, **Educação especial: diversidade de olhares**. São Carlos: Ed. Pedro & João, 2006.

COSTA, A. Q; MEZZAROBIA, C.; ZYLBERBERG, T. P. Mídias e tecnologias como “linguagens”: vamos engendrar possibilidades à Educação Física? **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023. DOI: 10.22456/2595-4377.134159.

CRUZ, L. M; MENEZES, C. C.; COELHO, L. A. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. *Revista Práxis Educacional*, 17(47), 158-179, 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. WAK Editora, Rio de Janeiro, 2017.

FERNANDES, W. R.; LIMA, M. Inclusão em escolas de assentamento: um estudo sobre políticas públicas de inclusão. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. e28611629031, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.29031. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29031>. Acesso em: 30 jul. 2024.

HASHIZUME, C. M; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **Revista Delta**, n. 38, v. 1, 2022.

HERSING, L. B. Gurias em cena: o fortalecimento do protagonismo envolvendo narrativas visuais e audiovisuais nos anos finais do ensino fundamental. **Dissertação de Mestrado**, Universidade FeeVale, 2023.

PEREIRA, D. S. S.; PIMENTEL, S. C. Práticas pedagógicas inclusivas: um direito de aprender. **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2020.

PROBLEMAS PROVENIENTES DA LUZ AZUL ARTIFICIAL EMITIDA PELOS APARELHOS ELETRÔNICOS

Data de submissão: 03/02/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Amanda Soares do Rosário

Estudante do 2º ano do ensino médio da
Escola Técnica Estadual 25 de Julho

Marceli Raquel Karlinski Sisti

Professor orientador de Metodologia da
pesquisa da Escola Técnica Estadual 25
de Julho

Adriana Aparecida Soares do Rosário

Professor co-orientador
Escola Técnica Estadual 25 de Julho.

Carine de Camargo Fischer

Professor co-orientador de Metodologia da
pesquisa da Escola Técnica Estadual 25
de Julho

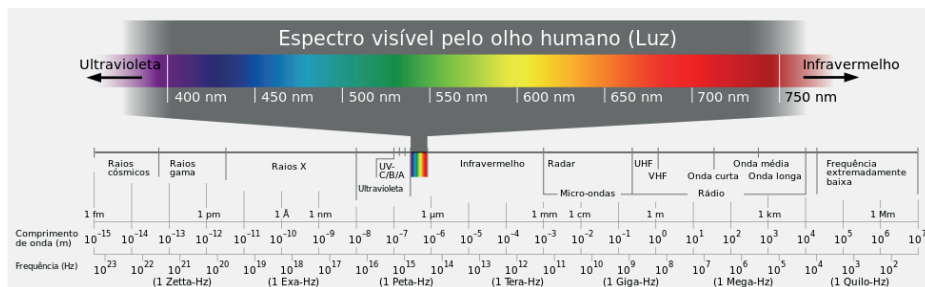
Anna Laura Soares do Rosário

Estudante universitária colaboradora
Escola Técnica Estadual 25 de Julho.

1 | INTRODUÇÃO:

A luz azul artificial teve início no surgimento das lâmpadas LED no século XIX, cujos inventores foram o inglês, Henry Round, e o russo, Oleg Vladimirovich Losev.

Atualmente a luz azul é um intervalo do espectro de luz visível, com comprimento de onda situado entre 400 e 450 nanômetros. Esta luz está presente em computadores, celulares, tablets, lâmpadas LED, entre outros.



https://pt.wikipedia.org/wiki/Espectro_vis%C3%ADvel#/media/Ficheiro:Electromagnetic_spectrum_-pt.svg

O objetivo do tema, os problemas provenientes da luz azul dos aparelhos eletrônicos no nosso organismo, é alertar os malefícios e benefícios da luz azul, enfatizando os cuidados que devemos ter, além das invenções que a ciência realizou para nos proteger desta luz.

Os malefícios da luz azul ocorrem pelo uso recorrente e excessivo dos eletrônicos, fazendo com que a pessoa diminua a frequência em que pisca os olhos. Alguns malefícios que podemos citar são: diminuição da produção de melatonina (hormônio produzido pelo organismo e responsável pela regulação do sono), degeneração ocular, cataratas, distúrbio do sono, insônia, dores de cabeça, declínio cognitivo, envelhecimento acelerado, interrupção do curso hormonal, depressão, entre outros.

Os benefícios que podemos citar ocorrem com a ajuda dos avanços tecnológicos na saúde, como por exemplo, tratamento da icterícia (pele e olhos amarelados devido ao acúmulo de bilirrubina no organismo, principalmente em recém nascidos), liberação da serotonina e do cortisol e na terapia da luz (usada para combater a depressão de inverno e a insônia).

Algumas alternativas para minimizar a exposição a luz são, filtros de luz azul (para colocar em aparelhos eletrônicos), e também, óculos com proteção a luz azul (repelindo ou diminuindo a quantidade de iluminação artificial proveniente de aparelhos eletrônicos), contudo o mais recomendado dentre todos estes métodos seria diminuir o tempo em que permanece em frente a aparelhos eletrônicos e trocar a luz azul pela amarela nos cômodos que a pessoa mais convive.

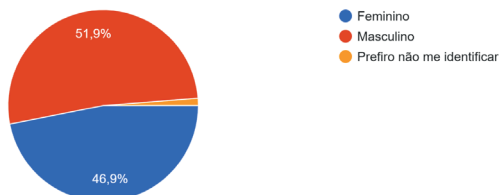
2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

A pesquisa foi realizada através de leituras em trabalhos acadêmicos e por meio da utilização de um questionário direcionado para as pessoas de idades que já são considerados dependentes de aparelhos eletrônicos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

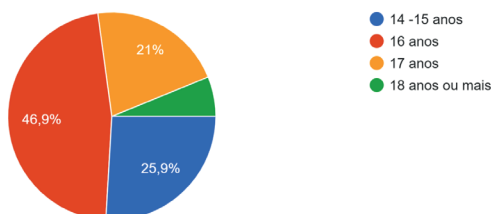
Das perguntas realizadas foram obtidos os seguintes resultados.

Gênero:
81 respostas



Podemos observar neste gráfico, que 51,9% das pessoas que responderam a pesquisa, são do gênero Masculino, representando 42 participantes, 46,9% são do gênero Feminino, ou seja, 38 participantes e 1,2% preferiu não se identificar, 1 participante, totalizando 81 pessoas que participaram da pesquisa.

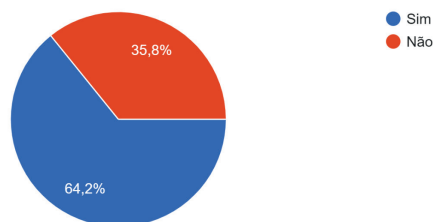
Idade:
81 respostas



Neste gráfico obtivemos o registro da idade dos participantes e obtivemos o maior índice de respostas por pessoas com 16 anos (46,9% - 38 participantes), seguido de pessoas com 17 anos (21% - 17 participantes), com 14-15 anos (25,9% - 21 participantes) e por pessoas com 18 anos ou mais (6,2% - 5 participantes).

Você sabe o que luz azul?

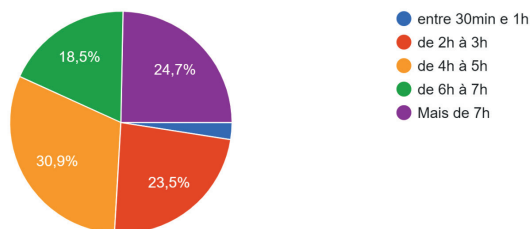
81 respostas



Quanto às pessoas saberem o que é luz azul, obtivemos 64,2% (52 pessoas) que têm conhecimento do que é a luz azul e, 35,8% (29 pessoas) não sabem o que é a luz azul.

Quanto tempo você usa seu celular e ou dispositivo que emita luminosidade durante 24h?

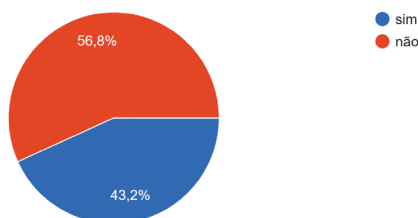
81 respostas



Quanto ao tempo que a pessoa usa seu celular e ou dispositivo que emite luminosidade durante 24h, podemos observar, no gráfico, que 30,9% (25 pessoas) estão recebendo luminosidade de 4h à 5h diárias, 24,7% (20 pessoas) apresentam mais de 7h de exposição diária, 23,5% (19 pessoas) entre 2h à 3h de exposição diária, 18,5% (15 pessoas) com exposição entre 6h à 7h diárias e 2,4% (2 pessoas) com exposição entre 30min e 1h.

Você apresenta algum problema de visão?

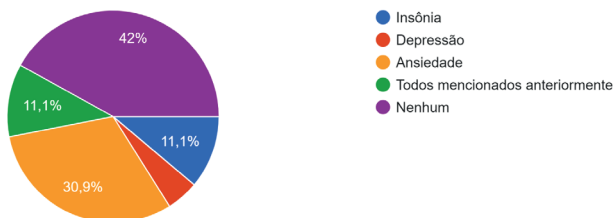
81 respostas



Sobre a possibilidade das pessoas apresentarem algum problema de visão, obtivemos 56,8% (46 pessoas) que não apresentam problemas de visão e 43,2% (35 pessoas) apresentam problemas de visão.

Você apresenta:

81 respostas



Referente ao questionamento da pessoa apresentar insônia, depressão, ansiedade, todos os mencionados anteriormente ou nenhum, obtivemos como resposta que 42% (34 pessoas) não apresenta nenhum problema, 30,9% (25 pessoas) apresentam ansiedade, 11,1% (9 pessoas) têm insônia, 11,1% (9 pessoas) apresentam insônia, depressão e ansiedade e, 4,9% (4 pessoas) têm depressão.

É possível observar que 28% dos participantes da pesquisa (34 pessoas) estão em contato com a luz azul por mais de 6h ou 7h diárias e 33% dos participantes (43 pessoas) apresentam insônia, depressão e ansiedade, podendo ser uma delas ou as três, sendo indicativo de uma correlação entre o tempo de contato com a luz azul e os referidos problemas de saúde, conforme Cruz e Sandes 2021:

[...] o uso excessivo de aparelhos eletrônicos que possuem led de luz azul em sua tela, impactam a saúde humana. [...] Mostrando como tal ação impacta na falta de sono ou a escassez dele junto com as suas consequências, que vão desde a mudança de humor, até problemas mais graves como ansiedade ou diabetes; assim como o comprometimento da visão ao longo do tempo.[...].

4 | CONCLUSÃO

Este trabalho foi de suma importância para compreender, informar e mostrar sobre como a saúde pode estar ameaçada pela alta exposição a luz azul e no uso prolongado dos dispositivos eletrônicos, podendo causar sérios problemas à saúde humana. Embora, a luz azul também possa ser utilizada para tratar doenças, como a bilirrubina, contudo possui mais efeitos colaterais do que benéficos, como por exemplo, a ansiedade.

REFERÊNCIAS

COMO FUNCIONA UMA LÂMPADA LED, PRINOVA, 2018. Disponível em: <<https://pro-inova.com/como-funciona-uma-lampada-led/>>. Acesso em: 16/04/2024.

CRUZ, Carla Beatriz Silva; SANDRES, Silvio Santos Lacrosse. Luz azul e seus efeitos na saúde humana. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/SNCT/article/view/1037/1211>>. Acesso em: 22/03/2024.

EGUES, Jennifer. O que é a ‘famosa’ luz azul presente nos dispositivos eletrônicos?. Tecmundo. 2023. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/ciencia/259584-famosa-luz-azul-presente-dispositivos-eletronicos.htm>>. Acesso em: 16/04/2024.

PACHECO, Patrícia Maria de Azevedo; AMBROSOLI, Silvana dos Santos; CEREJA, Bruna dos Reis; ALVES, Marcelo Dantas. A influência da luz azul em aparelhos eletrônicos na qualidade de sono. 2022. Disponível em: <<https://recisatec.com.br/index.php/recisatec/article/view/217/177>>. Acesso em: 22/03/2024.

SONODA, Rodrigo Trentin; ARAÚJO, Alessandro. Distúrbios neuro visuais causados por luz azul. 2022. Disponível em: <<https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1247/969>>.

PROJETO DE ENSINO EM PEDAGOGIA - A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 03/02/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Poliana Salvi Miranda

Universidade Pitágoras Unopar
Anhanguera
Sistema de Ensino a Distância Pedagogia
Passo Fundo 2024

Projeto de Ensino apresentado à Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, como requisito parcial à conclusão do Curso de Pedagogia. Docente supervisor: Prof. Silmara Aparecida Villas Boas.

1 | INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática antiga que atravessa gerações, culturas e tempos, possuindo uma relevância única no desenvolvimento humano, especialmente durante a infância. Na educação infantil, a imaginação e o lúdico desempenham papéis importante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Imaginar, criar e participar de atividades lúdicas não só enriquece o aprendizado cognitivo, mas também fortalece habilidades socioemocionais,

essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Este projeto de ensino visa explorar a contação de histórias como uma ferramenta pedagógica estratégica para promover o desenvolvimento da imaginação e do lúdico em crianças de 4 a 6 anos. Além de ser uma atividade prazerosa, a contação de histórias estimula a criatividade, melhora a capacidade de concentração, desenvolve a linguagem oral e escrita, além de promover a interação social e a empatia entre as crianças. O projeto tem como objetivo inserir a prática da contação de histórias infantis no cotidiano escolar como recurso didático e enriquecer as experiências de aprendizagem.

O enfoque na criatividade e no aspecto lúdico é defendido por teorias pedagógicas que ressaltam a relevância desses elementos para o crescimento infantil. Conforme Vygotsky (1934), a criatividade desempenha um papel fundamental no progresso cognitivo, uma vez que possibilita às crianças explorar diferentes cenários e atribuir significados

baseados em suas próprias vivências. Ademais, Piaget (1980) ressalta a importância do brincar no desenvolvimento intelectual e emocional dos pequenos, destacando que o ato de brincar é uma forma natural de aprendizado para as crianças.

Este projeto pretende contribuir para a adoção de práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil, ressaltando a importância da contação de histórias como um recurso eficaz para o desenvolvimento integral das crianças. Por fim, espera-se que este projeto inspire educadores a apreciar e incorporar a contação de histórias em suas aulas diárias, reconhecendo o potencial transformador que a contação de histórias tem para a educação infantil.

2 | TEMA

O projeto de ensino traz como tema: **A contação de histórias como ferramenta pedagógica para o processo de desenvolvimento da imaginação e do lúdico na educação infantil.** A contação de histórias é uma prática pedagógica que remonta às origens da comunicação humana e se mantém relevante até os dias atuais, especialmente no contexto educacional. Na educação infantil esta técnica possui um papel de grande destaque, pois suas múltiplas potencialidades contribuem fortemente para o desenvolvimento integral das crianças. O objetivo principal deste projeto é explorar a contação de histórias e usa-la como uma ferramenta pedagógica eficaz para estimular a imaginação e o lúdico, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

No ambiente escolar, a imaginação é uma competência essencial que permite às crianças explorarem o mundo ao seu redor de maneira criativa e significativa. As histórias, ao serem narradas, abrem um vasto universo de possibilidades, onde personagens, cenários e enredos estimulam a mente infantil, convidando-a a participar ativamente da construção de novos mundos e realidades. Esta atividade não apenas desenvolve a criatividade, mas também facilita a compreensão de conceitos abstratos e complexos, transformando o aprendizado em uma experiência prazerosa e envolvente.

Já o lúdico, por sua vez trabalhado juntamente com a contação de histórias e desenvolve as habilidades socioemocionais das crianças. Ao ouvir e participar de histórias, as crianças aprendem a desenvolver empatia e respeito. Essas atividades promovem a interação social, levando à criação de conexões afetivas e à criação de uma comunidade de aprendizagem em que todos trabalham juntos. Além disso, o lúdico ajuda os alunos a aprender o conteúdo, tornando o processo educativo mais dinâmico e adaptado às necessidades e desejos dos alunos.

Portanto, a contação de histórias deve ser vista como uma estratégia pedagógica que vai além da transmissão de conhecimento. Ela cria uma atmosfera envolvente, utilizando a oralidade, a expressão corporal e recursos visuais e auditivos, criando o processo de

aprendizagem mais atrativo. Esse método de ensino é muito eficaz na educação infantil onde o aprendizado é mais sensorial e intuitivo.

3 | JUSTIFICATIVA

Escolhi explorar esse tema pois a contação de histórias é uma prática que, além de encantar e entreter, desempenha um papel vital no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, especialmente na educação infantil. Este projeto de ensino propõe a utilização da contação de histórias como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da imaginação e do lúdico, de extrema relevância, pois aborda de forma integrada e lúdica aspectos essenciais do desenvolvimento infantil.

Em primeiro lugar, a imaginação é uma habilidade crucial que permite às crianças criarem e explorarem novas ideias e conceitos. Durante a infância, essa capacidade está em pleno desenvolvimento, e é através da imaginação que as crianças começam a compreender e organizar o mundo ao seu redor. A contação de histórias estimula a mente das crianças, permitindo-lhes visualizar cenários, personagens e eventos. Dessa forma desenvolve a criatividade e a capacidade de abstração das crianças. O desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico e resolução de problemas depende deste estímulo à imaginação.

A contação de histórias, ao ser acompanhada por atividades lúdicas, como dramatizações, desenhos e brincadeiras temáticas, reforça os conteúdos aprendidos e torna o processo educativo mais significativo e envolvente. O lúdico facilita a retenção de informações, melhora a concentração e promove a participação ativa das crianças, transformando o aprendizado em uma experiência divertida e dinâmica. Além disso, a contação de histórias é uma prática inclusiva e acessível, que pode ser adaptada a diferentes contextos e necessidades. Ela permite a integração de crianças com diferentes habilidades e origens culturais, promovendo a diversidade e a inclusão no ambiente escolar.

Por fim, em um contexto educacional onde muitas vezes prevalecem métodos tradicionais e pouco interativos, a contação de histórias se apresenta como uma alternativa inovadora e eficaz, oferecendo uma forma de ensino que respeita o ritmo das crianças e proporciona um aprendizado mais natural e significativo.

4 | PARTICIPANTES

O projeto de ensino está direcionado a crianças de 4 a 6 anos de idade na etapa da Educação Infantil. Esta faixa etária foi escolhida por ser um período crucial para o desenvolvimento da imaginação e do lúdico, elementos fundamentais que serão explorados através da contação de histórias. As crianças nessa idade estão no auge da curiosidade

e da capacidade de absorver novas informações, o que torna o ambiente ideal para a aplicação de técnicas narrativas e atividades lúdicas.

Os professores da educação infantil participarão ativamente do projeto, além das crianças. Eles serão responsáveis pelas contações de histórias e outras atividades. Utilizando suas habilidades e conhecimentos para engajar as crianças de maneira criativa e eficaz, esses educadores terão um papel fundamental na implementação das estratégias pedagógicas sugeridas.

5 | OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Utilizar a contação de histórias como ferramenta pedagógica para promover o desenvolvimento da imaginação e do lúdico em crianças da educação infantil.

Objetivos Específicos:

- Estimular a criatividade e a capacidade de expressão oral das crianças;
- Realizar contação de histórias que incentivem as crianças a focar e acompanhar narrativas, aprimorando sua capacidade de atenção;
- Promover interação social e empatia, fazendo como que as crianças se coloquem no lugar dos personagens, descobrindo assim novas perspectivas;
- Realizar sessões regulares de contação de histórias que incentivem as crianças a focar e acompanhar narrativas, aprimorando sua capacidade de atenção;
- Incentivar o gosto pela leitura;

6 | PROBLEMATIZAÇÃO

Observando o contexto atual da educação infantil, identificou-se um desafio significativo na integração de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças de forma criativa e lúdica. Apesar dos avanços nas metodologias de ensino, muitas abordagens ainda necessitam de elementos que estimulem a imaginação e o lúdico, aspectos fundamentais para a formação cognitiva e socioemocional das crianças.

A educação infantil é uma fase crucial, marcada por intensas descobertas e aprendizagens. No entanto, a problemática se deu ao visualizar as dificuldades de muitas escolas em diversificar as atividades pedagógicas, limitando-se a métodos tradicionais que nem sempre atendem às necessidades das crianças. A ausência de práticas que valorizem a imaginação e o lúdico pode resultar em um ensino menos engajador e, conseqüentemente, menos eficaz. As crianças, por sua natureza curiosa e criativa, precisam de estímulos que

lhes permitam explorar novas ideias, desenvolver habilidades de resolução de problemas e expressar suas emoções e pensamentos de maneira livre e construtiva.

Uma solução promissora para este problema é a contação de histórias. As histórias não são apenas divertidas, mas também ensinam, transmitindo valores, informações e experiências. No entanto, muitas escolas de educação infantil ainda não fazem isso. Embora as histórias tenham uma grande capacidade transformadora, deve-se planejar e combiná-las com outras atividades lúdicas para aumentar seus benefícios. Além disso, os educadores não recebem treinamento adequado e não têm acesso a recursos pedagógicos específicos. Outro problema identificado é a falta de um ambiente de aprendizado que promova a interação social e a empatia entre as crianças. As histórias apresentam diversos personagens e situações variadas, permitindo que as crianças se coloquem no lugar do outro e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para a vida em sociedade.

Sem a mediação adequada através da contação de histórias, essas oportunidades de aprendizagem emocional e social podem não ser utilizadas adequadamente. Ao abordar esse problema, o projeto pretende não apenas melhorar a qualidade da educação infantil oferecida, mas também inspirar educadores a adotar práticas mais criativas e eficazes, que valorizem o potencial imaginativo e lúdico das crianças.

7 | REFERENCIAL TEÓRICO

A contação de Histórias:

A literatura infantil é vista por muitos, apenas como distração para o público infantil, ou uma forma dos pais entreterem seus filhos antes de dormirem com contos e lendas fantasiosas. Na verdade, as histórias infantis são um notável instrumento para o desenvolvimento da leitura, escrita, além de auxiliar na formação cognitiva, ética, social e moral.

A imaginação é uma habilidade crucial que permite às crianças criarem e explorarem novas ideias e conceitos. Durante a infância, essa capacidade está em pleno desenvolvimento, e é através da imaginação que as crianças começam a compreender e organizar o mundo ao seu redor. Os livros direcionados para crianças surgiram apenas em meados do século XVIII, através de grandes autores como Charles Perrault, La Fontaine, que escreviam suas obras destacando sobretudo os contos de fadas.

Do século XVIII até os dias atuais, a literatura infantil vem conquistando o seu espaço e mudando o direcionamento literário de suas histórias, além de assumir um papel importante na formação crítica e social das crianças. Antes deste período os livros eram escritos apenas com o caráter educacional de ensinar por meio de histórias sobre o certo e o errado, o bem e o mal e sobre o moral e amoral. Nesta época, ainda não havia espaço

para a ludicidade e a imaginação criativa e nem para uma literatura que falasse a linguagem do cotidiano das crianças ou de seus sonhos.

No ano de 1970, a valorização da literatura infantil veio a mudar essa realidade. No Brasil, Monteiro Lobato teve um papel importante na promoção dessa revalorização. A partir dessa época, as histórias passaram a ser escritas e contadas de forma divertida, enfatizando a importância da família, da escola e dos elementos do cotidiano infantil, como brincadeiras e conflitos. Abramovich nos diz que:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...] é ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Para a autora, a contação de histórias tem o poder de fazer com que as crianças entendam de forma mais ampla o mundo, os sentimentos e medos que sentem. Neste sentido, quanto mais cedo à criança for apresentada ao mundo literário, melhor e mais rápido se desenvolverá o seu gosto pela leitura. Abramovich ainda ressalta em seu livro “Literatura Infantil Gostosuras e Bobices” que:

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... (...) E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotado de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais (ABRAMOVICH, 1997, p. 10).

Craidy e kaercher (2001), afirmam que: por meio do acesso e manuseio de livros, assim como, a contação de histórias e leituras, as crianças vão criando o hábito pela leitura e também o apresso pela escrita. Segundo o Referencial Comum Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A leitura realizada em voz alta, em situações que permitem a atenção das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim, etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade (BRASIL, 1998, p. 135).

Benefícios da contação de história para as aprendizagens das crianças:

A contação de histórias é uma prática muito antiga e que vem sendo reconhecida pela sua contribuição significativa no desenvolvimento infantil. Muitos estudiosos e educadores vem explorando os benefícios da prática da contação de histórias pra aprendizagem infantil, enfatizando principalmente seu impacto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Bruner (1986) destaca que a contação de histórias contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento lógico das crianças. Através das narrativas, as crianças são expostas a novas palavras, estruturas gramaticais e conceitos complexos, o que enriquece seu vocabulário e aprimora suas habilidades de comunicação.

Além disso, ao seguirem a sequência lógica das histórias, as crianças desenvolvem suas capacidades de compreensão e de resolução de problemas.

Em sua teoria sociocultural, Vygotsky (1934/2007) enfatiza que a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Ele afirma que a contação de histórias oferece um ambiente rico de interações sociais significativas, onde as crianças podem aprender com um adulto contador de histórias que serve como facilitador do aprendizado.

Essa conexão entre os personagens durante a narração faz com que ocorra um envolvimento mágico no relato, abrindo de certa forma nossas mentes.

De acordo com Cavalcanti (2002, p.11-12):

Tornar-se fundamental realçar toda forma de expressão que tem como objetivo ampliar a visão de mundo da criança, resgatando-lhe um sentido de vida, no qual ela possa sentir-se valorizada a buscar outros graus de maturidade espiritual.

Portanto, a contação de histórias é rica e multifacetada e beneficia as crianças de várias maneiras pois, ao ouvir a história a criança começa descobrir a si mesma, manifestando o seu ponto de vista, interagindo com o mundo onde vive, tornando-se um ser crítico, questionador e com opinião própria.

O Lúdico na Educação

O lúdico é um recurso metodológico crucial para ajudar as crianças a aprenderem na educação infantil. Os jogos ensinam os conteúdos através de regras porque permitem a exploração do ambiente ao seu redor. É uma forma divertida e significativa de aprender, o que aumenta o conhecimento.

O lúdico na educação é um método de ensino que usa jogos e atividades recreativas como ferramentas de aprendizagem. Esse método é conhecido por aumentar a motivação interna e tornar a compreensão de conceitos complexos mais divertida e fácil de entender. Diversos educadores e teóricos têm ajudado a fundamentar e desenvolver o uso do lúdico na educação.

Segundo Carvalho (1992, p.14), os jogos na vida da *criança são de fundamental importância, pois quando brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade.*

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996 p. 26).

Para Vygotsky, o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde a criança pode realizar tarefas com a ajuda de outras pessoas mais experientes. O lúdico, portanto, facilita a aprendizagem cooperativa e a internalização de habilidades e conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Henri Wallon o lúdico é essencial para o desenvolvimento emocional das crianças e enfatiza a dimensão afetiva do aprendizado. As atividades lúdicas, diz Wallon, permitem que as crianças expressem suas emoções e aprendam a trabalhar juntos. Ele propõe que os ambientes escolares devem ser enriquecidos com atividades lúdicas para que os alunos aprendam de maneira mais significativa e divertida.

Hank (2006) complementa que a organização deste espaço deve ser pensada tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras sentindo-se assim estimuladas e independentes.

Através do lúdico, a criança terá oportunidade de, aos poucos, se sentir segura, pois, exerce primeiro sua individualidade, terá melhorado sua autoestima, fazendo com que se integre no grupo, pois o lúdico é um espaço de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vista diferentes, em que cada uma terá a oportunidade de fazer valer seu ponto de vista (TEIXEIRA; ROCHA; SILVA [s/d], p.12).

Portanto o lúdico e a contação de histórias desempenha papel importante no desenvolvimento infantil. Juntos tornam-se uma ferramenta pedagógica muito eficaz, promovendo a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Através do brincar e ouvir histórias, as crianças começam a compreender o mundo a sua volta desenvolvendo assim suas habilidades sociais e emocionais. Além disso o lúdico é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da linguagem.

Práticas de Contação de Histórias na Educação Infantil

Existem diversas técnicas e estratégias que podem ser utilizadas para tornar a contação de histórias mais eficaz e envolvente. Segundo Abramovich (2006), “usar diferentes entonações de voz, gestos e expressões faciais pode transformar a experiência de ouvir uma história em um momento mágico para as crianças” (p. 20). Outra estratégia importante é o uso de recursos visuais, como livros ilustrados e fantoches, que podem tornar a narrativa mais atraente e interativa.

Para se contar história, é necessário que haja um ambiente adequado para que os alunos possam liberar sua imaginação e também para realizar um processo de mão dupla em que os alunos além de ouvir a história possam participar ativamente de forma oral aos questionamentos da pessoa que lê a história, ou seja, do professor contador de relatos.

Tendo a contação de história como um ato cultural a sala de aula, como um espaço socialização e facilitador da aprendizagem, promove a construção de uma prática construída

pelas próprias crianças, que de acordo com Kramer (2006, p.16, apud, BRANDÃO, 2009, p.245): “[...] as crianças produzem culturas e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)”. Brandão (2009, p.245) complementa no sentido de ter a escola com espaço de promoção das diversas linguagens que expressam cultura e pode ser trabalhadas na contação de história:

Com isso, entende-se que a ação pedagógica precisa favorecer a experiência das crianças com todas as manifestações de cultura: música dança literatura, teatro, artes plásticas, entre tantas outras expressões, como possibilidades de compreender o seu ser e estar no mundo. No entanto, se faz necessário refletirmos sobre como a escola tem garantido o acesso da criança a estas múltiplas linguagens.

Para que haja a interação em participar e interpretar o enredo das histórias fazendo menção ao seu cotidiano e das pessoas de seu convívio deve-se haver recursos adequados e ambientes adequados para essa interação. A prática deve ser um meio de mediação entre professores e alunos na escola. Portanto, podemos dizer que a escola deve oferecer mais espaço físico e pedagógico para a arte de contar histórias, para que as crianças possam se sentir livres e independentes enquanto interpretam e socializam as histórias que ouvem.

É por meio das fábulas, as crianças ao ouvir, desenvolvem tanto a linguagem oral, corporal e a visual. Movidos pela emoção a criança interpreta os personagens de forma lúdica e prazerosa, as mesmas ao seu modo, usam sua criatividade.

Certamente, o professor que tem por objetivo oferecer a seus alunos uma educação que os preparem para a vida, precisa fazer com que sua sala de aula seja um espaço promotor de aprendizagens significativas. A contação de histórias, quando trabalhada de forma adequada, contribui para que as crianças desenvolvam e ampliem habilidades essenciais para sua vida pessoal e estudantil, pensa-se que esta é indiscutivelmente uma prática digna de ser utilizada pelos professores dos anos iniciais. (BARBOSA; SANTOS, 2009, p.32).

Os laços linguísticos e emocionais entre as crianças e seus educadores são fortalecidos pela narrativa de histórias. As crianças se sentem ouvidas e valorizadas neste momento de escuta e interação. A narrativa pode ser usada para abordar uma variedade de temas educacionais, como princípios morais, diversidade cultural e problemas ambientais. Isso ajuda a criar cidadãos mais conscientes e atentos. Além disso, as crianças são mais ativas ao aprender quando participam das histórias. Eles podem fazer isso perguntando, dramatizando ou realizando atividades artísticas relacionadas às histórias. Isso torna o aprendizado mais agradável para eles e também mais significativo para eles.

8 | METODOLOGIA

Planejamento:

- Organização das atividades de acordo com o calendário escolar;
- Desenvolvimento das atividades com as crianças;
- Preparação do ambiente;
- Seleção de histórias;
- Integração de recursos audiovisuais e materiais manipulativos;

1º Momento: Preparação e Planejamento Inicial

- Em um primeiro momento, será realizada uma reunião com a equipe pedagógica para discutir a importância da contação de histórias no desenvolvimento infantil e como essa prática pode ser integrada ao currículo escolar. Serão abordados os objetivos do projeto e os benefícios esperados.
- Será analisado o espaço físico disponível na escola para a realização das atividades de contação de histórias. A sala de aula deverá ser organizada de forma a criar um ambiente acolhedor e estimulante, com cantinhos de leitura, almofadas, tapetes e iluminação adequada.

2º Momento: Recursos e Preparação

- Com o planejamento em mãos, a equipe pedagógica identificará todos os recursos necessários para a implementação das atividades. Isso incluirá a aquisição de livros de histórias, materiais para confecção de fantoches e cenários, recursos audiovisuais e materiais lúdicos.

Execução do Projeto:

1º Momento: Desenvolvimento das Atividades

- As atividades serão desenvolvidas conforme o planejamento, com sessões semanais de contação de histórias. Cada sessão será seguida por atividades lúdicas relacionadas às narrativas, como dramatizações, desenhos, jogos e brincadeiras temáticas. A flexibilidade será mantida para ajustar as atividades conforme o interesse e a resposta das crianças.

2º Momento: Confecção de Materiais

- Serão realizadas atividades de confecção de materiais, como fantoches e cená-

rios, utilizando sucatas e materiais recicláveis.

3º Momento: Brincadeiras

- Para finalizar, serão promovidas brincadeiras e atividades lúdicas envolvendo todas as crianças, fortalecendo os laços sociais e proporcionando um momento de diversão e confraternização.

Avaliação:

A avaliação será realizada de forma contínua, através da observação direta das crianças durante as atividades. Serão registrados os progressos em termos de criatividade, atenção, expressão oral e interação social.

9 | CRONOGRAMA

Etapas do projeto	Período
1. Planejamento 1º momento: Organização das atividades de acordo com o calendário escolar; 2º momento: Desenvolvimento do local e dos materiais para a execução do projeto.	mês de fevereiro e março.
2. Execução 1º momento: Desenvolvimento das atividades que foram propostas mediante o planejamento. 2º momento: momento: Confecção de materiais com auxílio dos alunos. 3º momento: Realização de brincadeiras.	Entre os meses de março a julho do ano letivo.
3. Avaliação A avaliação será realizada através de observações e registros durante as ações.	Será durante todo o projeto de maneira contínua.

10 | RECURSOS

Recursos Humanos:

Refere-se apenas às pessoas que estarão executando as ações propostas, o que não inclui toda a parcela da comunidade que estará sendo atingida pelo presente Projeto. São eles:

- Professores;
- Equipe pedagógica da escola;
- Alunos;
- Pais;

Recursos Materiais:

Os recursos materiais utilizados no projeto são: Livros e Histórias; Fantoches e Bonecos; Tecidos; Papéis; Fantasias; Som; Tinta colorida; Lápis de cor; Cartolinas; Vídeos; Cola; Fitas diversas; Caixa de papelão.

11 | AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto se dará por meio de observações e registro contínuos, desde início com o contato e elaboração do projeto junto aos colaboradores até sua execução que ocorrerá dentro da escola.

O professor irá registrar as informações por meio da construção de um portfólio, por meio de fotos tiradas durante o projeto, anexos de atividades realizadas e dentre outras opções de registro que achar necessário a serem anexados no portfólio.

Também será avaliada a participação dos envolvidos na apresentação das atividades desenvolvidas pelas crianças, como as dos cenários para o desenvolvimento das histórias, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos e também a apresentação final das encenações das histórias trabalhadas para os pais dos alunos.

12 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto sobre a importância da contação de histórias e do lúdico se revela uma abordagem enriquecedora para ser explorada na educação infantil. As histórias e o lúdico desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Através das narrativas, as crianças não só se divertem, mas também aprendem, desenvolvem sua imaginação e expandem sua compreensão do mundo ao seu redor.

A contação de histórias oferece muitos aprendizados, pois através dessas histórias as crianças aprendem novas culturas, valores e perspectivas. O projeto visa estimular a criatividade, promover as habilidades sociais, emocionais e cognitivas das crianças, através das histórias contadas e das atividades lúdicas como recurso pedagógico.

Ademais, o projeto permitiu compreender a importância de um ambiente acolhedor onde as crianças se sintam seguras para expressar suas ideias e emoções. As narrativas oferecem as crianças a facilitação dos conteúdos curriculares de forma mais integrada, possibilitando assim o entrosamento de diversas disciplinas, permitindo que a criança explore temas variados de maneira lúdica e envolvente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, Christiane Jaroski; SANTOS, Luciane Rodrigues da Silva. Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. Revista FACEVV, Vila Velha, n.03, jul./dez., p.23-33, 2009. Disponível em: Acesso em: 18 de out. de 2013.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. O Corpo e as Múltiplas Linguagens da Criança: Uma Reflexão Sobre a Prática Pedagógica na Educação Infantil. In: HERMIDA, Jorge Fernando. Educação Infantil Fundamentos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. P. 243-251.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Bárbara V. A Literatura Infantil: histórica e crítica. 5ª ed. São Paulo: Global, 1987.

CAVALCANTI, J. Caminhos da literatura Infantil e juvenil. 2ª edição. São Paulo: Paulus, 2004.

TEIXEIRA, Mônica de Carvalho; ROCHA, Jacinto Pereira da; SILVA, Vanessa Souza da. **Lúdico: um espaço para a construção de identidades**. [s/d], Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 01 de agosto de 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

INOVAÇÕES DIDÁTICAS NO ENSINO DE EMBRIOLOGIA: BORDADO, MODELAGEM E REALIDADE VIRTUAL COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Data de submissão: 07/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Natália Letícia da Silva

Aluna do curso de Medicina, da FCM Afya
Jaboatão dos Guararapes - PE

Renata Balbino Alves da Silva Osorio

Aluna do curso de Medicina, da FCM Afya
Jaboatão dos Guararapes - PE

Laysla Tamyres de Oliveira Borges

Aluna do curso de Medicina, da FCM Afya
Jaboatão dos Guararapes - PE

Taisa Luana de Araújo Santos Van Der Linden

Aluna do curso de Medicina, da FCM Afya
Jaboatão dos Guararapes - PE

Larissa Aldenora Magalhães de Almeida

Aluna do curso de Medicina, da FCM Afya
Jaboatão dos Guararapes - PE

Ana Paula Fernandes da Silva

Docente do curso de Medicina, da FCM
Afya Jaboatão dos Guararapes - PE

Antônio Sergio Alves de Almeida Júnior

Docente do curso de Medicina, da FCM
Afya Jaboatão dos Guararapes - PE

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da histologia apresenta desafios significativos no contexto educacional, tanto para professores quanto para alunos. A complexidade microscópica dos tecidos e a necessidade de compreender detalhes morfológicos tornam a assimilação do conteúdo uma tarefa árdua. Nesse contexto, a embriologia humana, que se concentra no estudo do desenvolvimento embrionário, destaca-se como um conteúdo de difícil absorção pelos estudantes, devido à multiplicidade de etapas envolvidas e à necessidade de um entendimento aprofundado para uma aprendizagem de qualidade (Moore, Persaud & Torchia, 2020).

Os métodos tradicionais de ensino, muitas vezes baseados em aulas expositivas e na simples observação passiva de lâminas histológicas, podem não ser suficientes para engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa (Junqueira & Carneiro, 2013). Nesse sentido, é fundamental desenvolver

e implementar abordagens inovadoras que favoreçam uma compreensão mais profunda dos conceitos histológicos, especialmente no que diz respeito à embriologia humana.

Metodologias ativas de ensino, que incentivam a participação ativa dos alunos, surgem como alternativas promissoras para transformar a experiência educacional. Essas abordagens buscam superar as limitações das estratégias tradicionais, proporcionando um aprendizado mais significativo e duradouro (Prince, 2004). Este estudo explora a aplicação dessas metodologias no ensino da histologia, com foco na embriologia humana, destacando não apenas a transmissão do conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas.

Além disso, principalmente na área médica, a formação de competências como interdisciplinaridade, trabalho em equipe e pensamento crítico são essenciais para preparar profissionais capazes de lidar com desafios complexos. A metacognição, entendida como a capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizado, é uma habilidade indispensável para o desenvolvimento de decisões clínicas e resolução de problemas (Seabra, Moura & Lopes, 2023).

Portanto, compreendendo os desafios enfrentados no ensino da histologia, este trabalho propõe abordar como metodologias ativas podem ser incorporadas de maneira eficaz para aprimorar a compreensão e o interesse dos alunos, contribuindo para uma educação mais dinâmica e integrada. Além de discutir a relevância da inovação no processo de ensino, este estudo apresenta estratégias práticas para implementação, com o objetivo de contribuir para a melhoria contínua do ensino da histologia e da embriologia humana.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este relato de experiência foi conduzido em um curso de Medicina de uma faculdade particular no estado de Pernambuco. A pesquisa, realizada como parte de um seminário direcionado aos discentes do primeiro período, adotou uma abordagem qualitativa. A amostra foi composta por alunos selecionados com base no interesse e na disponibilidade para participar, garantindo diversidade quanto aos estilos de aprendizagem e níveis de habilidade manual.

O docente propôs que os alunos realizassem um seminário sobre os temas abordados no módulo de Embriologia da disciplina de Histologia. Como diferencial, foi solicitado que a apresentação fosse criativa, explorando diversas formas de expressão artística que permitissem a construção do conhecimento com base no material apresentado.

Uma das atividades destacadas foi o uso do bordado como ferramenta educacional para ensinar as fases do desenvolvimento embrionário. A estratégia envolveu o uso de linhas de diferentes cores e texturas, agulhas adequadas e modelos anatômicos de referência, permitindo uma representação precisa das estruturas embrionárias e proporcionando uma experiência tátil enriquecedora. Antes da atividade prática, uma introdução teórica foi

realizada, abordando as principais fases do desenvolvimento embrionário e destacando conceitos essenciais para a compreensão do tema.

Durante a prática, os facilitadores monitoraram e orientaram os participantes, garantindo a precisão das representações e promovendo discussões e trocas de informações entre os alunos, o que favoreceu uma aprendizagem colaborativa. Ao final, os discentes relataram suas percepções sobre o uso do bordado como recurso didático e descreveram como a atividade contribuiu para a compreensão das fases do desenvolvimento embrionário. Os dados coletados foram analisados qualitativamente para identificar padrões e avaliar o impacto da abordagem. Os relatos indicaram alto nível de engajamento e destacaram a experiência tátil como enriquecedora.

Outra ferramenta utilizada foi os óculos de realidade virtual (VR), que proporcionou uma visualização imersiva do desenvolvimento embrionário em terceira dimensão (3D). Antes dessa atividade, foi realizada uma aula expositiva sobre o período embrionário, enfatizando a organogênese da 1ª à 8ª semana, período crucial para a formação dos órgãos e vulnerabilidade a malformações. Com o auxílio dos óculos VR, os alunos puderam acompanhar desde a fecundação até a formação do blastocisto, observando as células trofoblásticas, que iniciam a formação da placenta. A experiência permitiu uma compreensão tridimensional das estruturas e suas funções, enriquecida por explicações autoguiadas ao longo do processo.

Além disso, modelos anatômicos criados com massa de modelar e biscuit foram utilizados para reproduzir as estruturas do desenvolvimento embrionário, desde a fecundação até a 3ª semana. A variação de cores e espessuras nos moldes facilitou a diferenciação das estruturas. Durante a apresentação, os alunos responsáveis explicaram os modelos em detalhe, revisando conceitos previamente estudados nas aulas teóricas e estimulando a formulação de novas perguntas e discussões.

Os modelos desempenharam um papel crucial para a compreensão espacial das estruturas embrionárias e a memorização dos nomes e funções de elementos destacados. A interação entre os discentes favoreceu o resgate de conhecimentos prévios e consolidou a aprendizagem de forma prática e dinâmica.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ensino de embriologia humana, três abordagens inovadoras se destacaram, oferecendo aos estudantes experiências acadêmicas imersivas e eficazes.

As atividades com bordado e modelos de massa de modelar/biscuit, além de serem didáticas, demonstraram grande potencial como ferramentas educacionais inclusivas, especialmente para o ensino de estudantes com deficiência visual. Esses métodos exploraram recursos táteis, permitindo a compreensão das fases do desenvolvimento embrionário por meio do toque. A escolha de materiais texturizados e modelos anatômicos

específicos tornou a experiência enriquecedora, promovendo a percepção tátil das estruturas embrionárias. Para complementar a atividade prática, a instrução teórica prévia incluiu descrições verbais detalhadas, enfatizando os principais conceitos e contextualizando as fases do desenvolvimento. Essa abordagem reforçou a inclusão educacional, mostrando que o bordado e os modelos são ferramentas adaptáveis para atender a diferentes necessidades e estilos de aprendizagem.

A RV, por sua vez, proporcionou uma experiência imersiva sem precedentes. Com o uso de óculos de RV, os alunos foram guiados por uma jornada visual que explorou cada fase do desenvolvimento embrionário. Antes da atividade, uma aula introdutória preparou os estudantes, abordando conceitos fundamentais sobre o período embrionário. Durante a experiência, explicações autoguiadas acompanharam as visualizações, permitindo que os discentes observassem de maneira realista desde a fecundação até a formação do blastocisto. A utilização dessa tecnologia tornou o aprendizado mais envolvente e agradável, com os alunos destacando a eficácia da realidade virtual para facilitar a compreensão e a retenção do conteúdo.

Ambos os métodos foram reconhecidos como eficazes no ensino de embriologia humana, ao combinarem metodologias ativas e tecnologias emergentes. Eles promoveram maior compreensão do tema e prepararam os alunos para enfrentar os desafios da prática médica contemporânea. O feedback dos participantes reforçou a aceitação positiva das inovações, ressaltando que a integração de métodos diversificados e tecnológicos pode transformar a experiência educacional.

Por fim, a convergência dessas abordagens demonstra o potencial de uma educação médica mais inclusiva e adaptada. Ao atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, essas metodologias não apenas aprimoram a compreensão do desenvolvimento embrionário, mas também fomentam habilidades práticas e reflexivas, fundamentais para a prática médica atual.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam a relevância da histologia na educação médica, especialmente como base para a compreensão clínica e diagnóstica. Nesse contexto, a adoção de metodologias ativas no ensino de histologia apresentou contribuições significativas, tanto para os discentes quanto para os docentes, ao promover uma interação mais dinâmica e enriquecedora com temas como embriologia.

As práticas realizadas, como o uso de bordado e modelos de massa de modelar/biscuit, demonstraram ser ferramentas eficazes para tornar o ensino mais claro e acessível, particularmente para deficientes visuais, que puderam apalpar e compreender as etapas do desenvolvimento embrionário. Já a experiência com óculos de VR destacou-se pela leveza

e objetividade, permitindo uma aproximação prática e intuitiva ao conteúdo debatido em sala de aula.

Essas atividades mostraram-se capazes de gerar resultados positivos no ambiente acadêmico e, por sua versatilidade, podem ser aplicadas a outras disciplinas do curso de Medicina, contribuindo para o fortalecimento da formação dos futuros médicos. Ao promover um aprendizado mais ativo, inclusivo e alinhado às necessidades contemporâneas, essas metodologias demonstram seu valor como ferramentas para transformar a educação médica.

REFERÊNCIAS

Junqueira, L. C., & Carneiro, J. (2013). *Histologia Básica: Texto e Atlas*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Moore, K. L., Persaud, T. V. N., & Torchia, M. G. (2020). *Embriologia Clínica*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Marques, R. M., Oliveira, T. A., & Silva, E. J. (2021). Aplicação de metodologias ativas no ensino da embriologia humana. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(3), 1-10.

Seabra, F., Moura, F., & Lopes, A. C. (2023). Metacognição e aprendizagem ativa na formação médica. *Education in Medicine Journal*, 58(2), 45-53.

MARQUES, H. R. et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação*, v. 26, n. 3, p. 718–741, 1 set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SEABRA, A. D et al. Metodologias ativas como instrumento de formação acadêmica e científica no ensino em ciências do movimento. *Educação e Pesquisa*, v. 49, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/5cXxspYRzTx8QfPJShVQ4Gn/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

ARQUIMEDIANOS

Data de submissão: 08/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Lucilene Aline da Rosa

Professora da Escola Estadual de Ensino
Médio Estrela Velha

Marzué Epp Pereira

Professora da Escola Estadual de Ensino
Médio Estrela Velha

Marco Antônio Jank Schaefer

Aluno do segundo ano do ensino médio da
Escola Estadual de Ensino Médio Estrela
Velha, marco

Murilo da Silva Ceolin

Aluno do segundo ano do ensino médio da
Escola Estadual de Ensino Médio Estrela
Velha, murilo

e pedagógicas, com isso, os estudantes que possuem aptidão e familiaridade com a disciplina da Matemática, realizam atividades aplicando a Matemática e suas tecnologias em diversas áreas do conhecimento de forma lúdica e palpável.

Justifica-se que esse trabalho é de suma importância, pela razão de que é aplicado em nossa escola com os alunos que têm a disponibilidade de tempo e aplicando de forma não seriada a prática entre os alunos de todos os níveis de aprendizado desde do primeiro ano ao terceiro.

1 | INTRODUÇÃO:

O presente trabalho visa apresentar o relato de experiência, sobre os encontros do clube de matemática, que acontece no intervalo das aulas da tarde para noite nas terças-feiras, nas dependências da Escola Estadual de Ensino Médio de Estrela Velha.

O objetivo do clube de Matemática tem uma aplicação de práticas tecnológicas

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO:

Os arquimedianos abordam um trabalho de cooperação envolvendo as questões de matemática e suas tecnologias, através de metodologia construtivista, onde o estudante é protagonista do processo de ensino e aprendizagem, através de estímulos e experiências com o meio. Os educandos trabalham de forma individual e

coletiva, aprendendo diferentes metodologias, com abertura de espaço para discussões e fatos relevantes envolvendo o conhecimento da matemática e suas tecnologias.

São marcados encontros semanais depois das aulas da tarde para noite, nas terças feiras, onde os alunos se encontram na biblioteca da escola, sendo sempre trabalhado várias questões de matemática, como também algumas brincadeiras com cunho lógico matemático. Onde busca-se desenvolver o potencial dos alunos em reconhecer seu erro e saber corrigir seu erro.

Segundo Moraes (2012), “o erro pode ser produzido basicamente por dois motivos: I. Erro formal: se ao criar um raciocínio com fatos corretos, mas arranjá-los de maneira errada, você produzirá uma conclusão errada. Ou seja, você estará utilizando proposições verdadeiras, mas um raciocínio não válido. II. Erro material: utilizando um raciocínio correto, ou seja, desencadeando os fatos de maneira formal, mas sendo esses fatos falsos, então também sua conclusão estará equivocada. Ou seja, você estará utilizando proposições falsas em um raciocínio válido” . Assim desenvolvemos através de erros e acertos o raciocínio lógico matemático dos nossos alunos no clube de Matemática.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os arquimedianos têm a inclusão dos alunos de vários níveis de aprendizagem desde do primeiro ano ao último ano do Ensino Médio, onde é considerado o potencial educativo pela matemática. Consequentemente, a primeira regra é gostar de matemática e ter aptidão para as lógicas matemáticas, após é realizadas atividades planejadas nos encontros para discutir questões de matemática, como por exemplo, regra de três, porcentagem, funções, questões do ENEM e lógica matemática.

As atividades desenvolvidas, de uma forma lúdica onde a Matemática é abordada num ambiente recreativo e promove a motivação dos alunos para potencializar a aprendizagem. Assim, os alunos manifestam questões que eles não entendem das aulas em sala de aula, ou questões que eles não conseguem resolver, pois o lema do clube da matemática é “ Se você tem algum problema nós temos a resolução”. Foram produzidas camisetas com o logo e o lema escolhido pelos alunos.

Mas nosso foco no clube da Matemática são problemas matemáticos, os quais são importantes recursos a serem explorados. Conforme Dante (2009, p. 19): “É possível por meio da resolução de problemas desenvolver no aluno iniciativa, espírito explorador, criatividade, independência e a habilidade de elaborar um raciocínio lógico e fazer uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis, para que ele possa propor boas soluções às questões que surgem em seu dia-a-dia, na escola ou fora dela.”

Para Vygotsky, “a aprendizagem passa por um processo de internalização de conceitos. Esta consiste na reconstrução interna de uma operação externa”. Esse é um objetivo o qual buscamos no clube, trazer o problema externo de forma lúdica para ser

desenvolvido o problema de forma interna com pensamentos, discussões e construções de cálculos, figuras geométricas e materiais palpáveis aos nossos estudantes.

O Novo Dicionário Aurélio (2009) define clube como sendo: 1. “local de reuniões políticas, literárias ou recreativas”; 2. “associação de pessoas com o objetivo de promover debates em torno de matérias de interesse comum.” O Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) conceitua clube como “a associação de grupos de indivíduos que tem por objetivo realizar, conseguir, executar um determinado propósito.” A partir destes conceitos podemos definir o Clube de Matemática segundo alguns autores.

4 | CONCLUSÃO

Buscamos cada vez mais buscar integrantes no Clube de Matemática e assim mostrar que a disciplina de Matemática não é um bicho de sete cabeças. Transformando os estudantes em protagonistas do seu saber e assim construir um novo significado para a Matemática na sua vida.

Através do princípio humanizador, conhecemos melhor nossos estudantes, suas habilidades e suas dificuldades na matemática. Assim organizamos uma proposta ao educando nos diferentes conceitos matemáticos, que por sua vez leva para dentro do seu conhecimento matemática com também o conhecimento para sua vida e é capaz de transformar a relação dos alunos com essa área maravilhosa e útil do conhecimento.

Pela boa relação de professores e alunos, que colaboram para um ótimo desenvolvimento de trabalhos de matemática e muitas vezes dão o suporte necessário para atuar no clube de matemática. Com isso, a busca do conhecimento matemático para aprimorar nossos conhecimentos pedagógicos, temos o espaço compartilhado e a experiências do Clube de Matemática, são alimentados constantemente reflexão e boa relação aluno aluno, professor aluno.

REFERÊNCIAS

DANTE, L. R. Didática da resolução de problemas de matemática. São Paulo. Ática. 2. Ed, 1991.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Curitiba: Positivo, 2018.

MORAIS, José Luiz de. Matemática e lógica para concursos. São Paulo: Saraiva, 2012. Vigotsky LS. A formação social da mente. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes; 2007.

O USO DA METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL PARA COMPREENSÃO DAS POSSIBILIDADES FORMATIVAS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA EM ESPAÇO NÃO FORMAL

Data de submissão: 08/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Kalinka Walderea Almeida Meira

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Marcelo Gomes Germano

Orientador: Doutor em Educação e professor da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Alexsandro Coelho Alencar

Coorientador: Doutor em Educação Matemática e professor da Universidade Regional do Cariri - URCA

RESUMO: A História Oficial, tradicionalmente consagrada pela interpretação de fatos com o auxílio exclusivo da documentação escrita e oficial, já a História Oral é utilizada como uma alternativa metodológica de capaz experiências de pessoas dispostas a compartilhar aspectos de suas vivências, sempre com o compromisso com o contexto social. Atualmente muitos estudos voltados para compreender os processos de formação inicial e continuada de professores têm motivado investimentos em teorização na metodologia de História Oral. Os procedimentos de entrevistas em

História Oral, transcorrem do código oral para o código escrito e envolvem etapas como gravação, transcrição, textualização, e consentimento ao direito autoral. A escolha do tema desse texto está diretamente ligada à aplicação da metodologia de História Oral em minha pesquisa, que investiga as contribuições de um Espaço Não Formal de Educação para a formação inicial de professores de Física. Nesse contexto, buscamos apresentar na perspectiva de alguns autores, como a História Oral vem sendo pensada e utilizada enquanto metodologia de pesquisa. Além disso, como utilizamos essa metodologia em nossa pesquisa, apontando possibilidades, escolhas, reflexões dificuldades e contribuições. Acreditamos, portanto, que esse texto poderá ser uma referência para outros pesquisadores interessados em utilizar dessa metodologia, especialmente por considera relevante apresentar os personagens, suas vivências, suas experiências, suas lutas e visões de mundo que apenas nos registros oficiais não seriam possíveis de serem percebidas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de História Oral, Ensino de Física, Espaço Não Formal.

ABSTRACT: Official History, traditionally consecrated by the interpretation of facts with the exclusive aid of written and official documentation, Oral History is used as a methodological alternative for the experiences of people willing to share aspects of their experiences, always with a commitment to the social context. Currently, many studies aimed at understanding the processes of initial and continuing teacher training have motivated investments in theorizing in the Oral History methodology. The interview procedures in Oral History proceed from the oral code to the written code and involve steps such as recording, transcription, textualization, and consent to copyright. The choice of the theme of this text is directly linked to the application of the Oral History methodology in my research, which investigates the contributions of a Non-Formal Education Space for the initial training of Physics teachers. In this context, we seek to present, from the perspective of some authors, how Oral History has been thought of and used as a research methodology. In addition, how we use this methodology in our research, pointing out possibilities, choices, reflections, difficulties, and contributions. We therefore believe that this text could be a reference for other researchers interested in using this methodology, especially because it is considered relevant to present the characters, their experiences, their struggles and worldviews that would not be possible to perceive in official records alone.

KEYWORDS: Oral History Methodology, Physics Teaching, Non-Formal Space.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar, de forma resumida, a metodologia de História Oral a partir da perspectiva de alguns autores, bem como compartilhar minha experiência ao utilizá-la em uma pesquisa de doutorado em andamento do programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba.

Metodologia da História Oral

Sobre lembranças e esquecimentos Halbwachs (1990) pronuncia ser a linguagem um dos elementos essenciais desses processos, pois unifica e aproxima em um mesmo espaço cultural e histórico, diferentes vivências e experiências. Entendendo assim a linguagem como instrumento socializador da memória, as experiências individuais da vida humana e/ou os episódios cotidianos vividos em comunidade são estímulos para o surgimento de lembranças e reminiscências.

Para Delgado (2009) a memória permeia o inconsciente do indivíduo através do convívio com o outro e com cultura, seja por livros, músicas, pinturas e outras formas de arte. O que permanece na memória do indivíduo está intrinsecamente ligado ao seu lugar no mundo, isso é, à sua posição no tempo e no espaço. Além disso, tempo e memória se fundem “em elementos de um único processo, são pontes de ligação, elos de corrente, que integram as múltiplas extensões da própria temporalidade em movimento.” (p. 16). Dessa forma, a memória, em sua extensa potencialidade, transcende o tempo de vida individual, atualizando e tornando presente o passado, uma vez que retém, ainda que de

forma inconsciente ou oculta, a experiência vivida e os sentimentos preservados (p. 17). Quanto a importância do conceito de memória Neves (1998, p. 218) explicita:

O conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação.

Ainda acerca da memória Matos e Senna (2011, p. 96) à entende

[...] como a presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção. Não é somente a lembrança de um certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, moralizantes ou não.

Contudo, como destaca Delgado (2009, p. 22), nesse nosso mundo veloz das mídias de comunicação, aqueles narradores que deixavam “fluir as palavras na tessitura de um enredo, incluindo lembranças, registros, observações, silêncios análises, emoções, reflexões, testemunhos”, estão sendo cada dia mais e mais deixados de lado e a essa circunstância, a autora (2009, p. 22) comenta:

A comunidade acadêmica, preocupada com a transmissão das heranças do passado que possam servir como esteios para o futuro, tem buscado criar alternativas para que o registro da fala de narradores, anônimos ou não, possa funcionar como um dos elos entre o que passou e o que ficou, possa se transformar no olhar do tempo presente sobre as experiências do tempo ido, mas não mais perdido. A narrativa contém em si força ímpar, pois é também instrumento de retenção do passado e, por consequência, suporte do poder do olhar da memória.

Segundo Cury (2011, p. 153), o ato de narrar, é uma das mais antigas faculdades humanas, essencial tanto para a sobrevivência quanto para a transmissão e preservação de heranças identitárias e tradições. Esse ato se manifesta em registros orais ou escritos e se caracteriza, sobretudo, pelo movimento singular de contar e transmitir, por meio de palavras, as lembranças preservadas na memória longo do tempo.

Sob a perspectiva de Matos e Senna (2011, p. 97) a história narrada surge antes de se constituir “na escrita do depoimento realizado, das impressões registradas, da legislação disciplinada em sólidas escritas que a legitimam. Tudo isso numa nítida vontade de perpetuar, de maneira mais segura e perene, nosso passado.” De forma semelhante aos lugares de memória, as narrativas atuam como instrumentos cruciais na preservação e transmissão de heranças identitárias e tradições.

É então no ato de narrar as memórias individuais e coletivas que se encontram, se fundem e se constituem possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico. Portanto, “tanto a História como a memória, apesar de distintas, possuem um substrato comum: são antídotos do esquecimento. São fontes de imortalidade.”

A metodologia de história oral é uma maneira de fazer pesquisa de cunho testemunhal sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea, realizada através de entrevistas gravadas e como tal, permite a descrição de sentimentos, emoções, memórias, percepções e identidades ao longo de um curso de vida.

Sendo a História Oficial consagrada por interpretar os fatos com o auxílio exclusivo da documentação escrita e oficial, a história oral se apresenta como uma alternativa por captar experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vivência, mantendo um compromisso com o contexto social. Para Nakamura e Garnica (2018), a História Oral é “uma metodologia que vem se constituindo com a própria prática de pesquisar, num processo que tem se dado nas mais variadas atividades acadêmicas [...] por construir uma metodologia em trajetória.”

De acordo com estudos de Meihy (2005) a primeira experiência de história oral, como atividade organizada, surgiu depois da Segunda Guerra Mundial em 1948 ao ser lançado “The Oral History Project” na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos pelo professor Allan Nevins, por se combinar os avanços tecnológicos (gravação de sons, fotografias e outras formas de registros visuais e auditivos) com a necessidade de registrar experiências importantes vividas por combatentes, familiares e vítimas dos conflitos promovidos pela guerra.

Em conformidade com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil e Fundação Getúlio Vargas CPDOC - FGV (2020), depois da ampliar a utilização de história oral na década de 1950 nos Estados Unidos, Europa e México, essa forma de registro conquistou também historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e jornalistas, sendo o jornalismo o principal responsável pelo avanço da história oral, pois a base desse meio de divulgação é o depoimento gravado.

Em 1967, nos Estados Unidos com a criação da “Oral History Association” que publicava anualmente a “Oral History Review”, incentivou-se enormemente a utilização da história oral e com isso, a proliferação de programas de história oral em muitas universidades, centros de pesquisa e instituições ligadas aos meios de comunicação.

No Brasil a utilização de história oral foi retardada pelo desdobramento do golpe militar em 1964 que reprimiu toda forma de expressão oral bem como sua divulgação e coibiu projetos que gravassem experiências, opiniões ou depoimentos, havendo um descompasso com o movimento que ocorria em outros países.

De acordo com estudos de Ferreira (1994) foi por volta de 1975 que as primeiras experiências sistemáticas no campo da história oral ocorreram no país, sendo essas promovidas por esforços motivados pela Fundação Ford que juntamente com o Centro de Pesquisa de Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, tentou, sem sucesso, estruturar uma organização ampla e de alcance nacional.

Contudo, num período em que depoimentos poderiam ser interpretados como declarações e sendo algo perigoso, não foi possível realizar projetos em que as narrativas pessoais e versões se tornassem comprometedoras ou no mínimo incômodas. Por conseguinte, apenas dois tipos de registro se viabilizaram: os estudos voltados ao passado remoto com níveis de desconexão do presente; e trabalhos sobre as elites instaladas no poder - a esses trabalhos não faltaram críticas ao CPDOC (Meihy, 1996)

Ainda conforme Meihy (2005), durante a década de 1980 a história oral no cenário brasileiro não apresentou grandes avanços nos programas das universidades porque a adequada metodologia a ser utilizada ainda não era bem compreendida. Contudo, museus, arquivos, grupos isolados e principalmente a academia manifestavam ansiedade na busca de entendimento para promover debates em torno da história oral. Por esse motivo, buscou-se nas experiências norte-americanas, nos fundamentos dos pressupostos europeus, na nova esquerda inglesa, na nova história francesa, dinamizar a história oral brasileira e daí alguns pesquisadores passaram a utilizar a história oral e incorporá-la a novos objetos e temas de pesquisa.

No decorrer da década de 1990, a história oral no Brasil ganhou terreno, “tanto como disciplina, quanto metodologia de pesquisa, sendo reconhecida, institucionalizada e debatida em diversos encontros acadêmicos da área de história e ciências sociais” (Baraldi, 2003, p. 213). De acordo com Ferreira e Amado (2001), com a fundação da Associação Brasileira de História Oral em 1994 (principalmente pela publicação de seu boletim) e a criação da Associação Internacional de História Oral (IOHA) em 1996, estimulou-se ainda mais a discussão entre pesquisadores e praticantes de história oral e com isso sua metodologia foi consolidada no Brasil.

Seguindo as indicações de Meihy e Ribeiro (2011), nas pesquisas que se utilizem da metodologia de história oral, é essencial realizar um minucioso estudo prévio do percurso dos entrevistados ligado aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, será possível adentrar o universo do indivíduo através das entrevistas e depoimentos gravados. Além disso, se faz necessário também um estudo posterior que conduzirá o pesquisador à compreensão de fatos, possibilidades, dificuldades, posicionamentos, interpretações e relações sociais, apresentados pelos sujeitos investigados em suas narrativas, possibilitando desse modo que se estabeleça acesso a relação intersubjetiva do entrevistado com o mundo, com ele mesmo e com o outro.

O contributo da metodologia da história oral é dado, portanto, pelas possibilidades de compreensão de documentos e outras fontes de consulta associados aos depoimentos. Dessa maneira, é necessária uma coexistência de versões escrito/oral que permita acesso a uma significação de acontecimentos de mundo vivido, individualmente e em coletividade a partir da memória, pois “enquanto se obtém das fontes já existentes material para a pesquisa e a realização de entrevistas, estas últimas tornar-se-ão novos documentos, enriquecendo e, muitas vezes, explicando aqueles aos quais se recorreu de início.” (Alberti, V. *apud* Freitas, 2002, p. 90).

Como destaca Delgado (2009, p. 22), nesse nosso mundo veloz das mídias de comunicação, aqueles narradores que deixavam “fluir as palavras na tessitura de um enredo, incluindo lembranças, registros, observações, silêncios análises, emoções, reflexões, testemunhos”, estão sendo cada dia mais e mais deixados de lado.

O significado das mensagens em história oral assume, portanto, um caráter essencial que deverá conduzir a uma melhor compreensão dos sentidos das narrativas. Concordamos com a perspectiva de Baraldi (2003, p. 218) ao afirmar que a consulta a fontes referenciais, sejam elas, orais ou escritas, não deve ser descuidada. No entanto, Baraldi e Garnica (2004, p. 3) ressaltam que esse cuidado não deva ser utilizado “nunca como forma de checar, de validação definitiva, de atribuir o carimbo da certeza, mas como forma de complementação, esclarecimento, compreensão de perspectivas e possibilidades”. Nesse sentido, Joutard (2002 *apud* Baraldi, 2003, p. 219) argumenta que tanto a documentação escrita quanto a memória são essenciais para a reconstituição do passado, uma vez que a história baseada apenas em recordações e lembranças é cientificamente carente. Contudo, aquela na qual a memória não está associada é fria, daí a importância de se juntar as duas.

A metodologia de história oral tem em sua base depoimentos que se constituem em documentos únicos e auxiliarem na reconstrução da memória de alguém ou de um grupo, devolve aos participantes da história um lugar fundamental por meio de suas versões dos acontecimentos. Ademais, estabelece e ordena procedimentos de trabalho, tais como: tipos de entrevista e implicações dela para a pesquisa, como também as várias possibilidades de transcrição e textualização dos depoimentos.

Concordamos com Alencar (2019, p. 15) que a captação das narrativas, apresentadas por meio de textualizações produzidas a partir das transcrições das entrevistas gravadas, produzem registros que “se constituirão como fontes historiográficas intencionalmente produzidas que, junto a outras fontes, como as documentais, por exemplo, irão compor os dados para a produção de uma análise historiográfica do contexto estudado.”

Posto isso, compreendemos que em trabalho de história oral, a interpretação de documentos necessita de compreensão apropriada e deve estar em um diálogo evidente com as hipóteses da oralidade, pois como asseguram Meihy e Ribeiro, o pesquisador para uma “boa realização de qualquer projeto em história oral deve entender o delineamento cuidadoso do corpus documental a ser usado” (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 78).

Estudos que revelem os personagens, suas vivências, suas experiências, suas lutas e visões de mundo, adquirem um novo estatuto ao serem socializadas através da história oral. Essas narrativas devem ser transformadas em documentos que apresentam de maneira contextualizada uma versão da história dos conflitos, das contradições, da “dimensão viva e maleável da vida dos indivíduos imersos na história, sob a ótica contraditória destes, por meio de sua memória, sentimentos e percepção de si mesmos” (Baraldi, 2003, p. 216). Esse tipo de documentação revela aspectos que não seriam percebidos apenas nos registros oficiais e tornam-se essenciais para uma compreensão mais ampla e humana dos processos históricos.

CAMINHO METODOLÓGICO

Em nossa pesquisa qualitativa optamos pela metodologia de história oral que estabelece e ordena procedimentos de trabalho, tais como: tipos de entrevista e implicações dela para a pesquisa, como também as várias possibilidades de transcrição e textualização dos depoimentos. Essa metodologia nos ajudou a apresentar memórias e experiências vividas por meio de narrativas das quais registros e documentos não permitiram. Atentos às indicações da metodologia, tomamos especial cuidado em todas as etapas constituintes da pesquisa: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista.

Sabendo que os procedimentos de entrevistas em história oral, transcorrem do oral para o escrito e envolvem: gravação, transcrição, textualização, e consentimento ao direito autoral. Seguimos por meio de normas jurídicas, elaboramos os termos de autorização e após a aprovação pelo Comitê de Ética, iniciamos o contato com os possíveis colaboradores. Os colaboradores entrevistados em nossa pesquisa foram ex-monitores que eram licenciandos em Física e participaram de atividades de popularização da ciência dentro de um museu de ciências e tecnologia em Campina Grande/PB.

Na fase de pré-entrevista, o delineamento cuidadoso do corpus documental nos serviu de fundação para a entrevista e posterior interpretação. Nessa fase, procuramos conhecer aspectos das vivências dos nossos colaboradores para conduzirmos a entrevista por novos caminhos e em algumas situações restringir possibilidades. Assim, não só realizamos o levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa, mas também o delineamento do corpus documental.

Por meio do roteiro de entrevistas, buscamos motivar nos colaboradores lembranças que nos ajudassem a compreender suas escolhas, projeções profissionais, dificuldades, possibilidades formativas, e seu olhar para a constituição e funcionamento das atividades educativas desenvolvidas por eles e/ou por outros, durante sua atuação no museu de ciências.

Após o primeiro contato com os colaboradores, agendamos as entrevistas e esclarecemos os objetivos e metodologia da pesquisa como também as perguntas do

roteiro. Dessa maneira, eles puderam se organizar no sentido de estimular recordações e agrupar documentos relacionados. Realizamos vinte entrevistas individuais que gravamos com a permissão dos colaboradores, apenas uma entrevista foi realizada presencialmente. Apesar do nosso cuidado com a elaboração do roteiro das entrevistas, não necessariamente o percorríamos por completo, já que foi dada liberdade de fala aos colaboradores, sem quase nenhuma interrupção.

Depois de realizamos as entrevistas, seguimos com a transposição do código oral para o escrito, ou seja, primeiro realizamos as transcrições das entrevistas na íntegra e em seguida a textualização. Na metodologia de História Oral, a textualização é o processo que transforma o conteúdo das transcrições das entrevistas em um texto que vai além de uma simples reprodução da fala. Nesse processo, o depoente não é um simples objeto de estudo, mas um colaborador ativo, sendo consultado sempre que necessário para esclarecimentos complementares.

Para melhorar a fluidez da leitura e compreensão, adequamos o texto produzido às regras gramaticais e removemos partículas repetitivas, naturais do código oral. Além disso, quando necessário, considerando as indicações cronológicas e temáticas, reorganizamos a ordem de algumas passagens da fala dos colaboradores com especial cuidado para não excluir as particularidades que o caracterizam e sem modificar o sentido do que foi dito. Também realizamos pesquisas, sobre pessoas, lugares, instituições, eventos, significados de termos, conceitos e siglas que apareceram nas narrativas, essas informações apresentamos em notas de rodapé nas textualizações produzidas.

Após concluirmos as textualizações e seguindo as indicações de Meihy e Holanda (2013), enviamos os textos produzidos e as gravações das entrevistas aos colaboradores e lhes concedemos total liberdade para sugerirem acréscimos, alterações e dar significados ao texto produzido, de modo que, o que foi (re)escrito, seja considerado como seu. Caso o colaborador solicitasse algum reajuste no texto produzido pelo pesquisador, um novo texto era redigido, podendo esse ser reescrito, seguindo as sugestões dos entrevistados. Para dar legitimidade e autenticidade as textualizações, solicitamos aos colaboradores a tomada de ciência, através da revisão do texto final produzido e assinatura da carta de cessão de direitos autorais.

Por último, durante a etapa do pós-entrevista, produzimos um novo corpus documental que se caracteriza pelo olhar do pesquisador diante das declarações dos colaboradores, de outras fontes e dos objetivos da pesquisa que se encontram, se entrelaçam e se transformam em possíveis fontes para a construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa qualitativa, a escolha pela metodologia de História Oral mostrou-se extremamente adequada. Através dela, foi possível trazer à tona memórias

e experiências vividas por meio de narrativas que preencheram lacunas deixadas por registros e documentos tradicionais.

Contudo, como a pesquisa ainda está em andamento, optamos por não revelar, neste momento, os nomes dos colaboradores nem o museu onde desenvolveu suas atividades. Entretanto, na pesquisa que será apresentada para obtenção do título de doutora, incluiremos nas textualizações, sob a forma de monólogos, tanto os dados pessoais dos colaboradores quanto suas memórias, sentimentos e emoções. Essas narrativas evidenciam situações, possibilidades e desafios formativos, projeções profissionais, escolhas e as relações sociais decorrentes dessas escolhas. Além disso, apresentaremos suas percepções sobre a constituição e o funcionamento das atividades educativas e formativas realizadas no espaço de educação não formal, escolhido para esse estudo, tanto sob a própria ótica dos colaboradores entrevistados quanto a partir das interações com outros envolvidos.

Dessa forma, as fontes orais nos permitem acessar não apenas o relato sobre o que uma pessoa ou um grupo realizou, mas também seus desejos, o que acreditavam estar fazendo à época e como avaliam essas ações atualmente (Portelli, 1997, p. 31). Contudo, é fundamental abandonar a ideia de que por meio de uma entrevista se possa obter informações conclusivas ou esgotar um tema. O que conseguimos capturar é apenas uma fração do que os colaboradores entrevistados sabem e aquilo que são.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. C. **Vozes do Cariri**: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de matemática no interior do Ceará. 2019. 346 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro/SP, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182230>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 241 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102158/baraldi_im_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BARALDI, I. M.; GARNICA, A.V.M. A Formação de Professores de Matemática na Região de Bauru (SP) nas Décadas de 1960 e 1970: esboço de uma paisagem. **Anais... VIII Encontro Nacional de Educação Matemática**. Universidade Federal de Pernambuco PE, Recife, 2004. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/CC13079405870.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

CPDOC – FGV, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **FGV - Fundação Getúlio Vargas**, 2020. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>>. Acesso em: 05 de abr. de 2021.

CURY. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. 2011. 255 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/473199>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, [S. l.], v. 6, 2009. DOI: 10.51880/ho.v6i0.62. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>. Acesso em: 7 nov. 2023.

FERREIRA, M. M. (Org.) **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. A. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos & Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2001. 277 p.

FREITAS, S. M. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. **História oral como fonte**: problemas e métodos. *Historiae*, Rio Grande, v. 2, n.1, p. 95-108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>. Acesso em: 1 ago. 2022.

MEIHY, J. C. S. B. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: MEIHY, B. S, J. C (Org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. 342 p.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**, 5ª. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: MEIHY, B. S, J. C (Org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. 342 p.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral Como Fazer Como Pensar**. São Paulo: Contexto, 2013.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S.L.S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

NAKAMURA, M. E. F. P.; GARNICA, A. V. M. A História Oral e alguns percursos metodológicos para compreender aspectos de uma experiência educacional paulista: Os Vocacionais. In: XIV Encontro Nacional de História Oral, p. 14, 2018, Campinas/SP. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2018. Disponível em: <[http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1523830198_ARQUIVO_TextoCompleto_XIVENHO_NAKAMURA;GARNICA\(2018\).pdf](http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1523830198_ARQUIVO_TextoCompleto_XIVENHO_NAKAMURA;GARNICA(2018).pdf)>. Acesso em: 17 de mar. 2021.

NEVES, M. de S. História e Memória: os jogos da memória. In: MATTOS, Ilmar Rohloff (org.). **Ler e escrever para contar**: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. **Revista do programa de estudos pós-graduados em História**, PUC-SP, n. 14, fev. 1997, p. 31.

A EDUCAÇÃO BÁSICA (FUNDAMENTAL) NO BRASIL E OS ALUNOS IMIGRANTES: ANÁLISE DO PROGRAMA PARE/SC

Data de submissão: 08/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Marco Artiste

UEMS-Paranaíba /PGEDU:Pós-graduação
em Educação (em curso)
Bolsista CAPES/GCUB-proLAC
<https://orcid.org/0009-0004-6599-2394>

Maria Jose De Jesus Alves Cordeiro

Orientadora: Dra. Universidade estadual
do Mato Grosso do Sul-UEMS
<https://orcid.org/0000-0003-2044-8032>

RESUMO: Dado que no Brasil os programas educacionais do ensino público visam promover o plurilinguismo e o multiculturalismo dos imigrantes, estes devem ser destacados pela compreensão da questão da imigração nos programas escolares através da transmissão das aprendizagens alcançadas pelos professores, achamos necessário comentar sobre a produção científica em torno do tema: “*educação básica no Brasil e alunos imigrantes*”. Assim, o objetivo geral deste artigo seria uma análise sobre a implementação do programa “PARE/SC”, um novo programa vinculado às ações promocionais do Estado que visam garantir o processo de acesso dos alunos imigrantes à educação básica, principalmente o

ensino fundamental. Várias crianças de diferentes nacionalidades foram inseridas no programa PARE/SC, um novo programa de acolhimento de imigrantes e refugiados nas escolas brasileiras que leva em conta a socialização multiétnica. Assim, após apresentação e análises, os resultados revelaram que o programa PARE/SC anuncia mudanças positivas muito importantes, mas apesar de tudo são esperadas expectativas ainda maiores com este programa na região de Santa Catarina e em todas as outras regiões do Brasil através de escolas públicas, principalmente no nível elementar onde a população de alunos imigrantes parece ser dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Programa educacional; Plurilinguismo; Aluno imigrante; educação básica.

1 | INTRODUÇÃO

Hoje, assim como em anos anteriores, o Brasil é considerado um ambiente multiétnico, multilíngue e multicultural, exigindo de um momento para outras mudanças no papel social da escola, que historicamente teve a função de difundir a língua oficial e contribuir para

a constituição de uma identidade nacional (Casa-Nova, 2005). Porém, com a presença de um número de estudantes imigrantes em escolas brasileiras com línguas maternas diferentes da língua de aprendizagem, a necessidade de reflexão sobre os impactos da vida social, particularmente na educação, torna-se uma necessidade (Ramos, 2007) para garantir a segurança social, e a coesão através do crescimento dos fluxos migratórios transnacionais que o Brasil gera atualmente. (Zanotti, 1972). Segundo dados do censo escolar de 2016 (INEP, 2017), 72.826 estudantes estrangeiros estão matriculados na educação básica enquanto vários autores que discutem a migração brasileira acreditam que esse número de estudantes é ainda maior na atualidade principalmente com a presença da migração brasileiraa exemplo, as famílias haitianas no Brasil após o ano de 2010. Porém, os maiores grupos seriam de estudantes de nacionalidade boliviana (9.757 matrículas), americana (9.029), portuguesa (7.435), japonesa (5.840), paraguaia (5.253), argentina (3.437), Espanhol (3.285), entre outros (Magalhães, 2012).

A lei brasileira determina que crianças estranhas tenham acesso à mesma forma de educação que crianças e adolescentes no Brasil, em conformidade com a Constituição Federal (artigos 5º e 6º), nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º e 55).º), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) e a Lei da Migração (artigos 3º e 4º). Além disso, a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º) garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino. Para tanto, a organização do sistema escolar brasileiro depende do caráter federado do Estado (Casimiro, 2006). Este sistema está organizado em dois níveis: ensino superior e ensino básico. O ensino superior está organizado em dois ciclos: graduação e pós-graduação. Pode ser *latu sensu* (especialização, por exemplo) ou *stricto sensu* ofertados em cursos de mestrado e doutorado. A educação básica, por sua vez, é dividida em três níveis, incluindo a educação infantil (subdividida em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos), educação básica e ensino médio. O ensino básico é gratuito e obrigatório nas escolas públicas e destina-se a alunos dos 6 aos 14 anos. O ensino médio é gratuito nas escolas públicas e deve gradualmente tornar-se obrigatório. A educação profissional é dividida em três níveis. O nível fundamental que dura 9 anos, é aberto a todos, estejam na escola ou não. O nível técnico pressupõe e exige que o candidato tenha cursado o ensino médio (Pondeiro, 2013). No ensino fundamental, temos: o Ensino Fundamental I que inclui crianças de 6 a 10 anos de escolaridade, ou seja do 1º ao 5º anos; o Ensino Fundamental II destina-se a faixa etária dos 11 aos 14 anos, ou seja, do 6º ao 9º ano, e, além de preparar o aluno para dominar a leitura, a escrita, o cálculo, busca principalmente, inseri-lo em seu meio social.

Portanto, é natural que existam nessas séries, principalmente, na série curricular desta etapa a presença de alunos estrangeiros com necessidades educacionais especiais dentro do nível fundamental nas escolas públicas do Brasil. Diversas análises reconhecem uma diminuição significativa do analfabetismo na sociedade brasileira (Pondeiro, 2013)

e esta queda é consequência de uma política focada no ensino fundamental mas, ainda há um longo caminho a percorrer para eliminar o acesso desigual à educação dentro do caráter multicultural que a sociedade brasileira apresenta especialmente em relação a presença estrangeira nas salas de aula.

A afirmação feita deixa claro que o problema dos alunos estrangeiros do ensino fundamental no sistema escolar brasileiro gira em torno do multilinguismo, da multiétnicidade e do multiculturalismo nas salas de aula. Pensando nisso, o presente artigo tem como objetivo analisar o PROGRAMA DE ACOLHIMENTO ÀS MIGRANTES E REFUGIADOS - PARE/SC como um novo programa relativo às ações de promoção do Estado que visa garantir o processo de acesso de estudantes imigrantes à educação básica, principalmente à educação fundamental no Brasil. Para isso, primeiramente apresentamos um referencial teórico para este trabalho seguido de uma metodologia de pesquisa. Então para desenvolver o assunto abordamos dois pontos essenciais: a) apresentação do programa PARE/SC; b) análise do programa. Os resultados apresentamos nas considerações finais.

2 | QUADRO TEÓRICO

O suporte teórico vem de autores que discutem questões de políticas públicas, de educação política, diretamente ligadas à educação e à migração (Ianni, 2004; Ramos, 2013; Videira, 2022;2021). Devido à presença significativa de imigrantes no Brasil, o tema da imigração tornou-se gradativamente objeto de estudo de alguns pesquisadores como Silva (2013); Magalhães & Schilling (2012); Oliveira (2007). Por outro lado, o sociólogo Sayad citado pelo Magalhães (2010), afirma que os adultos são emigrantes, na medida em que são eles que devem realizar e suportar a saída do seu país de origem, e são os seus filhos que devem ser considerados como os verdadeiros imigrantes, pois seus pais vieram para se estabelecer, enquanto estes permanecem frequentemente apegados ao seu funcionamento anterior, assim, muitos jovens dominam perfeitamente a língua do país de acolhimento, embora esta permanença opaca para os mais velhos. No entanto, assim que a assimilam a língua numa sociedade que permanece estranha aos seus pais, pode surgir um conflito de pertença.

A identificação das crianças com a cultura veicular leva-as por vezes a afastar-se imperceptivelmente da família dos pais e da sua comunidade. A apropriação de um novo campo cultural, exigido pela escola, expõe-nos ao risco de romper as alianças que inconscientemente os unem às suas origens. Para Maria das Graças Rua (2009), as sociedades modernas estão cada vez mais heterogêneas, essas diferenciações exigem ações e atitudes dos Estados em garantir a ordem e organização. Para a autora, a diferenciação comum na nossa era gera complexidade que, por sua vez, pode gerar conflitos, assim, para uma vida coletiva, as políticas surgem como administradoras de conflitos.

Contudo, a partir de 2010, autores como Rocha e Ribeiro destacam outros fatores que têm contribuído para o aumento dos fluxos migratórios em direção ao Brasil, como por exemplo as crises humanitárias ligadas principalmente a países como o Haiti e a Venezuela (Rocha & Ribeiro, 2018 p. 541-563). Assim, a partir de 2010, autores como Rocha e Ribeiro divulgaram outras fontes que também contribuíram para o aumento dos fluxos migratórios no Brasil, por exemplo as crises humanitárias ligadas principalmente a países como Haiti e Venezuela (Rocha & Ribeiro, 2018 p. 541-563).

2.1 Metodologia

O presente trabalho está vinculado ao nosso tema de pesquisa de mestrado em Educação, em andamento, baseado na escolarização de crianças imigrantes nas escolas brasileiras. A abordagem metodológica que consiste em todas as técnicas e meios utilizados para avaliar a veracidade do referencial teórico seguindo diversos métodos conduziu-nos à investigação qualitativa, de natureza descritiva, circunscrita pela análise documental. Para coletar os dados, nos referimos ao estado de Santa Catarina como uma das primeiras regiões onde o programa PARE/SC foi implementado como um novo programa de acolhimento de imigrantes e refugiados nas escolas brasileiras que leva em conta a socialização multiétnica, especialmente o plurilinguismo e o multiculturalismo que a cada dia se tornam um desafio na educação brasileira com a presença de milhares de alunos com línguas maternas diferentes do português. A delimitação espaço-temporal é entre 2022 e 2024, tendo o programa sido adotado no Brasil em vários municípios do estado de Santa Catarina com representante de todas as regiões geográficas intermediárias do estado.



Figura 1 : pagina do programa PARE/SC

Fonte: Programa de Acolhimento à Migrantes e Refugiados – PARE/SC. Santa Catarina, 2023.
Disponível [https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/curso2021/pare-](https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/curso2021/pare-2022)

3 | RESULTADOS

Como uma iniciativa inovadora que está oferecendo apoio pedagógico, integração linguística e auxílio na formação dos estudantes migrantes e refugiados matriculados na rede estadual de ensino, os resultados revelam que o Programa de Acolhimento a

Refugiados e Migrantes (PARE), já tem 88 escolas participantes(Santa Catarina, 2022). O programa nasceu com o objetivo de promover a acolhida humanizada dos estudantes migrantes e/ou refugiados na rede pública de Santa Catarina e minimizar os impactos nos processos de aprendizagem. A Secretaria de Estado da Educação (SED) está promovendo uma formação para profissionais da educação sobre o PARE. Ao todo, o programa capacita os profissionais, incluindo professores, gestores e representantes das coordenadorias regionais de educação (Santa Catarina, 2023). O PARE iniciou em agosto de 2021 por conta do crescente número de matrículas de estudantes migrantes e/ou refugiados, principalmente no Ensino Fundamental. Entre os objetivos, destaca-se a socialização e sociabilidade, garantindo o atendimento com apoio pedagógico, por meio da integração linguística e avanços no percurso formativo do estudante, e, o PARE é o único programa no território nacional que está inserido em uma rede estadual de ensino, atendendo cerca de 1.150 alunos com nacionalidade estrangeira matriculados entre o ensino fundamental e ensino médio (Santa Catarina, 2023).

Dentre as nacionalidades atendidas no programa PARE/SC, a Venezuela é a que apresenta o maior número de alunos, 947, seguidos do Haiti com 108, Argentina e Cuba com 11 cada e Paraguai com 10. Demais nacionalidades apresentam menos de 10 alunos matriculados no Programa. O programa oferece reforço no aprendizado do alfabeto e ortografia e noções de matemática, tudo no contraturno escolar para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para estudantes dos anos finais são disponibilizadas aulas de fluência de leitura, produção de texto oral, compreensão, escrita autônoma e composição de narrativa

3.1 Análises sobre o programa PARE/SC

Para alguns autores como Adorno (1995), cada programa estabelece objetivos e regulamentações específicas. Os formuladores não são os mesmos agentes que implementam uma determinada política/programa. Neste caso, é importante que haja uma ligação entre os objetivos formulados e os agentes que implementam esta política. A partir desta afirmação, notamos que o PARE/SC baseado na Lei de Migrações (13.345/2017) e na Lei do Refúgio (Lei nº 9.474/1997), tem como objetivo geral promover a formação continuada de professores para formação na educação básica dos alunos de forma específica: sensibilizar professores para a humanização dos alunos migrantes e refugiados inscritos no novo sistema educativo, para minimizar o impacto dos nossos processos de aprendizagem e socialização e sociabilidade; desenvolver práticas educativas e cursos de ensino para aprendizagem da língua portuguesa, integração e avanços na formação de estudantes refugiados e/ou migrantes.

Com efeito, o programa PARE/SC dirige-se a vários tipos de destinatários e assume simultaneamente diversas funções (Santa Catarina, 2022). É óbvio que se dirige principalmente

aos professores para os quais este programa designa os objetivos de aprendizagem a prosseguir, as progressões a implementar e as ações educativas a realizar. Posteriormente, o programa constituiria uma ferramenta de regulação e harmonização entre as instituições brasileiras de ensino de educação básica e os alunos estrangeiros ou imigrantes. Nesse sentido, o PARE/SC, é um programa inovador considerado pioneiro que leva em conta as questões do multiculturalismo nas escolas brasileiras, em particular o idioma como barreira linguística para alunos imigrantes na educação básica. Como resultado, o PARE/SC parece-nos um programa interessante e útil, merecendo assim a nossa atenção do ponto de vista analítico. Assim, nosso artigo oferece uma análise detalhada do programa sob duas dimensões distintas: a) uma análise da dimensão estatística; b) e, uma análise da formação continuada dos professores do programa.

Segundo uma dimensão estatística, 136 turmas para uma quantidade de 1.031 participantes é o tamanho do programa em termos de quantidade de participantes (Santa Catarina, 2024). Porém, para maior compreensão, os resultados são apresentados a seguir em forma de tabela de resumo com a pontuação de cada país participante correspondente ao número de alunos matriculados no programa. Observe que nossa consideração é baseada nos resultados do ano de 2022 uma vez que o número de participantes teria aumentado a partir deste ano segundo o governo de Santa Catarina (2024). Então, uma das primeiras interpretações de tabela de resumo seria sobretudo fazer a dedução de que o programa PARE/SC está sendo implementado no estado de Santa Catarina desde já desde o seu início, podemos perceber pelos números da *tabela 1*, o interesse demonstrado pelo público em geral em participar de tal programa, ou seja, passando do país com maior pontuação estudantil (Venezuela) para chegar aos países mais baixos, o programa comprova a sua importância pelo número de participantes que o compõem. O que vale dizer é que os idealizadores do programa estavam bem imbuídos da necessidade de sua implementação no âmbito da política educacional do estado de Santa Catarina. Com um número de oitenta e duas (88) escolas participantes, o programa, em nossa opinião, possui uma amostra representativa a partir da qual os resultados do programa podem ser generalizados em relação à população migrante que frequenta a educação básica no referido estado (Santa Catarina). Por outro lado, em ordem decrescente de quantidade de participantes, é necessariamente notável que Venezuela, Haiti, Argentina, Cuba, Paraguai e alguns outros sejam os países que constituem a população migrante do programa PARE/SC. Com mais de cinco países participantes, o programa é até novo aviso de acordo com a sua página mencionada na *Figura 1*, o primeiro programa que defende a integração escolar ao nível do ensino básico abordando o multiculturalismo especialmente em termos de atualização na língua portuguesa.

Porém, por observação, essas mesmas categorias de alunos estrangeiros que compõem os resultados do programa PARE/SC 2022 também são objeto de necessidade de apoio em muitos outros estados do Brasil. Então, é óbvio para nós perguntar se a

implementação do programa PARE não seria benéfica também para os demais estados brasileiros onde a presença de alunos estrangeiros levanta a necessidade de apoio no mesmo nível que os alunos estrangeiros de Santa Catarina?... Para esta questão, a resposta é provavelmente afirmativa especialmente quando consideramos certas declarações na página do programa *Figura 1* que desejam e convidam outros estados a seguirem o exemplo para uma maior capacidade de acolhimento de alunos estrangeiros no nível da educação básica brasileira. Portanto, considerando os resultados em nível estático, podemos concluir que se a coordenação do programa PARE/SC for melhor assistida pelas autoridades competentes e se a filosofia de tal programa for adotada por outros estados, dentro de alguns anos, a integração escolar de alunos estrangeiros na educação básica poderá emergir desta grande necessidade de adoção de programas especiais que atualmente se faz sentir.

PROGRAMA DE ACOLHIMENTO A MIGRANTES E REFUGIADOS-PARE/SC 88 ESCOLAS	
Países participantes	Número de alunos
Venezuela	947
Haiti	108
Argentina	11
Cuba	11
Paraguai	10
demais países	Menos de 10

Tabela 1 : resumo do resultado de programa PARE/SC 2022

Em segundo lugar, nossa análise centra-se na formação continuada de professores do programa PARE/SC. A formação contínua deve ser entendida como um processo de aprendizagem que permite ao indivíduo adquirir conhecimentos e saberes (Altenfelder, 2004). Este tipo de formação destina-se a quem concluiu a formação inicial (estudos) e regressou maioritariamente à vida activa. Embora teoricamente se destine a todos os públicos em idade ativa ou mais velha, a formação contínua é quase exclusivamente praticada em contexto profissional ou com objetivo profissional. Permite então que as pessoas que já se encontram na vida ativa possam continuar a formação para melhorar as suas competências e adaptar-se às novas tecnologias, práticas ou novos métodos em vigor na era contemporânea (Altenfelder, 2004). Compreendendo a definição de formação continuada, faz sentido perceber que o programa PARE/SC, pelos seus objetivos, é um programa que encena a noção de interação didática onde os principais atores do programa (professores e alunos imigrantes) estão ou estarão constantemente num contexto de combinação de ações reciprocamente orientadas entre o professor e o aluno, motivados pelo projeto de transformação do fluxo de experiência do aluno em resposta a uma

modificação do fluxo de experiência do professor, isso em referência aos conteúdos de ensino (Brousseau, 2008; Teixeira et al., 2013). Portanto, para que a combinação de ações reciprocamente orientadas entre o professor e o aluno imigrante seja eficaz, o canal de ensino utilizado para interagir (a língua) também deve ser abrangente e compreensível. O que afirma na lógica da nossa análise que os professores do programa PARE/SC devem ser professores que já dominam a língua dos alunos imigrantes a um nível onde possam transmitir facilmente os seus conteúdos e gerir a interação com as suas turmas.

Neste ponto, não podemos de uma forma ou de outra, conceber o ambiente escolar brasileiro através do programa PARE/SC sem o seu caráter essencial de práticas linguísticas (Stoer, 2008). Assim, se o programa PARE/SC em sua abordagem pudesse, através de sua filosofia, utilizar o espanhol, o francês, o crioulo, o inglês e o português para neutralizar as diferenças culturais na educação básica, o programa poderia ser visto como um programa regulador da situação de multiculturalismo ou multiétnicidade na educação básica do estado de Santa Catarina (Magalhães, 2010; 2012). Neste nível, poderíamos concluir através da nossa análise, como muitos outros fazem, que a formulação e implementação de tais programas em outros estados onde há a presença de alunos imigrantes teria assim garantido um acesso adequado e igualitário à educação (BOTO, 2005, p. 791; CURY, 2002; 2006; 2008).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, cabe dizer que a mudança no retrato sociodemográfico da sociedade brasileira em relação aos atuais fluxos migratórios repercute no sistema educacional e, conseqüentemente, no trabalho dos professores que são os primeiros atores responsáveis pela integração educacional dos estudantes imigrantes nos ambientes educacionais, particularmente no ensino fundamental. Os professores do ensino básico parecem ter o desafio de mobilizar recursos diversos e eficazes em resposta a acontecimentos imprevistos e de colmatar a lacuna entre o que é prescrito e o contexto de acolhimento dos alunos imigrantes na sala de aula. Portanto, a cultura, incluindo a língua materna e a experiência dos estudantes imigrantes, são fatores preocupantes que entram automaticamente em jogo quando pais estrangeiros inserem seus filhos no sistema educacional básico brasileiro.

Em comparação com pesquisas anteriores, a prescrição da educação básica no Brasil faz parte da consolidação do direito à educação dos estudantes imigrantes (MAGALHÃES, 2002; WALDMAN, 2012; CURY, 2002; 2008). No entanto, em termos de programas de apoio educacional especial para alunos imigrantes, a política pública estadual não dispõe de um grande número de programas como o PARE/SC, embora o acesso à educação básica para todos esteja legalmente estabelecido (Lei nº 13.445/2017; Lei de Migração Brasileira (2017) e Resolução nº 1 do CNE/2020 (BRASIL, 2020). Acreditamos, assim como

Casimiro (2006) e Adorno (1995), que a garantia legal de acesso à educação básica não é suficiente para os alunos imigrantes, o Estado deve garantir condições de progresso nos estudos para esses alunos estrangeiros por meio de programas que não ignorem sua cultura enquanto ainda estiverem na escola brasileira.

Finalmente, em alguns países, como Portugal, Alemanha e Austrália, a integração de estudantes imigrantes exigiu a revisão de políticas e modelos de teorias e práticas educativas; enfrentamento de manifestações de preconceito, discriminação, xenofobia contra estudantes imigrantes e pertencentes a minorias étnicas (Abrantes, 2016; Boto, 2005; Silva, 2022; Cavalcanti, 2016; Claro, 2020; Ianni, 2004; Farenzena, 2022), ensino e aprendizagem de língua não materna (Cardoso, 2005; Nascimento, 2013); a formação de profissionais na ótica da educação intercultural (Ramos, 2007, 2009, 2013; SILVA, 2019; Santos, 2019).

Assim, toda essa ideia de revisão de políticas/modelos educacionais de teorias e práticas pedagógicas são ações identificadas em investigação necessária para reduzir o insucesso acadêmico dos imigrantes e promover a sua inclusão social e educativa. Portanto, permanecemos na expectativa de que o programa PARE/SC possa ser um dos primeiros a atingir os objetivos direcionados aos alunos imigrantes no Brasil ou através deste programa, outros programas do mesmo tipo entrarão em vigor para virem ajudar a população de imigrantes.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. **A educação em Portugal. Princípios e fundamentos constitucionais.** Sociologia, Problemas e Práticas, número especial, 23-32, 2016.

ADORNO, T. W. **Educação após Auschwitz. Em Adorno, T.W. Educação e emancipação** (pp. 119-138). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação Continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor.** São Paulo: PUCSP (Dissertação de mestrado), 2004.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: SCHILLING, Flávia. Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas.** São Paulo: Cortez. pp. 87-144, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020.** Brasília: 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/165271-rceb001-20/file>. Acesso em: 05 out.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. **Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências.** Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/13684.htm acesso em 23 set 2023.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo:Ática, 2008.

CARDOSO, A. J. G. **As interferências linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do português**. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

CASA-NOVA, M. J. **Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, 13 (47), 181-216, 2005.

CASIMIRO, E. **Percursos escolares de descendentes de imigrantes de origem cabo-verdiana em Lisboa e Roderdão**. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta, Lisboa, 2006.

CAVALCANTI, Leonardo. (Org.) ; DUTRA, D. (Org.) ; OLIVEIRA, M. (Org.). **A imigração haitiana no Brasil: características sócio-demográficas e laborais na região sul e no Distrito Federal**. 1. ed. Santiago: Universidad de Desarrollo (UDD),. v. 1. p. 25 – 39, 2016.

CLARO, Carolina de Abreu Batista. **Do estatuto do estrangeiro à lei de migração: avanços e expectativas**. In. Boletim de Economia e Política Internacional I BEPI I n. 26 I Set. 2019/Abr. 2020.

CROCHÍK, J. L. **A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade**. Em J. L. Crochík. Teoria Crítica da Sociedade, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l], v. 38, n. 134, p. 293-303, maio de 2008b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. *Cadernos de Pesquisa*. Online, n. 116, p. 245–262, jul.2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Conselhos de Educação: fundamentos e funções**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Escolar: a exclusão e seus Destinatários**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 48, n. 1, p. 205-222, dez. 2008a.

DO VALE ROCHA, Gustavo; RIBEIRO, Natália Vilar Pinto. **Fluxo migratório venezuelano no Brasil: análise e estratégias**. Revista Jurídica da Presidência, v. 20, n. 122, p. 541-563. 2018.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. **Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações**. In: MADEIRA, Lígia Mori. *Avaliação de Políticas Públicas*. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, p. 195-215. 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214244>.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, Violência e Terrorismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004**.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Censo escolar de 2016. Ministério da Educação**. Recuperado de esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx. 2017.

MAGALHÃES, G. M.; Schilling, F. **Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação**. Pro-Posições, 23, 1 (67), 43-63, 2012.

MAGALHÃES, Giovanna Mode. *Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo*. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, A. I. *Migração estudantil e a aprendizagem de uma segunda língua: estudantes estrangeiros em Portugal e suas representações pessoais e socioculturais*. Dissertação de Mestrado. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Direito à Educação*. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (eds.). *Gestão, Financiamento e Direito à Educação*. 3. ed. São Paulo, 2007.

PONTEDEIRO, L. R. *Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAMOS, M. C. P. *Diásporas, culturas e coesão social*. Em Bizarro, R. (Ed.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. (pp.78-95). Porto: Areal Editores, 2007.

RAMOS, M. C. P. *Globalização e multiculturalismo*. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, 13, 75-101, 2009.

RAMOS, N. *Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação*. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. 2013.

RUA, Maria das Graças. (2022). *Políticas públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC: CAPES: UAB, 2009. 130p. Disponível em: <https://acervo.cead.ufv.br/conteudo/pdf/Apostila%20-%20Políticas%20Públicas%20Maria%20das%20Graças%20Rua%202009.pdf>

SANTA CATARINA. PORTARIA Nº 2083/2023. **Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula, aproveitamento de estudos realizados no exterior e transferência para o exterior de alunos da Rede Estadual de Ensino**. 2023. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2023/20230801/Jornal/22072.pdf> acesso em 04 an 2024.

SANTA CATARINA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE ACOLHIMENTO À MIGRANTES E REFUGIADOS – PARE/SC**. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Florianópolis. 2022.

SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini dos. *A inserção do invisibilizado: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a gestão de línguas na educação básica em Medianeira - Paraná*. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

SILVA, C. A. S.; SERPA, P. F. **O fluxo migratório no Estado de Mato Grosso do Sul: recepção dos refugiados e de imigrantes internacionais**. 2019. R. METAXY, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.31-55, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metaxy/article/view/20425/16489>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Gustavo Junger da. Refúgio no Brasil: 25 anos da lei 9.474/1997. In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Bianca. G. Relatório Anual OBMigra. **Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública. 2022

STOER, R. S. **Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno**. Educação, Sociedade & Culturas, 26,177-183, 2008.

TEIXEIRA, Paulo Jorge Magalhães; PASSOS, Claudio Cesar Manso. **Um pouco da teoria das situações didáticas (tsd) de Guy Brousseau**. Zetetiké, v. 21, n. 1, p. 155-168, 2013.

VIDEIRA. LEI nº 4.063/22, de 05 de julho de 2022. **Institui a Política Municipal para a População Imigrante, e dá outras providências**. Videira, SC.2022a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/v/videira/lei-ordinaria/2022/407/4063/lei-ordinaria-n-4063-2022-institui-a-politica-municipal-para-a-populacao-imigrante-e-da-outras-providencias?q=imigrantes> acesso em 22 nov. 2023.

VIDEIRA. RESOLUÇÃO CME Nº 03, DE 25 DE MAIO DE 2022. **Estabelece critérios para execução do Programa de Reforço Escolar das Escolas da Rede Municipal de Ensino, instituído de acordo com o Art. 10 da Resolução CME 16/2020**, do município de Videira. 2022b.

VIDEIRA. Resolução CME Nº 09 de 08 de junho de 2021. **Dispõe sobre os procedimentos relativos ao direito à matrícula e aproveitamento de estudos de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, estudantes da rede municipal de ensino**.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. 236 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2012.

ZANOTTI, L. J. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1972.

UNIVERSIDADES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA E DE PORTO, PORTUGAL, NO ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DE 2020-2021

Data de submissão: 10/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Walter Lopes de Sousa

Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Pará – UFPA, com Pós-Doutorado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto. Vice-coordenador do grupo de estudos e pesquisa Indigenismo, Sociedades e Educação na Amazônia, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa, Brasil. Professor da Seduc – PA e Técnico em Assuntos Educacionais da Ufopa.

Carlinda Leite

Doutora em Ciências da Educação, pela universidade do Porto, Professora Emérita e Catedrática da Universidade do Porto, Portugal. Coordenadora da Comunidade de Prática de Investigação CIIE, Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas CAFTe, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto e Presidente da Agência de Acreditação do Ensino Superior

ensino superior público situadas no interior da Amazônia brasileira e no Porto, Portugal, no enfrentamento da pandemia do SARS-CoV-2 e conhecer impactos nos processos de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista metodológico, foram entrevistados gestores e docentes de quatro cursos das quatro instituições existentes. A análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados permitiu saber que a educação mediada pelas tecnologias digitais foi uma solução para atividades teóricas, ou para reuniões diversas, mas não para componentes curriculares que exijam manuseio de materiais e atividades práticas essenciais à formação. Permitiu também reconhecer que a atividade remota, em comparação com as atividades presenciais, fragiliza a socialização dos estudantes com ambientes críticos, criativos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Pandemia e educação. Pandemia de Covid-19. Educação digital.

UNIVERSIDADES DE LA AMAZONIA BRASILEÑA Y PORTO, PORTUGAL, FRENTE A LA PANDEMIA 2020-2021

RESUMEN: El artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo

RESUMO: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou comparar situações vivenciadas por instituições de

como objetivo comparar las situaciones vividas por las instituciones públicas de educación superior ubicadas en el interior de la Amazonía brasileña y en Porto, Portugal, en su lucha contra la pandemia SARS-CoV-2 así como comprender los impactos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista metodológico, el estudio entrevistó gestores y profesores de cuatro cursos en las cuatro instituciones existentes. El análisis de contenido de los discursos de los entrevistados permitió conocer que la educación mediada por tecnologías digitales tiene su valor, especialmente para actividades teóricas, o para reuniones diversas, pero no para componentes curriculares que requieren manejo de materiales y actividades prácticas imprescindibles para algunas áreas educativas y profesionales. También permitió reconocer que las actividades a distancia, en comparación con las presenciales, debilitan la socialización de los estudiantes con entornos críticos, creativos y participativos.

PALABRAS CLAVES: Educación universitaria. Educación y pandemia. Pandemia de Covid-19. Educación digital.

UNIVERSITIES IN THE BRAZILIAN AMAZON AND PORTO, PORTUGAL, FACING THE 2020-2021 PANDEMIC

ABSTRACT: The article presents the results of a research that aimed to compare the situations experienced by public higher education institutions located in the interior of the Brazilian Amazon and in Porto, Portugal, in their fight against the SARS-CoV-2 pandemic and to understand the impacts on the teaching and learning processes. From a methodological point of view, managers and professors from four courses at four institutions were interviewed. Content analysis of the interviewees' speeches allowed to know that education mediated by digital technologies has its value, especially for theoretical activities, or for various meetings, but not for curricular components that require handling materials and practical activities essential for some educational and professional areas. It also allowed to recognize that remote activities, in comparison with face-to-face activities, weaken the socialization of students with critical, creative and participatory environments.

KEYWORDS: College education. Pandemic and education. Covid-19 pandemic. Digital education.

INTRODUÇÃO

Os anos acadêmicos de 2020 e de 2021 foram seriamente afetados pela pandemia da Covid-19, que obrigou as instituições de ensino superior (IES) a substituírem o ensino presencial pelo ensino remoto à distância (RONDINI, PEDRO e DUARTE, 2020; NICOLINI e MEDEIROS, 2021), em linha com as medidas de isolamento social recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e que pretenderam conter a propagação do coronavírus. Nesta situação, e no que ao ensino-aprendizagem diz respeito, o recurso à internet e às tecnologias digitais passou a ser imprescindível afetando IES e estudantes, que não possuíam condições necessárias ao seu adequado uso.

Tendo esta situação como ponto de partida, foi realizado o estudo a que este artigo se reporta e que teve por objetivo conhecer percepções de gestores e professores de instituições de ensino superior (IES) sobre os impactos que a pandemia teve nos processos

de ensino e de aprendizagem. Para poder estabelecer relações desses efeitos com as condições existentes, o estudo escolheu para *loci* da pesquisa instituições situadas em dois pontos geograficamente diferentes: na Amazônia brasileira, a Universidade do Estado do Pará e a Universidade Federal do Oeste do Pará e no Porto, Portugal, a Universidade do Porto e o Instituto Politécnico do Porto. Por outro lado, no procedimento de recolha de dados, recorreu à voz de quem viveu a emergência da pandemia ocasionada pelo Sars-CoV-2 para saber que problemas viveram essas instituições e esses profissionais e compreender na passagem das aulas presenciais para aulas remotas, sobretudo em cursos que precisam de práticas presenciais. São esses dados que o artigo apresenta e analisa.

Na sua estrutura, o artigo começa por explicitar o procedimento metodológico a que se segue a apresentação dos dados, discutidos e interpretados à luz de referências teóricas que têm marcado o campo científico sobre esta temática.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico seguido na pesquisa compreendeu, em uma primeira fase, uma análise documental (PIMENTEL, 2001) a que se seguiu a realização de entrevistas interpretadas pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1994). Como já referido, as instituições que fizeram parte do estudo foram, em Portugal, a Universidade do Porto e o Instituto Politécnico do Porto, e, no Brasil, a Universidade do Estado do Pará e a Universidade Federal do Oeste do Pará, situadas em Santarém no interior da Amazônia. Estas quatro IES pertencem ao sistema público e são as únicas existentes nestas duas cidades. Em cada uma destas IES foram selecionados cursos que possuem componentes que exijam atividades práticas e/ou o manuseio de materiais, tais como atividades em laboratórios, exames físicos e manobras corporais, como ocorre em cursos da área da saúde. Foi também tido em consideração que esses cursos existissem tanto nas instituições de Portugal (Porto) como nas do Brasil (Santarém). Neste sentido, os cursos que fizeram parte do estudo foram: Engenharia Civil, Fisioterapia, Medicina, cursos que possuem muitas atividades práticas e manuseio de materiais em seus desenhos curriculares e o curso de Pedagogia (que em Portugal se chama Ciências da Educação), que apesar de possuir atividades práticas, como estágios curriculares, possui também, de modo mais acentuado, componentes curriculares de conteúdo teórico.

Para conhecer o que se passou no ensino-aprendizagem durante a pandemia, e que vantagens e desvantagens reconhecem os membros dessas instituições na passagem do ensino presencial para o remoto, foram realizadas 14 entrevistas com professores (6 de instituições portuguesas e 8 de instituições brasileiras). Nove destes entrevistados acumulam cargos de gestão: quatro das IES de Portugal (Porto) e cinco do Brasil (Santarém). As entrevistas foram semiestruturadas (BONI e QUARESMA, 2005; BATISTA *et al.*, 2017) e apoiadas em um guião que incluiu como categorias gerais: impactos da

pandemia na educação; reações de gestores e professores das IES às situações criadas; como foram instituídas aulas remotas; como é percebido o uso das tecnologias digitais no futuro da educação superior.

Os dados destas entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo, nos termos propostos por Bardin (1994), e, a partir das categorias atrás enunciadas, foi construído o conhecimento que este artigo apresenta.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Impactos da pandemia na oferta educacional

Antes de apresentar os dados coletados, clarificamos alguns dos termos usados. O termo “ensino remoto” pretende designar a modalidade de ensino a que as instituições recorreram durante a pandemia. Na legislação brasileira aparece o termo “educação por meios digitais”, enquanto o termo usado em Portugal é “ensino a distância”. No site oficial da Faculdade de Informação e Comunicação, da Universidade Federal de Goiás, a diferença entre “ensino remoto” e Educação a Distância (EaD) é estabelecida pelas suas especificidades. A EaD é um processo educacional planejado, em que as atividades de ensino e aprendizagem ocorrem em lugares e momentos diferentes tanto para os docentes quanto para os discentes, ou seja, é mediado pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação. A diferença entre EaD e “ensino remoto” ocorre porque o segundo é utilizado em uma situação emergencial e não é fruto de uma vontade deliberada de realizar uma educação nesse formato. No caso presente, passou a ser ministrado pelas circunstâncias sanitárias e medidas emergenciais que o momento exigiu. O ensino remoto pode receber outros termos como “educação remota”, “ensino virtual”, “educação virtual”, “educação online”, etc., mas nenhum deles deve ser utilizado como sinônimo de “educação a distância” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2020).

No Brasil, no meio acadêmico das universidades públicas, gravita a percepção que a Educação a Distância (EaD) é de baixa qualidade e, como se trata de uma modalidade fortemente explorada pela iniciativa privada, transparece que atuam com objetivos comerciais ou como “fábrica de diplomas”, este último utilizado como jargão pejorativo na linguagem popular. Essa impressão tem relação com os resultados da avaliação dos cursos superiores no Brasil, aferidos pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade.

A modalidade de EaD iniciou-se utilizando recursos como rádio, depois DVDs, mas com o avanço da internet passou a ser desenvolvida cada vez mais por esse meio (FALCÃO e GARCIA, 2020). A associação ao baixo desempenho, nas avaliações oficiais, ao EaD pode justificar a conotação negativa que lhe é atribuído e as posições contrárias à implantação

dessa modalidade de formação. Este *modus operandi* foi alterado drasticamente com a pandemia.

Quanto aos dados obtidos pelas entrevistas relativos à fase da pandemia, em Portugal, a passagem do ensino presencial para o remoto não exigiu muito tempo, enquanto nas universidades brasileiras essa resposta foi diferenciada e, no geral, mais prolongada. Nos cursos de Ciências da Educação, Engenharia Civil, Fisioterapia e Medicina, em ambas as instituições portuguesas, o prazo para o retorno às atividades de ensino-aprendizagem, de presencial para remoto, foi de uma semana e meia; nas instituições brasileiras, esse prazo foi de seis meses, na universidade estadual, e onze meses na federal.

Essa diferença no tempo de resposta pode ser explicada por algumas situações condicionantes. No caso das instituições portuguesas, os entrevistados relataram que a rapidez foi devida a que tanto professores quanto alunos tinham anteriormente alguma experiência na modalidade *b-learning* (blended-learning), um procedimento que mescla atividades presenciais com atividades a distância mediadas pelas tecnologias digitais. Assim, boa parte dos professores já possuía experiência no uso dessas ferramentas. Outra razão reside no fato da maioria dos estudantes possuírem computadores e acesso à internet, fatores que contribuíram para o reestabelecimento rápido das atividades de ensino e aprendizagem remotamente pela internet. Nas instituições brasileiras que fazem parte da pesquisa, antes da pandemia, as atividades eram eminentemente presenciais, não tendo, docentes e discentes, hábitos de formação mediados pelas tecnologias digitais. Por isso, foi necessário mais tempo para capacitar docentes, assim como para encontrar meios de passagem do ensino presencial para o ambiente virtual.

Outro fator que justifica esta prolongada resposta das instituições do interior da Amazônia tem a ver com o perfil do público atendido por estas IES, que é mais carente socioeconomicamente. Por exemplo, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) possui processos seletivos especialmente voltados ao público carente, porque recebe estudantes de comunidades quilombolas e indígenas, além de ter no seu processo seletivo regular 50% das vagas voltadas para estudantes oriundos de escolas públicas. Essa natureza do público acadêmico redundou na situação constatada pela administração da universidade em que muitos alunos não possuem nem os equipamentos nem uma internet fixa, necessários para as aulas online. Essa situação de carência foi relatada formalmente por representantes estudantis no Conselho Superior durante o período inicial de suspensão emergencial das aulas na segunda metade do mês de março de 2020, que teve como efeito a suspensão, pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), do calendário por tempo indeterminado.

Depois da suspensão do calendário acadêmico, a gestão da universidade estudou soluções que pudessem incluir esses estudantes e que exigiu adquirir chips de internet para distribuir aos alunos, já que de outro modo não poderiam assistir às aulas remotas. Segundo o Edital 01/2021, de 25 de janeiro de 2021, foram adquiridos 4.980 chips para as

atividades de graduação (UFOPA, 2021a) de estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Outra ação foi a aquisição de Chromebooks para empréstimo aos estudantes economicamente mais vulneráveis, que não possuíam computadores nem meios para adquiri-los por conta própria. Nessa ação, a Ufopa emprestou 280 computadores a serem utilizados nas atividades acadêmicas (Edital/02/2021, de 29 de janeiro de 2021) que foram entregues de 18 a 26 de fevereiro de 2021 (UFOPA, 2021b).

Sem essas medidas, um contingente significativo de estudantes não teria condição de acompanhar as atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas plataformas digitais, que foram adotadas como salas de aula virtuais. Segundo o gestor da Ufopa, estas medidas foram devidas ao papel social que a universidade pública desempenha; as aulas não poderiam acontecer abandonando parte considerável de sua comunidade acadêmica. Na Ufopa, o tempo de retorno a aulas, interrompidas em março de 2020, foi de onze meses, tempo também necessário para procedimentos com gastos de recursos públicos.

Ainda focando impactos da pandemia, a infraestrutura de internet constituiu um fator de diferença entre as duas realidades geograficamente distintas. Enquanto Portugal ocupa o trigésimo segundo lugar dos 50 países com a internet mais rápida do mundo (COELHO, 2019), o Brasil ocupa a septuagésima quarta posição (BRAGA, 2021). Em relação à rede de internet fixa, Portugal ocupa a vigésima nona posição (SILVA, 2017) e o Brasil a septuagésima segunda (FRITZEN, 2017). Além do mais, em Portugal, a utilização das tecnologias digitais já fazia parte do dia a dia das pessoas e, em especial, das instituições públicas portuguesas, que, depois da Declaração de Bolonha, em 1999, foram cada vez mais incentivadas a utilizar essas tecnologias nos seus processos de ensino e de aprendizagem (SIEBIGER, 2011). Enquanto isso, no Brasil, mesmo havendo estudos na área da tecnologia da informação com indicativos dos benefícios da incorporação de tecnologias digitais no ensino, o uso dessas tecnologias não foi muito incentivado. Para se ter uma noção dessa situação, nas universidades brasileiras, até o início de 2020, cerca de 90% dos cursos para professores não tinham estudos de informática (SANTO, 2020).

Por outro lado, no interior da Amazônia brasileira, a infraestrutura e a qualidade da internet é um serviço precário, situação relatada por todos os entrevistados. Mesmo para quem pode pagar uma internet mais cara não existe garantia que a terá com qualidade, porque os serviços de fornecimento de internet na região têm interrupções frequentes.

Durante a pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e, quando foi possível, passaram a ser mediadas pelas plataformas digitais como Colibri Zoom, Google Meet e Microsoft Teams. Tanto no Brasil quanto em Portugal, as aulas foram realizadas de modo síncrono, com alunos e professores online na mesma hora, em salas de aula virtuais. As aulas foram gravadas, permanecendo na plataforma por um tempo, para que os alunos pudessem voltar a acessá-las, tirar dúvidas ou mesmo baixar o material para os seus dispositivos pessoais.

Em Portugal, quando o governo determinou *lockdown* com confinamento, em 2020 e em 2021, na intenção de controlar a pandemia, continuaram algumas atividades de natureza prática que exigiam manuseio de materiais. O ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, Manuel Heitor, em 19/04/2021 declarou que o país deveria retornar as atividades presenciais de ensino superior, uma vez que os 250 mil testes disponibilizados pelo Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto e pela Cruz Vermelha Portuguesa garantiriam um sistema de testagem capaz de ajudar na adaptação à nova realidade. Referiu ainda que, no ensino superior, existem atividades presenciais que são insubstituíveis, e que a presença dos estudantes com os investigadores e docentes seria imprescindível para uma boa formação (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2021b). Essas atividades presenciais começaram em 10/04/2021, mediante a testagem de antígeno na comunidade acadêmica das instituições de ensino superior portuguesas (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2021a).

No Brasil não houve uma articulação do governo federal com as IES para evitar a propagação do vírus SARS-CoV-2 (OLIVEIRA e PIRES, 2021). Além disso, a política negacionista do governo brasileiro colocou e coloca o Brasil como risco para o mundo, podendo ser uma incubadora de novas cepas do coronavírus, conforme criticou o deputado espanhol Jordi Solé, na sessão do Parlamento Europeu de 29 de abril de 2021 (ALVAREZ, 2021). O artigo “Ações do governo federal no combate à coronacrise: limites, insuficiência e escassos acertos”, publicado na *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, demonstra que o negacionismo do presidente do Brasil segue uma prática denominada “capitalismo do desastre”. Este termo, cunhado por Naomi Klein (2008) e repercutido em um artigo publicado no *Le Monde Diplomatique Brasil* (TEODORO, 2020), refere ações de ruptura no sistema de bem-estar social, aproveitando-se de momentos de fragilidade, como os vivenciados na pandemia, para impor a racionalidade neoliberal (CABRAL e COTRIM JUNIOR, 2020). De fato, o Brasil não passou por um estado de bem-estar social, uma vez que não assegurou renda mínima, alimentação, saúde, moradia e instrução para o conjunto da sociedade. A agravar, as ações do governo Bolsonaro buscaram fragilizar o sistema de saúde pública, que atende gratuitamente a população do Brasil e cujo Sistema Único de Saúde (SUS) possui uma das maiores redes de vacinação do mundo, com capacidade de atender 99,7% da população com cobertura de vacinas. Esses dados do Relatório do Instituto Métricas e Avaliação de Saúde, da Universidade de Washington, foram publicados na revista *The Lancet*, em 2017. As vacinas foram um dos alvos preferenciais do presidente do Brasil em sua campanha negacionista da pandemia, o que prejudicou, sobremaneira, as medidas de controle sanitário na pandemia, afetando diversas áreas, incluindo o setor educacional.

Feito este enquadramento dos contextos de cada país, que permitem compreender os dados obtidos nas quatorze entrevistas que dão conta das percepções de gestores e professores de ambas as realidades geográfica, social e culturalmente distintas,

apresentamos as informações obtidas, organizadas por curso e pelas categorias da análise de conteúdo realizada.

PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES DE IES SOBRE IMPACTOS DA PANDEMIA

Ciências da Educação e Pedagogia

Embora com nomes diferentes, os cursos de Ciências da Educação (em Portugal) e Pedagogia (no Brasil) destinam-se à formação de especialistas em educação e formação e, no Brasil, também à formação de professores dos primeiros anos de escolaridade. Nesses cursos, embora haja conteúdos de caráter prático, de que são exemplo os estágios ou conteúdos relacionados à linguagem de sinais, a maioria dos componentes curriculares são de caráter teórico ou teórico-prático.

Na adaptação do ensino-aprendizagem às exigências da pandemia, na universidade do interior da Amazônia, Ufopa, foi relatado que houve uma redução da quantidade de conteúdos trabalhados, comparando com o que era possível trabalhar na modalidade presencial. Por isso, a percepção é de que a qualidade do ensino e da aprendizagem ficou minorada. Foi dito que a interação aluno-professor foi “baixíssima no virtual”, e, por vezes, o docente ficou com a sensação de estar falando sozinho na frente do computador, porque as câmeras dos dispositivos dos alunos permaneciam desligadas, mesmo que justificadas por problemas de internet da região. Quando existiam, por exemplo, muitos vídeos para carregar era difícil a navegação, pelo que facilitava desligarem as câmeras, não podendo os professores ver as expressões dos alunos e perceber se eles estavam a acompanhar ou não os conteúdos, tal como acontece no ensino-aprendizagem presencial.

A plataforma digital utilizada para a realização das aulas nesta universidade foi o Google Meet, com atividades colocadas no Google Classroom e, também, com registro no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), que não era utilizado para aulas remotas, mas sim, desde 2011, para registro de classificações, matrizes curriculares, ementas de disciplinas, etc.

Na Universidade do Porto, grande parte dos docentes, antes da pandemia, já usava atividades on-line para o aprofundamento do que acontecia presencialmente. Como foi expresso, usavam a plataforma Moodle, que é um sistema de gestão da aprendizagem, e um dos mais conhecidos no mundo para aprofundar a aprendizagem, recorrendo à modalidade de ensino híbrido. No ensino remoto a que a pandemia obrigou o uso das tecnologias digitais dominou 100% do tempo da execução dos trabalhos académicos, trazendo, segundo os entrevistados, alguns prejuízos ao nível da socialização e de trabalhos em grupos, porque, como foi dito, não é a mesma coisa trabalhar quando todos estão próximos ou quando estão distantes. Segundo os entrevistados da Universidade do Porto, a atividade presencial permite muito mais a participação em um ambiente de

partilha de conhecimentos, de debate sobre as temáticas abordadas, momentos em que se pode exercitar o confronto de ideias, isto é, de fatores que atuam na socialização da vida acadêmica e da pesquisa. Por isso, todas essas dimensões foram afetadas com a adoção emergencial do ensino remoto.

Ainda que os entrevistados de ambos os países vejam vantagens na utilização das tecnologias digitais na educação superior, notadamente, para reuniões, bancas de julgamentos de trabalhos acadêmicos, e até de gravação de aulas teóricas para que os alunos possam acessá-las depois para reforço ou para quem perdeu a aula por alguma razão, tanto os professores do Brasil como os de Portugal manifestaram preferir que as atividades voltem a ser presenciais.

Engenharia Civil

Do curso de Engenharia Civil, foram entrevistados professores da Ufopa e do Instituto Politécnico do Porto. Nesta IES portuguesa, após a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, houve a oferta rápida de formação dos docentes para assegurarem aulas online através da plataforma Colibri Zoom. Embora já fosse frequente o uso da internet, a utilização dessa plataforma específica não era. Depois dessa formação, alguns professores começaram a realizar aulas virtuais, enviando links das salas aos alunos para que estes entrassem e verificassem como era o ambiente virtual da plataforma. Esta situação permitiu o rápido reestabelecimento das aulas, no modo virtual, em substituição às aulas presenciais.

As dificuldades de acesso encontradas pelos alunos desse curso no Instituto Politécnico do Porto, segundo a professora entrevistada e que acumula cargo de gestão na instituição, não foram grandes porque é comum que os estudantes possuam computadores portáteis e em suas casas tenham acesso à internet. Os casos de dificuldade de acesso ao ensino remoto foram residuais, porque, como foi dito, é comum os estudantes de Engenharia Civil possuírem equipamentos para os softwares utilizados nas atividades do curso e para acessar a plataformas usadas na modalidade *b-learning*. Em síntese, foi rápida a adaptação à nova realidade, tendo sido referido, como vantagem, o fato das aulas teóricas ficarem gravadas, o que permitiu aos alunos do turno da noite, que se atrasam e perdem o início das aulas, assisti-las na íntegra. Apesar disso, estes professores consideram que a atividade 100% remota, como ocorreu em 2020, na fase do primeiro confinamento, prejudica a aprendizagem. Por isso, logo que houve a permissão do governo para retorno, seguindo medidas sanitárias, as aulas presenciais passaram a ocorrer nos laboratórios, principalmente porque esse tipo de atividade se mostrou inadequado para a modalidade online. Quanto às avaliações, estas foram realizadas presencialmente porque os docentes queriam evitar “fraudes”.

No caso do mesmo curso na Ufopa, *campus* de Itaituba, as atividades letivas regulares ficaram suspensas por onze meses, nomeadamente porque os alunos não tinham acesso a

uma internet estável e de qualidade, e não possuem computadores portáteis ou desktops capazes para os softwares utilizados no curso, como é o caso do AutoCad. Desse modo, tanto as aulas teóricas quanto as práticas ficaram prejudicadas. No retorno das atividades, que transcorreram apenas remotamente, foi percebido que a falta de equipamentos e meios de acesso à internet gerou efeitos na aprendizagem de alunos que não possuíam esses recursos. Neste *campus*, foi adotada a metodologia PBL (do inglês *problem based learning*) que, em português, significa “aprendizagem baseada em problemas”, e que visou estimular os estudantes no estudo remoto. Este método intenta favorecer a pró-atividade dos estudantes, por meio de discussões aprofundadas e interdisciplinares. Ainda assim, foi relatada a defasagem quando se compara com o desempenho dos estudantes nas aulas presenciais antes da pandemia, o que fez a coordenação do curso pensar em ofertar novamente os conteúdos já trabalhados neste período de pandemia, mas como cursos de extensão, a fim de assegurar as aprendizagens.

Em ambas as instituições de ensino superior percebeu-se, no entanto, a possibilidade de utilizar ferramentas digitais para algumas atividades acadêmicas eminentemente teóricas ou para reuniões, porém, a percepção que as aulas remotas não são capazes de suprir as atividades presenciais foi unânime nas falas dos professores e gestores destes cursos.

Fisioterapia

O curso de Fisioterapia corresponde a uma formação acadêmica com conteúdo muito práticos e que exigem simulações de tratamento e movimentos corporais que atenuem o sofrimento de enfermidades que afetam a mobilidade corporal ou que causam dor. Mesmo as disciplinas teóricas possuem muitas vezes conteúdos práticos.

No Instituto Politécnico do Porto, a adaptação dos docentes e discentes ocorreu de modo rápido. Os gestores da instituição perceberem cedo o que estava ocorrendo nos demais países da União Europeia, onde sugeriram os primeiros casos de Covid-19, e, seguindo as orientações sanitárias, anteciparam o planejamento e os caminhos a seguir na suspensão das atividades presenciais. Para isso, foi disponibilizado aos professores o acesso à plataforma Colibri Zoom, para que se fossem habituando às suas funcionalidades. Segundo o relato da gestora do curso, após a suspensão das aulas presenciais, o retorno às atividades em salas de aula virtuais demorou apenas uma semana.

Dada a natureza dos componentes curriculares foi desafiador conseguir ministrar as aulas práticas de modo remoto, porém, em algumas unidades curriculares foi possível ministrar essas aulas virtualmente, utilizando material didático de apoio, como vídeos, acompanhados de documentos tutoriais que ensinavam como fazer os procedimentos para repetir em casa. Esse material tutorial foi filmado pelos professores do curso e disponibilizados como um recurso tutorial explicativo visando ensinar as manobras, mesmo à distância. O estudante tinha de filmar realizando a manobra em um coabitante (mãe, pai,

irmão, esposa, esposa etc.) e tinham de enviar o vídeo para ser avaliado pelo docente da disciplina.

Apesar deste esforço, no confinamento de 2020, que durou de março a outubro, percebeu-se que houve problemas na aprendizagem dos conteúdos práticos. De outubro de 2020 a janeiro de 2021, nas aulas presenciais que tinham sido retomadas, tentou-se reverter esse déficit, mas em abril de 2021 Portugal entrou em novo confinamento e foi necessário regressar às estratégias de ensino remoto. Segundo a gestora do curso, os alunos que estão ingressando no segundo ano foram os mais prejudicados, posto que no primeiro ano quase não tiveram experiência prática e no segundo ano entraram novamente em confinamento e passaram a ter mais aulas remotas do que práticas presenciais, que são fundamentais para a formação em fisioterapia. Apesar disso, não foi relatado que as dificuldades decorreram de problemas de acesso à internet ou acesso a equipamentos, por parte dos alunos; o problema residiu nos métodos de ensino que não conseguem substituir o feedback presencial dado pelo/a professor/a sobre as posições exatas para realizar os movimentos de fisioterapia.

Na Universidade do Estado do Pará (Uepa) as aulas ficaram suspensas de março a setembro de 2020 e, quando retornaram, os cursos da área de saúde estavam autorizados a funcionar dependendo do regulamentado pelo Decreto Governamental N° 800/2020, do governo do Estado do Pará, sobre medidas de prevenção sanitárias. O comitê de Biossegurança da instituição de ensino superior recomendou a suspensão das aulas presenciais a todos os cursos, exceto os da área da saúde com atividades práticas como estágios, que passaram a funcionar com atividades presenciais. O curso de fisioterapia, em Santarém, funcionou no período da pandemia de modo misto, com atividades presenciais e remotas.

As atividades práticas, como já atrás foi referido, possuem um peso importante na formação dos fisioterapeutas e, no caso do curso desta universidade, constituem cerca de 60% da carga horária do curso. Por isso, os professores dos componentes práticos marcaram aulas presenciais enquanto alguns professores que trabalhavam conteúdos teóricos optaram por realizar atividades remotas. As aulas práticas foram adequadas às recomendações do Comitê de Biossegurança da universidade e como o curso possui turmas com poucos alunos, entre vinte e vinte e cinco, com as subdivisões em grupos, ficavam poucos alunos de cada vez, conferindo um ambiente de segurança em que eram seguidos os protocolos sanitários recomendados tais como o uso de máscaras, higienização das mãos e dos ambientes utilizados.

A dificuldade relatada por estes professores foi em relação aos estágios, porque os hospitais os proibiram e os alunos do último ano estariam em situação complicada não fosse a decisão do Ministério da Educação, por meio da Portaria N° 374, de 03 de abril de 2020, que autorizou a antecipação da outorga de grau dos cursos da saúde, nomeadamente, de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Medicina, para atuarem em ações de combate

à pandemia. Então, nesta universidade, a turma que se formaria no final de 2020 pediu antecipação de outorga. Com esta medida, estes alunos já haviam cumprido cerca de 50% do estágio, precisando apenas de cumprir mais 25% para serem contemplados na legislação. Para isso, realizaram esse percentual nos locais onde era permitido, tais como ambientes ambulatoriais de clínicas, consultórios e na própria Universidade.

Nesta Universidade, no curso de fisioterapia, as aulas presenciais retornaram em setembro de 2020, tendo os alunos já desenvolvido algumas atividades remotas a partir de maio de 2020 com a utilização da plataforma Google Meet, que permite que as aulas fiquem gravadas. Para os estudantes que possuíam situação socioeconômica mais precária, o governo do Estado disponibilizou a possibilidade de solicitar um chip com internet para acessar as aulas. A metodologia utilizada neste curso é a PBL (problem based learning), que exige, por parte dos estudantes, pesquisa sobre estudos de caso para apresentarem as soluções nas aulas. Esta situação foi apontada como um fator que contribuiu para que os alunos pudessem adaptar-se às aulas virtuais.

A Uepa também utiliza o Sigaa para registrar e gerenciar atividades administrativas e acadêmicas e isso já vinha contribuindo para que docentes e alunos tivessem contato com uma plataforma digital antes da pandemia. Da parte docente, foi relatado como desvantagem a questão do feedback nas aulas, por causa das câmeras dos estudantes permanecerem desligadas, devido à baixa qualidade da internet da região. Apesar desta dificuldade, as salas de aula virtuais permitiram a participação de outros profissionais, muitas vezes até de fora da cidade e mesmo a participação de alunos de outras turmas que estivessem interessados nos conteúdos ministrados. O fato de as aulas serem gravadas foi também assinalado por estes entrevistados como uma vantagem pois permitiu que os estudantes as revisitassem. Outro aspecto positivo relatado foi a possibilidade de os estudantes poderem apresentar os seus trabalhos de conclusão das disciplinas, os trabalhos anuais e mesmo os trabalhos de conclusão de curso na modalidade remota.

Em relação às perspectivas do uso das tecnologias digitais no ensino superior, docentes de ambas as localidades, Portugal e Brasil, mencionaram que podem ser úteis para a realização de conteúdos eminentemente teóricos, mas em nenhuma hipótese para as atividades práticas. Embora admitindo que poderia ser plausível a adoção do ensino híbrido, consideraram que, pela natureza do curso, com forte característica prática, ele nunca poderia ser organizado na modalidade de Educação a Distância.

Medicina

Sobre o curso de Medicina foram entrevistados professores da Universidade do Porto, do Instituto Abel Salazar, e da Universidade do Estado do Pará. Este curso, que possui atividades teóricas, principalmente nos primeiros anos, tem no desenho curricular

bastantes atividades práticas, tais como estágio em hospitais, clínicas, postos de saúde que exigem contato com pessoas doentes.

Na Universidade do Porto, o impacto da passagem das aulas presenciais para a modalidade remota foi primeiramente de surpresa, por causa da celeridade com que tiveram de lidar para instituir uma nova modalidade de ensino. Esta situação trouxe muitos desafios para os docentes, uma vez que as suas formações para o ensino de medicina eram totalmente voltadas ao ensino presencial. Estabelecida a necessidade do ensino em ambientes virtuais, por causa da pandemia, tiveram de adaptar o ensino de atividades práticas fundamentais tais como os conhecimentos da área clínica, que envolvem situações em que se está frente a frente com o doente, realidade que mudou drasticamente no período de confinamento. Por outro lado, a situação de suspensão das aulas presenciais afastou os estudantes dos ambientes hospitalares e laboratoriais onde poderiam manusear manequins para simular procedimentos médicos. Por isso, foi reportado pela entrevistada que tiveram de reinventar o curso de medicina, mormente, para trabalhar a parte prática, para ministrar conteúdos capazes de compartilhar essas competências sem estar com a pessoa doente na frente, o que adicionou dificuldades a essa tarefa docente. Neste período inicial de confinamento, que ocorreu de março a julho de 2020, somente houve aulas remotas. Professores e estudantes estavam impedidos de estarem presencialmente no espaço hospitalar. Já no ano acadêmico de 2020-2021, com essa experiência de 2020 na bagagem, outras medidas foram tomadas para as atividades da área clínica, especialmente, para os estudantes dos 4º, 5º e 6º anos, que passaram a ter aulas presenciais.

As medidas sanitárias foram tomadas, o número de alunos foi reduzido em cada atividade que, juntamente com os docentes, formavam grupos de três para estarem com os doentes. Os estudantes aprenderam a equipar-se, a fazer a higienização, e como se comportar como estudantes de medicina dentro de um hospital, o que lhes trouxe aprendizagens para vivenciarem estes protocolos dentro do hospital no contexto da pandemia. Essas ações foram fruto de um esforço do corpo docente do curso de medicina para que os estudantes não ficassem prejudicados, já que estavam num tempo de formação muito importante para as suas vidas profissionais.

Em relação a experiências de ensino e aprendizagem dos componentes que possuem conteúdos teóricos, foi referido que eles poderiam ser trabalhados online, mas para isso foi preciso um planejamento que distinguiu quais as disciplinas mais apropriadas para o ensino remoto e quais os assuntos indicados para o ensino presencial. A este propósito, foi ressaltado que na medicina o objeto de estudo é o ser humano, que não é possível imitar remotamente. Outro fator salientado foi que no ensino remoto os estudantes precisam ter tarefas muito especificadas para que a transmissão de conhecimentos não seja unidirecional.

Em síntese, a experiência vivenciada nesse período de pandemia mostrou que as atividades com os doentes, para colher as suas histórias clínicas e realizar o exame físico

precisam, impreterivelmente, ser realizadas de modo presencial. As atividades virtuais de modo algum conseguem substituir o que é fulcral na formação do médico, continuando a prática presencial a ser a melhor modalidade para o estudo dessa área do saber.

Na Universidade do Estado do Pará (Uepa), no curso de medicina, a percepção é de que as aulas remotas possuem algumas vantagens como a de proporcionar a participação de pesquisadores que moram em outras cidades e até países que podem dar a sua contribuição, coisa que não seria possível no modo presencial. No entanto, este aspecto positivo não impede as desvantagens que decorrem da necessidade de atividades práticas e do contato direto com pacientes. Foi relatado que não houve nenhum docente do curso que tenha realizado avaliações totalmente positivas sobre o ensino remoto. A percepção é de que a aprendizagem dos alunos foi prejudicada, uma vez que o rendimento, em termos de classificações finais, ficou abaixo do que era normal, quando as aulas funcionavam presencialmente.

O método de estudo do curso de medicina na Uepa é, tal como no já referimos para o curso de Fisioterapia, o PBL (Problem Based Learning), que trabalha a partir de uma problematização e os alunos pesquisam para apresentar as soluções nas aulas. Com o ensino remoto, foi percebido que o entusiasmo diminuiu por parte dos estudantes e, também, a utilização de estratégias de leitura de respostas ao invés de explicar o entendimento conseguido com a pesquisa. Ao se limitarem a ler, na tela do computador, as dimensões da pesquisa, a relação entre ideias ficou comprometida, mesmo sendo elas referentes à parte teórica do estudo. Quanto à parte prática, a modalidade remota não dá conta de substituir a complexidade do contato com o ser humano, que é basilar na formação em medicina. Por conta disso, os docentes, mesmo os que trabalham com conteúdo teórico, realizaram o retorno para o presencial, mantendo os protocolos de biossegurança, mas com a ideia de fornecer um ambiente que seja mais estimulante do que o virtual. Outro ponto importante a ressaltar é que os cursos da área da saúde foram desobrigados das atividades remotas e assim, mantendo os cuidados como o uso de máscara, o distanciamento mínimo de segurança, a higienização das mãos e do ambiente, puderam funcionar presencialmente. Por outro lado, existindo mais conhecimentos sobre a doença e sobre os meios de se proteger dela, consideraram estes entrevistados que o retorno ao presencial é preferível ao ensino mediado pelas tecnologias digitais.

Em relação às perspectivas de futuro para o uso das tecnologias digitais na educação superior, a percepção dos entrevistados se dividiu: na Universidade do Porto transpareceu ser possível o trabalho com conteúdos teóricos, por meio remoto, sendo as demais atividades presenciais; já no caso dos entrevistados da Universidade do Estado do Pará seriam as atividades acadêmicas como “lives”, reuniões, etc. que poderiam passar a fazer parte do curso, mas não o trabalho dos componentes curriculares, uma vez que consideram haver prejuízos no desempenho e na aprendizagem dos estudantes formados nessa modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado teve a intenção de comparar percepções de gestores e professores de cursos do ensino superior, que atuam em instituições situadas em pontos geograficamente distintos, como é o caso de Portugal e do Brasil, nos efeitos gerados pela pandemia da Covid-19 e nos modos como foram sendo resolvidos no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem. Como é sabido, e este artigo dá conta, a situação de emergência causada pela pandemia obrigou a alterações drásticas na maneira como o ensino superior era ministrado, alterando o ensino presencial para o ensino remoto, mediado por tecnologias digitais. Como os dados recolhidos por este estudo dão a conhecer, gestores e professores de instituições de ensino superior conviveram com situações para as quais nem todos estavam preparados e para as quais tiveram de encontrar soluções. Nas dificuldades encontradas, gestores e professores fizeram também aprendizagens que podem mobilizar em futuras situações. No que aos processos de ensino-aprendizagem diz respeito, a modalidade presencial teve de ser substituída pela remota e o balanço que é feito, mesmo nas instituições em que essa opção foi mais morosa, é que o uso das tecnologias digitais permitiu encurtar distâncias e permitiu aproximação com outros profissionais de locais distantes ou de outros países. Também foi aprendido que o recurso às tecnologias digitais é bastante útil para a realização de reuniões, porque facilita o contacto com pessoas geograficamente distantes. No entanto, em relação às atividades de ensino-aprendizagem, e como foi salientado pela maioria dos entrevistados, embora sendo possível o recurso ao ensino remoto para ministrar conteúdos teóricos, há aprendizagens que ficam prejudicadas com esta opção de comunicação. Apesar disso, também há vantagens, pois, como o estudo permitiu saber a gravação das aulas permite aos alunos revisitarem o conteúdo para tirar dúvidas, aprofundar conhecimentos e assim amenizar o prejuízo ocasionado pela ausência em sala de aula. No entanto, um ensino remoto que não permita ao professor acompanhar as expressões dos alunos enquanto a aula decorre tem também a desvantagem de não fornecer elementos para que sejam introduzidas, em devido tempo, as alterações necessárias. Por outro lado, nos cursos que possuem disciplinas que necessitam de atividade prática ou interação direta com pessoas, como ocorre, entre outros, nos cursos de Fisioterapia e Medicina, o ensino remoto não é adequado.

Um outro fator muito presente no estudo foi a ruptura com a ideia de que o ensino remoto, ou o ensino a distância, se adequa a situações que permitam atender a um número elevado de estudantes. Uma formação superior de qualidade exige condições que permitam a inserção dos estudantes em comunidades de aprendizagem, um acompanhamento individualizado e a partilha em pequenos grupos, ou seja, situações que rompem com modos de trabalho pedagógico do tipo transmissivo e expositivo para grandes grupos. Por isso, nos processos de ensino-aprendizagem em que se recorre a ferramentas digitais há que formar os professores para as usarem adequadamente. Talvez por isso foi unânime a argumentação

sobre a importância da formação em cursos presenciais com a supervisão e orientação docente, que apoiem e introduzam os estudantes em ambientes de investigação, de debate de ideias, de oportunidades de contrapor o contraditório, de participar de atividades de extensão, que socializam os estudantes com ambientes críticos, criativos e participativos. Na modalidade remota, tal como foi vivida no período emergencial de pandemia, estas situações não foram possíveis. Em síntese, o estudo permitiu saber que as tecnologias digitais constituem um excelente recurso para a aprendizagem, mas não são substitutos de processos de ensino-aprendizagem apoiados no contacto presencial entre professores e estudantes e entre estudantes entre si. É neste contacto, pelas oportunidades que oferece, que se encontram condições para a construção e aprofundamento do conhecimento que compete à formação superior proporcionar.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Isabel. Parlamento Europeu critica política negacionista de Bolsonaro. **Diário de Pernambuco**, Caderno Diplomacia. 29 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/mundo/2021/04/parlamento-europeu-critica-politica-negacionista-de-bolsonaro.html> Acesso em: 23 nov. 2021.

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

BATISTA, Eraldo Carlos; DE MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, 2017. Disponível em: <https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/768/666> Acesso em: 12 jun. 2021

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, janeiro-julho, 2005. Disponível em: <https://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRAGA, Lucas. Brasil tem a 74ª internet mais rápida do mundo: claro e vivo lideram. **Tecnoblog**. 10 de junho de 2021. Disponível em: <https://tecnoblog.net/450367/brasil-tem-74a-internet-movel-mais-rapida-do-mundo-claro-e-vivo-lideram/>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro, Portaria nº 374, de 03 de abril de 2020, Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, ano CLVIII, n. 66, Seção I, p. 66, Brasília, 06 abril de 2020.

COTRIM, Dorival Fagundes; CABRAL, Lucas Manoel da Silva. Ações do Governo Federal no combate à coronacrise: limites, insuficiências e escassos acertos. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, 2020.

COELHO, Cássio. Os 50 países com a internet mais rápida do mundo. **Top melhores**, 29 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.topmelhores.com.br/tecnologia/80-os-50-paises-com-a-internet-mais-rapida-do-mundo>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CURSOS À DISTÂNCIA MELHORAM DESEMPENHO DO ENADE. **Desafios da Educação**, 08 de outubro de 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/resultados-enade-2018/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FALCÃO, Lena Cavalcante. **Qualidade dos cursos em EAD ofertados no Brasil à luz do Enade no período de 2007 a 2016**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2021.

FRITZEN, Cledson Eduardo. Ranking de velocidade de internet coloca o Brasil abaixo a 70ª posição. **Lumin Blog**. 15 de agosto de 2017. Disponível em:

<https://www.lumiun.com/blog/ranking-de-velocidade-de-internet-coloca-o-brasil-abaixo-da-70o-mundial/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

RESULTADOS. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 3 de novembro de 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em: 20 out. 2021.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LEITE, Kalinka. Comentários sobre o estado de bem-estar social e sua (in)existência no Brasil. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVI, N°. 000086, 21/07/2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/comentarios-sobre-o-estado-de-bem-estar-social-e-sua-inexistencia-no-brasil> Acesso em: 25 jan. 2022.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 281-298, 2021.

OLIVEIRA, Nelson; PIRES, Yolanda. Falta de normas claras e de ações coordenadas para o distanciamento social prejudica combate à Covid. **Senado Federal**. Brasília, DF, 09 de abril. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/04/falta-de-normas-claras-e-de-aco-es-coordenadas-para-distanciamento-social-prejudica-combate-a-covid>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PARÁ. Decreto N° 800, de 31 de maio de 2020. Diário Oficial do Estado do Pará N° 34.238, Belém, 31 de maio de 2020.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, p. 179-195, 2001.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Retoma das aulas no ensino superior/testagem a Covid-19 prossegue nas instituições científicas e académicas. **República Portuguesa**. Lisboa, 16 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=retoma-das-aulas-no-ensino-superior-testagem-a-covid-19-prossegue-nas-instituicoes-cientificas-e-academicas>. Acesso em: 08 ago. 2021.

REPÚBLICA PORTUGUESA. É importante ter um regresso responsável às aulas presenciais. **República Portuguesa**, Lisboa, 19 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=e-importante-ter-um-regresso-responsavel-as-aulas-presenciais>. Acesso em: 08 ago. 2021.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DOS SANTOS DUARTE, Cláudia. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SANTO, Sandra Aparecida Cruz do Espírito; MOURA, Giovana Cristina de; SILVA, Joelma Tavares da. O uso da tecnologia na educação: perspectivas e entraves. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 01, Vol. 04, pp. 31-45. Jan. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/uso-da-tecnologia> Acesso em: 22 jul. 2021.

SIEBIGER, Ralf Hermes. O processo de Bolonha e sua influência na definição de espaços transnacionais de educação superior: a universidade brasileira em movimento. **Revista da Faculdade de Educação**, 15(1), 115–138. Cárceres – MT, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3788/3033> Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA, Cláudia Carvalho. Internet fixa em Portugal é das mais rápidas do mundo. **Telecomunicações, Público Portugal**, 12 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/08/12/tecnologia/noticia/portugal-esta-entre-os-30-paises-com-acesso-fixo-mais-rapido-a-internet-nas-redes-moveis-nem-por-isso-1782185>. Acesso em: 09 de jun. 2021.

TEODORO, Ronaldo. Bolsonaro, a pandemia e o compromisso com o mercado. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 27 de março de 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/bolsonaro-a-pandemia-e-o-compromisso-com-o-mercado/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Qual a diferença entre EaD e Ensino Remoto? Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://www.fic.ufg.br/p/34551-qual-a-diferenca-entre-ead-e-ensino-remoto>. Acesso em: 28 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Edital N° 1/Proges/Ufopa, de 25 de janeiro de 2021. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021a. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/proges> <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2021/4e4684e53f2ce37e49542d2c969174be.pdf> Acesso em: 28 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Edital N° 2/Proges/Ufopa, de 29 de janeiro de 2021. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil, Santarém/Pará, 2021b. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2021/cbdd5c71073ab576703a6932e489e3a0.pdf> Acesso em: 28 jul. 2021.

EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: RUTURAS E DESAFIOS NA PÓS-MODERNIDADE

Data de submissão: 20/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Arnaldo Jose Dinis Fonseca

Professor Auxiliar Convitado
Departamento de Ciências da Educação
Universidade da Madeira
Centro de Investigação em Educação

RESUMO: A transição da modernidade para a pós-modernidade representa uma mudança paradigmática significativa, caracterizada pelo questionamento das grandes narrativas, pela fragmentação do conhecimento, assim como pela valorização da subjetividade e da intersubjetividade. A nossa análise pretende examinar as implicações dessa rutura no contexto educacional, destacando os desafios emergentes na construção do saber, destacando como o mesmo se torna cada vez mais interdisciplinar, dinâmico e contextualizado. Por outro lado, a crescente influência da tecnologia e da globalização no conhecimento também é analisada, bem como o impacto da mercantilização do saber e da performance académica sobre a educação contemporânea. São discutidas, ainda, as críticas ao relativismo epistemológico e ao enfraquecimento de uma base axiológica universal, contrastando-as

com novas abordagens pedagógicas que promovem uma educação mais inclusiva e crítica. Conclui-se que, apesar das incertezas inerentes à pós-modernidade, o contexto educacional contemporâneo oferece oportunidades para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e alinhadas com os desafios sociais, culturais e tecnológicos do presente.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-modernidade, Educação, Conhecimento, Paradigma, Epistemologia, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: The transition from modernity to postmodernity represents a significant paradigmatic shift, characterized by the questioning of grand narratives, the fragmentation of knowledge, and the valorization of subjectivity and intersubjectivity. This article examines the implications of this rupture in the educational context, highlighting emerging challenges in the construction of knowledge, which is increasingly interdisciplinary, dynamic, and context-dependent. The growing influence of technology and globalization on knowledge is also analyzed, along with the impact of the commodification of knowledge and academic performance on contemporary education. Additionally,

critiques of epistemological relativism and the weakening of a universal axiological foundation are discussed, contrasting them with new pedagogical approaches that promote a more inclusive and critical education. The study concludes that, despite the uncertainties inherent in postmodernity, the contemporary educational context offers opportunities for the development of more reflective pedagogical practices aligned with the social, cultural, and technological challenges of the present.

KEYWORDS: Postmodernity, Education, Knowledge, Paradigm, Epistemology, Interdisciplinarity.

MUDANÇA DE PARADIGMA: A NATUREZA DE UMA RUTURA

Kuhn (2009) remete-nos para a definição de paradigma como um modelo ou padrão ou, nas palavras do autor, uma “teoria ou conjunto de teorias” (p.245), aceites por uma determinada comunidade científica constituindo-se, assim, e em consequência da sua ampla aceitação por essa mesma comunidade, naquilo que o mesmo autor define como sendo a ciência normal. Contudo, e tal como Assmann (1988) nos recorda, a mutabilidade histórica é uma característica própria de qualquer paradigma pois, constituindo-se como “conceitos-mestres”, num contexto dinâmico da realidade científica em que se inserem têm, deste modo, um prazo de “validade” próprio, mas incerto, até que, decorrente da investigação científica, acabem substituídos por um novo paradigma. Esta conceção de paradigma permite-nos, assim, facilitar abordagem ao conceito de pós-modernidade – tido como o paradigma vigente –, nomeadamente no respeitante às suas características, processo dinâmico-histórico e, considerando o interesse da presente investigação, de uma forma mais focada, os seus “efeitos” no contexto educacional.

Um novo paradigma caracteriza-se, necessariamente, resultar de um processo de rutura com o anteriormente estabelecido. No caso da pós-modernidade, esta surge em contraste com a modernidade, evidenciando fraturas e transformações que marcam essa transição paradigmática. É neste contexto que Shinn (2008), considera que o discurso da sociedade pós-moderna e os fenómenos intelectuais e sociais que a acompanham sugerem que o mundo atual está em contraste radical com o dos últimos séculos, enquanto Adelman (2009), por exemplo, destaca que, no campo da sociologia, nascida como uma “narrativa sobre a modernidade” esta, hoje, enfrenta transformações que exigem novas análises e perspetivas, refletindo as mudanças culturais e sociais da pós-modernidade. Lyotard (2003) ao definir a pós-modernidade como “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX” (p.11), já nos deixa, em parte, antever os grandes domínios “afetados” da modernidade.

Vivenciamos, assim, uma era marcada pelo colapso e desaparecimento de muitos dos elementos estruturantes da modernidade. Conceitos como estabilidade, permanência, segurança e certeza perdem sua solidez no cenário contemporâneo, sendo progressivamente substituídos por dinâmicas de fluidez, incerteza e volatilidade, num

processo de transformação paradigmática no qual a previsibilidade dá lugar à fragmentação e ao efêmero (Bauman, 2001; Giddens, 1991). Como apontam Lyotard (1979) e Harvey (1989), a crise das grandes narrativas e a aceleração das transformações sociais e tecnológicas, cada vez mais intensas, intensificam significativamente essa sensação de instabilidade, tornando-a, numa espécie de marca distintiva do mundo atual.

Se a modernidade assentava numa percepção da superior capacidade da razão humana e da própria ciência se imporem, afastando definitivamente crenças ou a “intervenção de valores humanos ou religiosos” (Sousa, 2011), num quadro de racionalidade e objetividade científicas de suporte a um ideal iluminista de emancipação do homem, consistente com um modelo newtoniano-cartesiano de separação do sujeito e do objeto, como entidade distintas; o paradigma pós-moderno emergente radica a sua essência na prevalência de conjunto de incertezas, paradoxos e instabilidades nas mais diversas áreas que, no seu todo, que corporizam e justificam uma rutura em relação ao até então vigente paradigma da modernidade.

Marques (2009), ao considerar a rutura assumida com a tradição ocidental de natureza universalista e racionalista como um dos principais elos que liga os pós-modernos, identifica diversos elementos da modernidade que passam a ser fortemente negados ou criticados neste novo paradigma. Assim, entre esses elementos, destacam-se a centralidade do método científico como via privilegiada para a descoberta da verdade, a separação entre factos e opiniões e, conseqüentemente, a proximidade à verdade que essa distinção implicaria. O autor refere, ainda, como neste contexto, são contestadas, tanto a ideia de que nem todas as perspectivas merecem ser consideradas na sua validade, bem como a da necessidade de submeter conclusões, opiniões e proposições a uma crítica e exame constantes. A busca pela objetividade deixa de ser vista como um objetivo fundamental, e a exigência de que as hipóteses sejam sempre verificadas empiricamente torna-se, deste modo, alvo de contestação. Desvanece-se, assim, a pretensão de definir critérios de objetividade para hierarquizar ideias, valendo as mesmas pelo contexto em que são desenvolvidas – valorizando-se os contextos específicos e locais – ao mesmo tempo que se desvaloriza, a racionalidade como critério essencial, sendo este considerado “demasiado abstracto porque despido de emoção e sensibilidade moral” (Lourenço, 1998, p.184).

Assim, a rejeição, em maior ou menor grau, da essência racionalista e positivista que caracterizava a modernidade manifesta-se na valorização de novas concepções e perspectivas, alinhadas com um novo tempo em que as dimensões social, cultural e económica assumem contornos renovados, delineando o caminho estruturante do conceito de pós-modernidade. Nesse contexto, observa-se, por um lado, uma crescente valorização do sujeito, da sua individualidade e da subjetividade inerente à sua percepção única do mundo. Por outro lado, de forma concomitante, destaca-se a relevância da intersubjetividade

como elemento essencial na construção de consensos e no próprio processo de edificação do conhecimento.

Habermas (1984), enquanto defensor da intersubjetividade, vem contrapor à *racionalidade instrumental* típica das ciências positivistas — enraizada no paradigma newtoniano-cartesiano e na primazia do método científico como via privilegiada para a verdade — uma *racionalidade comunicativa* baseada na interação entre sujeitos na busca de consensos. Enquanto a *racionalidade instrumental* se caracteriza pela relação causa-efeito, pela subordinação dos meios aos fins e, como aponta Foucault (1975), pela sua ligação às formas organizadas de controlo social, a *racionalidade comunicativa*, por seu turno, propõe-nos um modelo em que o conhecimento emerge do diálogo entre diferentes “eus”, superando individualismos subjetivos e promovendo perspectivas mais partilhadas e contextualizadas da realidade. Essa transição do paradigma da filosofia do sujeito para o da intersubjetividade tem implicações significativas no campo educacional, promovendo uma educação emancipadora que capacita os indivíduos a participarem ativamente na sociedade, livres das limitações da racionalidade instrumental. Contudo, neste panorama, impõe-se destacar uma certa diversidade de conceitos e perspectivas enfatizados por diferentes autores na abordagem da transição da modernidade para a pós-modernidade. Se, por um lado, alguns deles evidenciam a natureza de uma rutura, de fratura com a racionalidade e objetividade modernista, outros, como Giddens (1998), preferem considerar a pós-modernidade como uma radicalização da própria modernidade ou mesmo como um “acabamento da modernidade” (Barcellona, 1992,p.15), havendo, ainda, quem consider que “é possível encontrar hoje atuantes no mundo contemporâneo facetas pré-modernas, modernas e pós modernas, numa consciência plena de que a pós-modernidade terá ela própria de ser contextualizada historicamente” (Formosinho, 2013, p.116).

PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

Centrando agora a nossa análise do paradigma pós-moderno no contexto educativo, destaca-se a consideração de Formosinho (2013) acerca da necessidade de refazer um discurso teórico sobre as características que a contemporaneidade traz para a ação educativa, justificando, que é “a tradição cultural inaugurada com o iluminismo que agora nos exige uma refundamentação do projeto educativo (...) sendo que quaisquer projetos educativos, no contexto das mutações históricas contemporâneas, indiciam hoje a falência do projeto modernista na sua representação metateórica” (p.109). Libaneo (2005), por seu turno, destaca alguns dos aspetos que o pensamento e a condição pós-moderna trazem para a educação escolar, em clara contraposição aos característicos da modernidade, dos quais destacamos, pela sua relevância:

- i. — a relativização do conhecimento sistematizado, valorizando-se as instabilidades e relatividade do mesmo, e centralizando a importância no sujeito como produtor de conhecimento dentro da sua própria cultura e contextos;

- ii. – a perda da perspectiva de cultura dominante, desencadeando-se, assim, um processo de resistência a formas de homogeneização e domínio de âmbito cultural;
- iii. – a procura e empenho na prossecução dos objetivos individuais de cada sujeito, em desfavor da aprendizagem e aplicação do conhecimento objetivo; pelo que os referentes axiológicos são encontrados nos contextos próprios das culturas, não havendo assim valores universais.

Toda a análise até agora desenvolvida sobre o paradigma pós-moderno permite-nos, então, delinear um enquadramento conceptual abrangente, capaz de situar o fenómeno educativo na contemporaneidade, em particular, a emergência de novos desafios relacionados com a própria conceção do saber e as suas implicações metodológicas, que, por sua vez, influenciam diretamente a práxis pedagógica. Serão estes os aspetos que serão aprofundados seguidamente.

O EMERGIR DE UMA NOVA REALIDADE EPISTEMOLÓGICA

Partindo da consideração de Lave e Chaiklin (1993) de que o saber é a forma de conhecer mais informalizada, intuitiva e tácita e que, por isso, mais ocorre no quotidiano da vida, este assume-se como um dos elementos mais críticos no âmbito da era pós-moderna, nomeadamente ao considerarmos a sua natureza tornando-se, assim, crucial a sua abordagem em qualquer análise que nos proponhamos no âmbito da educação pois, se por um lado autores como Rodrigues e Sousa (2021) enfatizam, na pós-modernidade, a crítica a uma epistemologia fragmentada característica da modernidade, propondo a interdisciplinaridade como alternativa, numa perspectiva de educação emancipatória; Rabelo (2024), por seu turno considera que a mudança paradigmática pós-moderna ao influenciar as bases teóricas e metodológicas da educação, acaba, também por desafiar as concepções tradicionais de conhecimento, justificando abordagens mais inclusivas e críticas, nomeadamente na pesquisa educacional

Enquanto na modernidade, o saber era concebido como um conhecimento estruturado por um “conjunto de enunciados suscetíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos, que denotam ou descrevem objetos, com exclusão de todos os outros enunciados” (Lyotard, 2003, p. 46), uma perspectiva que, inegavelmente, refletia a primazia da forma narrativa na formulação do saber tradicional servindo, assim, de base para a construção das grandes metanarrativas alinhadas com o ideal iluminista, que atribuía à razão e à ciência um papel de superioridade incontestável no percurso de progresso da humanidade; na pós-modernidade, a natureza do conhecimento altera-se, assumindo agora características distintas, tal como Usher e Edwards (1994) defendem ao referirem, que “*the postmodern moment also constitutes a challenge to existing concepts, structures and hierarchies of knowledge*” (p.25).

De facto, tal natureza do saber na contemporaneidade revela-se-nos significativamente distinta em relação ao contexto da modernidade, que antecedeu, traduzindo-se numa certa consonância com um novo contexto cultural, social e económico ao qual se encontra ligado, trazendo-nos também novos desafios, como o sejam, por exemplo, como nos alerta Giacomolli (2023), o dos impactos das novas tecnologias e da inteligência artificial na construção do conhecimento.

Primeiramente, a rutura com uma visão positivista e racionalista na dialética entre o sujeito e a realidade advém, entre outras razões, da emergência da complexidade crescente dos fenómenos que nos rodeiam, fazendo ruir a crença na capacidade de um conhecimento universal, objetivo, fruto da superior capacidade da razão e da inabalável fé na capacidade da ciência.

Morin (2000) revela-nos, deste modo, a pertinência da complexidade no conhecimento pós-moderno:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o económico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. O desenvolvimento próprio a nossa era planetária, nos confronta, cada vez com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (2000, p.38).

Verifica-se, assim, que no conhecimento pós-moderno, a ascensão de uma natureza complexa, inerente aos próprios fenómenos estudados, e na sequência do que temos vindo a analisar, impõe uma necessária rutura com o modelo fragmentado, disciplinar e excessivamente especializado de produção do saber. É neste contexto que se torna imperativo um movimento de reintegração epistemológica, no qual a procura por uma abordagem interdisciplinar emerge como resposta, possível e necessária, à crescente complexidade da realidade atual. Esta mesma perspetiva encontra eco nas ideias de Edgar Morin, nomeadamente na sua obra *La Méthode : La nature de la nature* (2022), na qual o autor defende a necessidade de um pensamento complexo e sistémico para compreender os desafios contemporâneos, superando reducionismos e fragmentações do saber.

Sousa (2000), e enquadrando diretamente o fenómeno educativo nesta problemática, aprofunda a análise revelando-nos um conjunto diverso de elementos que corporizam tal complexidade. Por um lado, o conhecimento pós-moderno sendo tendencialmente *global*, e portanto não compartimentado é, igualmente, *sistémico* tendo em conta que as várias “redes” em que se insere e que implicam uma interdependência entre diversas variáveis e componentes sendo que, qualquer modificação numa delas, implica um efeito imediato, e em cadeia, nas restantes. Por outro lado, sendo *singular*, “destapando” e valorizando a realidade e vivências desenvolvidos em pequenos grupos e, assim, não compatível com

pretensões de generalização, torna-se também *específico* pois no entender da autora, “A amostra e a população podem, deste modo, ser termos quase coincidentes, não permitindo por isso – ou permitindo com grande dificuldade - a extrapolação dos resultados desta investigação em concreto, para outros contextos” (p.7). Igualmente, a complexidade do conhecimento pós-moderno revela-se no seu caráter *processual* e *dinâmico*, pois exige uma visão do seu contexto evolutivo, impelindo à necessidade de apreensão da sua história processual, e afastando pela sua natureza dinâmica, a pretensão da visão compartimentada no tempo, em barreiras temporais. Por fim, e talvez das características mais significativas, é a consideração de que o conhecimento pós-moderno é naturalmente *incerto* e *instável*. Se a incerteza e a instabilidade são das marcas mais significativas da própria pós-modernidade, é natural que o conhecimento, na sua génese, e nestas circunstâncias, assuma naturalmente estas mesmas características.

Neste contexto percebe-se, então, a visão de Lyotard (2003), quando refere o fim da unicidade do saber, ao considerar que a necessidade de transmissão do saber englobe a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos “que a organização tradicional do saber isola ciosamente”(p.106), reforçando, assim, a ideia da predominância de um saber interdisciplinar neste novo paradigma, embora reconheça algum insucesso em certas áreas, nomeadamente no ensino superior, evidente, por exemplo, quando se refere que a interdisciplinaridade “esbarrou contra feudalismos universitários” (*ibid.*). Deste modo a colaboração entre diferentes disciplinas deverá facilitar a difusão e criação de conhecimento, promovendo uma compreensão mais holística dos fenómenos estudados (Bonaventura et al., 2017), pois a complexidade e a pluralidade da educação atual exigem abordagens integradoras dos diferentes saberes, rompendo com as tradicionais formas hierárquicas de organização curricular e articulando conhecimentos práticos e académicos (Perez, 2018).

A necessidade de oposição a uma conceção de saber fragmentado e disciplinar através da valorização da interdisciplinaridade é reforçada pela própria necessidade de contextualização da “produção” do saber, na procura de um todo sabendo que, em oposição ao racionalismo individualista Cartesiano, não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes. Em relação a esta questão, Bertrand (2001) refere, de forma esclarecedora que:

Cortar o conhecimento, mesmo que científico, aos pedacinhos (disciplinas, departamentos, cursos e lições) não ajuda a pessoa a dotar-se de uma visão de conjunto da sociedade. O conhecimento das verdades eternas não é útil no nosso século, época em que os problemas se acumulam incessantemente. (p.197)

Nesta transição de paradigma, não é só uma perspetiva de *saber interdisciplinar* que se impõe.

Se a subjetividade aparece como alternativa à racionalidade positivista da modernidade, por seu turno, a troca de perspectivas, a procura de consensos, a consideração de vários pontos de vista, revela-nos uma valorização da *intersubjetividade* nos processos de construção do saber, sendo um dos exemplos mais significativos, entre outros, a valorização da fase interpsicológica defendida por Vygotsky no âmbito da construção social do saber, como processo de mediação entre saberes detidos e construídos, por vários sujeitos, no decurso de processo de interação.

A pós-modernidade, ao questionar a(s) verdade(s) e/ou certeza(s), impõe-nos a necessidade de uma reflexão crítica sobre o próprio conhecimento a ser transmitido às futuras gerações, nomeadamente no que diz respeito ao seu processo de construção, tendo em conta que, neste contexto, o saber deixa de ser concebido como algo fixo e absoluto, passando a ser entendido como o “resultado de disputas pela significação” (Lopes, 2013, p. 18), inserido em processos discursivos dinâmicos e instáveis.

Surge assim, naturalmente, o questionamento acerca dos suportes, das próprias fundações, em que assenta a legitimidade do próprio conhecimento. Ao se concretizar o fim da predominância do saber narrativo tradicional, no qual se definiam os critérios e avaliavam as “performances” de cada um, baseado numa tripla competência de *saber dizer, saber escutar e saber fazer*, assente em referentes estáveis, implica que se procurem – no entendimento de Lyotard (2003) –, novos critérios de legitimidade para o conhecimento neste contexto de pós-modernidade. Assim, o autor, considera a pesquisa das instabilidades, como referente legítimo, num claro paralelismo com o referente das ciências da natureza, onde o determinismo e estabilidade – típicos do conhecimento moderno – estão de todo ausentes. Esta perspectiva da legitimação do conhecimento pós-moderno pela pesquisa das instabilidades, está de certa forma revelado na afirmação do autor de que:

A ideia que se retira destas investigações (e de muitas outras) é que a preeminência da função contínua com derivada como paradigma do conhecimento e da previsão está em vias de desaparecer. Ao interessar-se pelos indecíveis, pelos limites da precisão do controlo, pelos quanta, pelos conflitos com informação não completa, pelos fracta, pelas catástrofes, pelos paradoxos pragmáticos, a ciência pós-moderna constrói a teoria da sua própria evolução como descontínua, catastrófica, não rectificável, paradoxal. (Lyotard, 2003, p. 119)

Continuando na senda da legitimidade do saber científico pós-moderno, Lyotard direciona-nos, ainda, e com mais acutilância, a análise para um outro aspeto fulcral. Ao associar, de forma bastante incisiva, tal saber ao processo de informatização da sociedade, o autor desvela a alteração do próprio estatuto epistemológico do saber, deixando este de valer “per si” pelo seu valor formador, para se assumir como uma espécie de moeda de troca, uma espécie de crédito circulando em redes informatizadas, e em que tais fluxos de

conhecimento são uma mais-valia para quem os controla e armazena. Uma mercantilização do saber! Neste sentido refere que:

A relação dos fornecedores e dos utilizadores do conhecimento com este tende, e tenderá, a revestir-se da forma que os produtores e consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma de valor. O saber é e será produzido para ser vendido e é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: em ambos os casos para ser trocado. (Lyotard, 2003, p.1)

O autor é notavelmente explícito ao nos alertar para que, nestas circunstâncias as questões de saber e poder estão intimamente interligadas, deixando-nos esta questão: “evidenciando que saber e poder são as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir?” (Lyotard, 2003, p.119).

Esta questão conduz-nos diretamente ao ponto seguinte, onde se aborda a visão crítica de alguns autores relativamente à própria natureza do saber pós-moderno.

O CONTEXTO EDUCATIVO: UMA VISÃO CRÍTICA

A realidade do contexto educativo pós-moderno, não deixa, contudo, de suscitar algumas visões críticas. De facto, surgem algumas vozes alertando-nos como estes tempos de incerteza e instabilidade se traduzem, na caracterização do movimento pós-moderno na educação “como algo ambíguo, remetendo para diversas tendências, concepções e atitudes, inspiradas por certos filósofos, e abrangendo uma pluralidade de aspetos: a concepção de educação, a organização e administração escolar, os métodos de ensino ou a natureza de certos métodos de ensino” (Reis, 2013, p.148).

Uma parte substancial da crítica decorre da legitimação de um tipo de saber científico que se apresenta na contemporaneidade, com uma natureza fluída, transacionável, instável, materializado na circulação de redes – nomeadamente informáticas –, sujeito ao “controle” de grupos, *lobbies* e todo o tipo de poderes, o que acaba por justificar que certas reservas se coloquem, nomeadamente de natureza teleológica e axiológica, ou seja, relativamente ao fins e valores estruturantes do conhecimento construído na ação educativa, na contemporaneidade.

Genís (2013) é especialmente corrosivo na análise que faz do contexto pós-moderno, nomeadamente da relação que se desenvolve entre a aquisição do saber e a natureza dos valores que lhes estão associados, afirmando que “*El modelo antropológico-educativo de la Postmodernidad descansa sobre una tecnología despojada del sujeto humano. El saber ni lo produce ni tampoco lo comunica el individuo, sino el sistema social y sus subsistemas*” (p.37) e, considerando mais especificamente a questão axiológica na contemporaneidade, recorre ao pensamento de Heidegger – que considera como um dos mais representativos do conhecimento pós-moderno –, para o definir como “*el cuerpo de doctrina más vigoroso*

para dar cuenta de la insubstantividad de los valores planos con los vive la educación postmoderna” (ibid.).

Certos autores, tendo em conta que os processos envolvendo a prática educativa – e antes de qualquer consideração de natureza metodológica, de eficácia ou outra – postulam a necessidade fundamental da existência de um corpo de referências de natureza cultural, ideológica, civilizacional que constituam uma espécie de “bússula axiológica” (Formosinho, 2013,p.16) que permita orientar e referenciar a prática educativa visto que, segundo os mesmos, a realidade atual estar significativamente desprovida de tais pilares, razão pela qual se necessita de construir um nexu teórico que ofereça suporte aos educadores, os quais, diante da ausência de critérios prescritivos no cenário atual e imersos nas contradições de uma cultura em fragmentação, encontram-se à deriva em um contexto de indiferenciação múltipla e cruzada, onde o subjetivismo tende a predominar.

Reis (2013), suportando-se no conceito de *intención* como uma das características inerentes e fundamentais de qualquer situação educativa explícita – considerando esta última como decorrente de uma qualquer tensão dinamizadora de um processo de aperfeiçoamento ou de receptividade a uma ideia ou modelo –, justifica como o enfraquecimento da razão humana, o crescimento do subjetivismo, a alteração de um estatuto de saber *universal* para um mais *local* e contextualizado, entre outros, acabam por ter consequência na prossecução de tal intento visto que, estando o núcleo de valores e de ideais civilizacionais comuns reduzido ou sendo quase inexistente, a *intención* do ato educativo fica assim “cega” ou substancialmente deficitária, visto que, como Genís (2013) afirma “*En el seno de la Posmodernidad los valores carecen de relieve; son, pues irrelevantes. Variopintos y fugaces*” (p.35).

De igual modo, e também na sequência do exposto anteriormente, o contexto educativo contemporâneo, vê-se perante o desafio de ter de lidar com um prevalecente pendor de relativismo epistemológico. Cooper (citado por Genís, 2013), refere-nos a existência de dois tipos de relativismo do saber: aquele que relativiza a verdade do sujeito, sendo assim de natureza subjetivista, e o linguístico quando a relativização da linguagem decorre do próprio contexto onde se constrói e desenvolve o saber. Assim, e de uma forma cáustica, o autor acaba afirmando que “ não existe ‘conhecimento’, apenas ‘conhecimentos’, não existe ‘razão’, apenas ‘razões’, e que estes diversos conhecimentos e razões são ‘construídos’ e não ‘descobertos’ (p.210).

Ao incidirmos a análise do contexto educativo atual numa perspetiva teleológica, ou seja dos principais fins ou propósitos, percebe-se um crescimento da importância de um saber direcionado para fins de formação técnica e profissional de modo a formarem os cidadãos para um papel no mundo profissional cada vez mais exigente no domínio das competências e conhecimentos de natureza técnica, e onde a complexidade é um característica intrínseca cada vez mais presente. O próprio fenómeno da globalização contribui na determinação de tais fins ao se impor “com uma incidência crescente na organização

do sistemas educacionais e nas próprias ideias que podem vir a ser determinantes na formação geral” (Formosinho, 2013,p.118) . Na sociedade da informação contemporânea, a escola enfrenta desafios cada vez mais complexos, assumindo a exigente tarefa de formar profissionais capazes de se adaptar a um mercado de trabalho instável e progressivamente menos inclusivo. Segundo Imbernón (2002), diante da ascensão de um *pensamento único*, que rejeita qualquer alternativa ao modelo capitalista neoliberal, a reflexão pedagógica se vê navegando entre os riscos de um darwinismo social — impulsionado pela lógica de mercado globalizado — e a aposta em um projeto iluminista integrador que, contudo, esbarra nas múltiplas dificuldades de sua concretização .

Recuperando o pensamento de Lyotard (2003), cumpre-nos, ainda, referir como os fins da educação nestes tempos de pós-modernidade estão diretamente ligados aos critérios de performatividade cada vez mais presentes na atual sociedade, performatividade esta entendida como eficiência, e para a qual o processo educativo passa a estar diretamente implicado, contribuindo com “ (...) *the most efficient ways to provide individuals with the learning they require to optimise their contribution to the social system*” (Usher & Edwards, 1996,p.175).

Esgotada, deste modo, a viabilidade de uma ação educativa prosseguidora de ideais e valores universais, de valorização do sujeito e da sua individualidade característicos de uma racionalidade da modernidade; a educação dirige, então o seu foco teleológico para o cumprimento das demandas de uma sociedade eminentemente tecnológica e orientada para as necessidades da economia, num mundo globalizado, do “aqui” e “agora” , numa lógica de máxima eficiência, impelindo as instituições educativas a “trabalhar” prioritariamente com *competências* em detrimento de *ideais*.

Mas perguntemos: Será, então, que este contexto educativo pós-moderno se encontra “preso” entre um vazio axiológico predominante e a prossecução dos fins últimos de eficiência característicos de uma economia globalizada neoliberal?

Na realidade, se os anteriores pressupostos não ficam imunes a reservas e críticas por certos autores, são por vezes os mesmos a reconhecerem o contributo positivo e enriquecedor de certas temáticas que impulsionam e orientam muitas das práticas pedagógicas transformadoras e alternativas do contexto educativo pós-moderno. Nesse sentido cumpre referir, ainda que sucintamente, o crescendo cada vez mais evidente em contexto educativo, de valorização de um discurso, em torno das questões relativas às temáticas do género, étnicas, dos direitos das minorias, da igualdade no acesso ao conhecimento e à informação, das questões relativas à defesa do ambiente bem como no âmbito da cidadania ativa, fazendo-nos, assim, compreender que se por um lado a vertente económica aliada aos critérios de performatividade, eficiência impelem uma educação para o desenvolvimento de competências prossecutoras de tais fins; não deixa contudo de haver espaço para, no contexto da pós-modernidade, se abordarem temáticas eminentemente

ligadas à prossecução de valores e ideias, apesar de toda a visão relativista que se possa assumir acerca dos mesmos.

REFLEXÕES FINAIS

Vivemos tempos desafiadores. A pós-modernidade confronta-nos com a efemeridade, com a fragmentação do conhecimento e com a incerteza como parte essencial da experiência humana. Esse cenário, longe de ser apenas uma crise, pode ser encarado como uma oportunidade: uma oportunidade para repensarmos o modo como educamos, como aprendemos e como nos relacionamos com o saber. Afinal, se a modernidade nos prometeu verdades universais e certezas inabaláveis, a pós-modernidade nos lembra que o conhecimento é vivo, contextual e em constante transformação.

No âmbito educacional, essa transição não pode ser ignorada. O modelo tradicional de ensino, enraizado numa lógica cartesiana positivista, já não responde às necessidades de um mundo onde a informação circula de forma instantânea e onde a complexidade dos fenómenos exige abordagens integradas e multidisciplinares. O desafio não está apenas em ensinar conteúdos, mas em cultivar mentes críticas, flexíveis e preparadas para dialogar com diferentes perspectivas, realidade ainda mais crítica quando constatamos, na atualidade, a onnipresença da inteligência artificial, a “competir”, também neste campo. A escola não pode ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento; deve ser, então, ainda mais, um ambiente de construção coletiva do saber, onde a intersubjetividade e o pensamento crítico se tornem pilares fundamentais.

Entretanto, não nos podemos iludir. A valorização excessiva da fluidez, da relativização do conhecimento e da desterritorialização dos saberes pode levar à perda de referenciais sólidos. A mercantilização do saber e a busca incessante por performance e produtividade, impulsionadas por uma lógica neoliberal, colocam em xeque a própria essência da educação: formar cidadãos capazes de pensar, questionar e transformar a sociedade. Nesse sentido, a grande questão que nos interpela é: como equilibrar a necessidade de adaptação a um mundo em constante mudança sem perder a essência formativa da educação?

A resposta, talvez, esteja na humanização do conhecimento. Precisamos reconhecer que educar não é apenas transmitir informações, mas formar sujeitos que compreendem sua posição no mundo e seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Isso implica valorizar não apenas o desenvolvimento técnico e cognitivo, mas também as dimensões éticas, emocionais e sociais da aprendizagem. Significa olhar para a educação como um espaço de encontro, de escuta, de diálogo, onde a diversidade de saberes e vivências possa ser um motor para a transformação social.

Em última instância, a pós-modernidade ensina-nos que não há caminhos únicos ou respostas definitivas. O futuro da educação dependerá de nossa capacidade de abraçar

a complexidade, de lidar com a incerteza sem abrir mão dos valores que sustentam a convivência humana e de construir práticas pedagógicas que façam sentido para aqueles que aprendem. Se há algo que o conhecimento nunca deve perder, mesmo em tempos de mudança, como os atuais, é a sua capacidade de inspirar, de provocar e de transformar. Porque, no fim das contas, educar é, antes de tudo, um ato de esperança!

REFERÊNCIAS

Adelman, M. (2009). Visões da pós-modernidade: Discursos e perspectivas teóricas. *Sociologias*, 11(21), 184–217. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100009>

Assmann, H. (1998). *Metáforas novas para reencontrar a educação*. Unimep.

Barcellona, P. (1992). *Postmodernidad y comunidad: El regreso de la vinculación social*. Editorial Trotta.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2ª ed.). Instituto Piaget.

Bonaventura, M., Latora, V., Nicosia, V., & Panzarasa, P. (2017). The advantages of interdisciplinarity in modern science. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1712.07910>

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Galimard.

Formosinho, M. (2013). Crise na educação: Desafios e dilemas. In M. Formosinho, J. Boavida, & M. Damião (Orgs.), *Educação: Perspetivas e desafios* (pp. 101–124). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Genís, O. F. (2013). ¿Cómo salir de los valores rasos de la educación postmoderna? In M. Formosinho, J. Boavida, & M. Damião (Orgs.), *Educação: Perspetivas e desafios* (pp. 35–53). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade* (4ª ed.). Celta Editora.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society* (Vol. 1). Beacon.

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Blackwell.

Imbernón, F. (2002). Amplitud y profundidad de la mirada: La educación de ayer, hoy y mañana. In F. Imbernón, L. Bartolomé, R. Flecha, J. Gimeno Sacristán, H. Giroux, D. Macedo, P. MacLaren, T. S. Popkewitz, L. Rigal, M. Subirats, & I. Tortajada (Eds.), *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato* (pp. 63–80). Editorial Graó.

Kuhn, T. S. (2009). *A estrutura das revoluções científicas* (3ª ed., M. da C. M. T. Motta, Trad.). Perspectiva.

Lave, J., & Chaiklin, S. (1993). *Understanding practice*. Cambridge University Press.

- Libâneo, J. C. (2005). As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In J. C. Libâneo & A. Santos (Orgs.), *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade* (pp. 15–58). Alínea.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 7–23.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Almedina.
- Lyotard, J.-F. (2003). *A condição pós-moderna*. Edições Gradiva.
- Marques, R. (2009). *Dicionário breve da pedagogia*. Editorial Presença.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). Cortez.
- Perez, O. C. (2018). O que é interdisciplinaridade? Definições mais comuns em artigos científicos brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*, 23(56), 1–20. <https://www.redalyc.org/journal/412/41276444011/html/>
- Reis, C. S. (2013). Dos desafios (im)possíveis da pós-modernidade à reconstrução dos referentes educacionais. In M. Formosinho, J. Boavida, & M. Damião (Orgs.), *Educação: Perspetivas e desafios* (pp. 143–175). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Shinn, T. (2008). Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: Diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. *Scientiae Studia*, 6(1), 43–81. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000100003>
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Asa Editores.
- Sousa, J. M. (2011). Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In C. N. Fino & J. M. Sousa (Orgs.), *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 65–85). CIE-UMa.
- Usher, R., & Edwards, R. (1996). *Postmodernism and education*. Routledge.

DAS SELFIES AOS AUTORRETRATOS

Data de submissão: 21/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Jorge Luiz Mies

EEEM Prof. Renato José da Costa
Pacheco

Professor de Arte da Rede Estadual de
Ensino do Espírito Santo. Mestre em Artes
(2014) e Licenciado em Artes Visuais
(2011) pela Universidade Federal do
Espírito Santo.

RESUMO: Este texto relata o processo de criação de autorretratos realizados por estudantes das primeiras séries do Ensino Médio da escola estadual Prof. Renato José da Costa Pacheco. A atividade proposta visa estimular a apreciação estética, que envolve a análise crítica da produção de autorretratos realizadas por artistas conhecidos ou não pelo grande público, e o fazer artístico, momento em que os alunos, com auxílio de uma *selfie*, olham para si mesmos e buscam representá-los, percebendo-se, expressando a sua individualidade. O trabalho sugerido oportuniza o aluno a se aceitar, olhar para sua aparência captada pela câmera e exercitar a aceitação de sua fisionomia, além de perceber de forma minuciosa os detalhes de seu rosto para transferi-lo para o papel. Ao verem seus retratos expostos em uma

mostra, oferecendo-se à contemplação dos outros, passam a cultivar a autoestima e a autoaceitação, valorizando suas aparências e aceitando a si e aos outros como são.

PALAVRAS-CHAVE: autorretrato; autoaceitação; processo criativo.

ABSTRACT: This text reports the process of creating self-portraits made by students in the first grade of high school at the state school Prof. Renato Jose da Costa Pacheco. The proposed activity aims to stimulate aesthetic appreciation, which involves the critical analysis of the production of self-portraits carried out by artists known or not known by the general public, and stimulate the artistic making, a moment in which students, with the help of a selfie, look at themselves and seek to represent them, perceiving themselves and expressing their individuality. The suggested work gives the student the opportunity to accept themselves, to look at their appearance captured by the camera and exercise the acceptance of their physiognomy, in addition to thoroughly perceiving the details of their face, in order to transfer it to paper. When they see their portraits displayed in an exhibition, offering themselves to the contemplation of others, they begin to cultivate self-esteem and self-

acceptance, valuing their appearance and accepting themselves and others as they are.

KEYWORDS: self-portrait; self-acceptance; creative process

INTRODUÇÃO

O componente curricular Arte, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca desenvolver a autonomia criativa e expressiva dos estudantes, conectando racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade (BRASIL, 2017). As aulas de arte, portanto, devem conciliar teoria e prática para ampliar vivências emotivas, afetivas e cognitivas. O professor dessa disciplina atua como mediador dos saberes teóricos e dos fazeres artísticos, diversificando e ampliando a formação artística e estética dos estudantes (FERRAZ; FUSARI, 1993). Nesse ínterim, o processo da arte na educação deve privilegiar, na pluralidade de obras e ações contemporâneas, a leitura, a contextualização e a manifestação criativa com técnicas e materiais diversos.

Diante disso, desde 2021, venho desenvolvendo na EEEM Professor Renato José da Costa Pacheco, localizada no bairro Jardim Camburi, em Vitória – ES, nas primeiras séries dos cursos técnicos de Marketing, Controle Ambiental e Redes de Computadores, uma proposta de atividade que visa estimular a apreciação estética, que envolve a análise crítica da produção de autorretratos realizadas por artistas afamados e não conhecidos pelo grande público, e o fazer artístico, momento em que os alunos olham para si mesmos e buscam representá-los, percebendo-se, expressando a sua individualidade.

Se um retrato, realizado com o auxílio da arte do desenho, lembra aspectos particulares de um indivíduo visto pelo pintor, estabelecendo uma relação de identificação entre modelo e obra, o autorretrato é uma ação reflexiva realizada pelo mesmo sujeito que age e se apresenta como artista e modelo (PRIEGO, 1985). Posto isso, ao se autorretratarem, os alunos podem não apenas combinar os elementos da linguagem visual, como linhas, cores e texturas, na forma plástica; como também se conectarem a si mesmos, construindo confiança e desenvolvendo a autoestima.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO

O autorretrato se destaca na produção de muitos artistas desde o Renascimento até os dias atuais. Com a inexistência da fotografia e a ampliação do comércio de espelhos durante a Renascença, os artistas começaram a olhar para si mesmos e a pintar nas telas o reflexo do que viam. Seria impraticável, naquele momento, portanto, a confecção de autorretratos sem o auxílio dos espelhos (PRIEGO, 1985). Dessa forma, a experimentação de novas técnicas atrelada ao exercício de descobertas de si mesmos levou os pintores a expressarem o que sentiam sem correções, sem idealizações, deixando gravadas, nas superfícies, a real fisionomia.

Hoje, com os aparelhos celulares oferecendo diversos recursos com suas múltiplas câmeras produzindo imagens em alta qualidade, os autorretratos ganharam outro sentido. Com as chamadas *selfies*, a excessiva valorização da autoimagem vem ganhando cada vez mais espaço nas redes sociais. Nesse sentido, o compartilhamento instantâneo das aventuras diárias, mesmo veladas pelos filtros, busca dar a impressão de que a vida é bela e perfeita. Ao postarmos imagens de nós mesmos ou de situações que vivenciamos, podemos nos perguntar: As fotos postadas refletem a maneira como estou vendo a minha própria imagem? Elas demonstram preocupação com a minha aparência? Eu me aceito sem filtros?

Diante dessas reflexões, ao organizar e mediar a produção de autorretratos por meio de *selfies*, o que, por sua vez, culminará em um momento de exposição na escola, o professor oportuniza o aluno a se aceitar, olhar para sua aparência captada pela câmera e exercitar a aceitação de sua fisionomia, além de proporcionar a percepção sobre detalhes de seu rosto para transferi-lo para o papel. Assim, a atividade proposta permite, segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), articular percepção, imaginação, sensibilidade, expressão e comunicação por imagens e experimentação de materiais e técnicas artísticas (BRASIL, 2000).

Para início do desenvolvimento da atividade, foi elaborado material didático que aborda a diferença entre retrato e autorretrato e que apresenta uma galeria de pinturas de artistas clássicos, modernos e contemporâneos que se autorretrataram e que se autorretratam. O material é exibido nas primeiras aulas, em Power Point, para discussão e análise. Os discentes, posteriormente, têm acesso ao material em PDF postado no Google Sala de Aula - ferramenta utilizada pela escola para fomentar o processo de ensino-aprendizagem.

O processo criativo da atividade começa com a questão: O que é um autorretrato? Após as respostas dos alunos, apresento o conceito explicitado por Katia Canton (2004), que define autorretrato como uma forma de registro em que o modelo é o próprio artista. Em seguida, exibo os autorretratos de Rembrandt, Eugène Delacroix e Gustave Courbet. Além disso, apresento obras de Jan van Eyck e Diego Velázquez, destacando o uso de espelhos que aparecem integrando a composição de suas pinturas.

Ao longo da aula, são mostrados autorretratos de Paul Cézanne, Berthe Morisot, Pablo Picasso, Vincent van Gogh, Salvador Dalí e de Tarsila do Amaral, ampliando o repertório imagético dos alunos. A obra **Autorretrato com orelha enfaixada** (1889), de Van Gogh, gera curiosidade sobre o motivo desse fato, e aproveito para mencionar os transtornos do pintor e sua relação com Paul Gauguin, que também se autorretratou. Posteriormente, destaco a obra autobiográfica de Frida Kahlo, e os alunos são convidados a fazerem a leitura de suas pinturas após um breve relato sobre a vida da artista.

No material apresentado, são destacados, ainda, trabalhos contemporâneos dos artistas norte-americanos Seamus Wray e Mary Ellen Croteau, que exploram autorretratos

de maneiras criativas, como repintura constante e uso de tampas de garrafa. As fotografias da peruana Cecília Paredes, que se autocamufra em seus retratos, e da pintora capixaba Regina Chulam, que em sua série de autorretratos intitulada **Selfies da Alma** registra a sua constante impermanência, também ilustram o material e as aulas, servindo assim de inspiração e de estímulo à criatividade.

Após a apreciação dos autorretratos, apresento as seguintes indagações disponíveis no livro didático *Arte por toda parte*: “Ao fazer um autorretrato para uma rede social, quais seriam suas preocupações? E os cuidados que você tomaria? O que você gostaria de ressaltar e o que esconderia?” (FERRARI et al., 2016, p. 71). As respostas são: *me preocuparia com o ângulo, com a luz, com o fundo, com a roupa, com o filtro, em esconder algo de que não gosto...* Os alunos, então, são convidados a refletir sobre essas perguntas e a fazer uma *selfie*. Em seguida, é proposta uma atividade em que cada estudante crie um autorretrato explorando o uso de cores e de materiais como lápis de cor, canetinhas, giz de cera, papéis coloridos e tecidos, com a colagem sendo um requisito obrigatório. Tal exercício, por sua vez, é realizado em um espaço de arte organizado no pátio interno da escola, o que, por si só, ao se afastar da sala tradicional, já é um estímulo a mais na realização do trabalho. Os alunos recebem uma folha de papel Canson A3 180 g/m² para desenharem, sendo orientados a observar, com auxílio do celular, o formato da cabeça, o corte de cabelo e a esboçar as linhas do pescoço, ombros e as partes mais desafiadoras, como olhos, boca e nariz. Como muitos são inseguros, oriento-os a ter leveza na mão e a não apertar o lápis contra o papel, evitando os machucados na folha após o uso da borracha. Alguns alunos demonstram domínio técnico, enquanto outros precisam de orientação para começar seus desenhos.

Após a etapa de desenho, os alunos partem para a fase final da atividade, que envolve pintura e colagem. Mesmo com a liberdade de modificar algumas características, todos, até o momento, preservaram a cor da pele; poucos mudaram o tom e a textura do cabelo e a maioria modificou o estilo da roupa. São disponibilizados diferentes materiais para a técnica de colagem, como cartolinas coloridas, papel lustroso, laminado, kraft, papéis de presente e retalhos de pano. Os alunos utilizam lápis de cor para pintar os cabelos e o rosto, enquanto alguns exploram lápis aquareláveis. Para enriquecer o trabalho, recomendo que a colagem seja feita no fundo e, se possível, na roupa do autorretratado. Ao finalizar, os alunos emolduram o retrato com cartolina, escolhendo a cor que mais combina com a composição.

Após a entrega e avaliação dos trabalhos, organizo a exposição na escola, na qual um texto sobre autorretrato é apresentado para ajudar na compreensão do tema abordado. A escola se enche de cores com a produção dos alunos, e embora alguns possam sentir vergonha de expor seus trabalhos, ficam felizes ao ver o resultado de todo o processo criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a atividade proposta permite que os estudantes se conectem consigo mesmos, compreendendo que o rosto é a parte privilegiada do corpo para a expressão, além de fazer com que eles, por meio da tentativa de reproduzir no papel o que veem na tela do celular, olhem-se, percebam-se, aceitem-se. Ao verem seus retratos expostos, oferecendo-se à contemplação dos outros, passam a cultivar a autoestima e a autoaceitação, valorizando suas aparências e aceitando-se como são.

Este ano, a atividade foi ampliada com a colaboração das professoras de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, visando aprimorar a educação estética dos alunos por meio de outras linguagens. Nas aulas de Português, os alunos aprenderão sobre a estrutura de poemas e serão apresentados a obras literárias com eu líricos expressando sentimentos. Serão trabalhados textos intitulados “autorretrato” como inspiração para a produção de poemas, que posteriormente serão traduzidos para o Inglês. Os poemas serão emoldurados com a mesma cor das molduras dos autorretratos, e uma mostra na escola será realizada, expondo os textos e autorretratos juntos, promovendo, assim, a relação entre imagem plástica e texto escrito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em 21 jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 21 jun. de 2023.

CANTON, Katia. Espelho de artista. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

FERRARI et al. Arte por toda parte. São Paulo: FTD, 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

PRIEGO, Carlos Cid. Algunas reflexiones sobre el autorretrato. Revista anual de historia del arte, Liño, no 5, p. 177-204, 1985. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72636> Acesso em 28 jan. de 2023.

O PARADOXO ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS RESULTANDO DO USO DE TECNOLOGIAS E SUAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Data de submissão: 21/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Isadora Cristinny Vieira de Moraes

Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (2022).

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação

Infantil, pela Faculdade Dom Alberto

(2021). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás (2019).

Graduada em Letras, pela Faculdade Dom Alberto (2024). Docente da Secretaria

Municipal de Educação de Inhumas.

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG)

Marcilene Alves Vieira

Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás.

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação

Infantil, pela Faculdade Dom Alberto (2021). Graduada em Pedagogia, pela

Universidade Estadual de Goiás (2021). Graduada em Letras, pela Faculdade Dom

Alberto (2023). Docente da Educação Básica

Artigo apresentado no 2º Congresso Nacional de Educação, Linguagem e Tecnologias (CELTI) I 2024 - GT 04-Práticas Pedagógicas Criativas e Inovadoras e em seus Anais.

INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias na propagação da educação atualmente pode ser tratada não tanto como um paradoxo, mas, como um efeito de causa e consequência, estando quase que impossibilitada a ausência de uso destes meios de comunicação em salas de aula.

Aliás, quando tratamos da utilização de tecnologias na disseminação da educação, hoje, tratamos quase sempre dos famigerados aparelhos telefônicos e aparelhos de “tablets” que já são mundialmente comercializados e, muitas vezes, são de propriedade de jovens de menos de 15 anos de idade.

Durante muitos anos a utilização destes meios de tecnologia foram malvistas, tendo se tornado, inclusive, objeto de proibições nos mais diversos meios de disseminação da educação,

sendo no Brasil por anos objeto de grande repúdio nas escolas públicas estaduais e municipais.

Com a propagação do seu uso e o fato de sua utilização ter se tornado incontrolável, alguns grupos de estudiosos passaram a pensar nas possibilidades de sua utilização, não para causar conflito entre as administrações escolares e os seus alunos, mas sim, para aumentar a capacidade dos professores e dos profissionais da educação na diversificação e ampliação do conhecimento.

Os questionamentos foram os mais variados, a divulgação dos conteúdos foi cada vez mais controvertida, mas hoje, temos técnicas educacionais como as de metodologias ativa, que garantem que os resultados do trabalho de educação com o uso das tecnologias – e não mediante a sua repressão – são melhores e garantem mais conhecimento para os alunos.

Fato é que, sejam os seus resultados melhores ou não, apesar de o uso da tecnologia não ser mais um paradoxo, mas uma necessidade – ainda que para garantir aos professores o acompanhamento dos alunos, cada dia mais voltados a tecnologia – ainda existem aspectos que dependem de uma análise empírica e de um desenvolvimento melhor explicado.

Neste sentido, vamos para uma análise de alguns aspectos do uso da tecnologia, seus desafios e as possibilidades que ela possibilita.

DESENVOLVIMENTO

Pesquisas realizadas pela Agência Brasil no ano de 2018, quando o uso de aparelhos celulares em sala de aula ainda era proibido em grande parte das salas de aula, 57% dos estudantes afirmavam fazer uso de aparelhos telefônicos, com ou sem autorização dos seus professores.

Nesta época, cerca de 90% das escolas públicas ainda proibiam a utilização de aparelhos telefônicos celulares em salas de aula, enquanto 37% dos professores, em 2015, já afirmavam utilizar aparelhos telefônicos para o desenvolvimento de atividades escolares em salas de aula – o que indica um paradoxo com relação aos números apresentados.

De todas as formas, os índices de utilização dos aparelhos telefônicos aumentaram de 36% no ano de 2015, para 54% no ano de 2016, indicando a diminuição da resistência das escolas e dos professores na utilização de aparelhos telefônicos para o desenvolvimento de atividades. Lembrando que, nesta época, pouco se falava nas salas de aula sobre a utilização de metodologias ativas no desenvolvimento das atividades escolares.

Em todos os sentidos, o número de utilização destes aparelhos foi aumentando gradativamente nas escolas públicas e particulares, alcançando, em Curitiba, no estado do Paraná, um índice de até 92% das escolas tendo acesso à internet sem fio, ou seja,

garantindo aos alunos, de forma indefinida, o acesso à aparelhos de telefonia celular, chegando a 95% nas escolas particulares.

Assim, apesar de ainda existirem altos índices de famílias sem acesso à internet em todo o território brasileiro, tais números não podem se comparar com a quantidade de pessoas com acesso e, ainda, não pode se comparar com a velocidade com que o acesso à internet tem sido disseminado, não apenas no Brasil, mas também no mundo.

DOS EFEITOS DA RESISTÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS

De um lado o que se sabe sobre a tecnologia, ou se pensava que soubesse, como aparelhos pensados e elaborados para tornar as coisas mais fáceis, mais possíveis, mais rápidas. De outro a tecnologia como ciência, como algo que por mais que tentem, não se conclui uma definição fechada e atestada para tal. Dessa forma, percebo a tecnologia em duas vertentes: como uma ciência capaz de se transformar, segundo após segundo, devido ao fato que a mesma mão que a manipula a melhora, a aperfeiçoa. E como produto final, pensado, estudado e elaborado para que resulte a tal fim proposto.

De acordo com Mammana (1990), percebemos uma busca por tal definição apontando ao fato que a incompreensão do que realmente é a limita por vezes e por outras a dê créditos por coisas redundantes a ela diretamente. Dessa maneira, somos levados a ponderar efetivamente a importância de ambas, sendo qual for o resultado não se terá expresso a definição do termo. Por outro lado, Gama (1990) aborda a relação entre a teoria e a prática, a tecnologia e a ciência, levando-nos a talvez considerar a tecnologia como um fim produtivo para quem a busca.

Como pudemos ver, durante anos a utilização de tecnologia em sala de aula para o desenvolvimento do aprendizado foi objeto de tabu. Professores das mais diversas formações encontravam na utilização dos aparelhos celulares um impedimento ao desenvolvimento da educação e forma tradicional, talvez por falta de costume na sua utilização, talvez em decorrência de um choque geracional.

De todas as formas, com o passar do tempo e o desenvolvimento de novos aparelhos telefônicos, sua resistência acabou vencida não apenas pela necessidade, mas pela inviabilidade das proibições. Seja como for, os anos de proibição nas escolas públicas e particulares causaram afastamentos graves entre a realidade vivida pelos alunos e a vivida pelos professores, gerando um rombo existencial entre ambos, causando graves atrasos no desenvolvimento educacional destes alunos.

Some-se a isso o aumento exponencial da utilização das redes sociais e dos mecanismos de pesquisas da internet, e vejamos o grande caos em que a juventude se encontra nos dias de hoje. De todas as formas, os alunos que entraram em conflito com os seus professores nesta etapa do conflito geracional das redes sociais – como podemos chamar este período paradoxal – desenvolveram métodos educacionais às vezes

extremamente independentes dos meios tradicionais – o que certamente causou atrasos – mas também alcançaram novas etapas que os métodos tradicionais talvez não fossem capazes de alcançar.

Alunos deste período de tempo, que desenvolveram seus estudos e alcançaram graus de docência, permitiram a visão de um lado positivo da internet, lado que permite o desenvolvimento da educação, em consonância com o uso das tecnologias, garantindo ampliação do aprendizado. Por esta razão, novos métodos educacionais foram criados e novas situações foram vivenciadas ao longo do tempo, o que nos traz aos dias de hoje.

Tecnologia pode ser entendida sim como uma ciência, porém, não uma ciência por si só, ela é organizada e universal. Assim, percebo que muito mais que definição, a tecnologia é interligada com o conhecimento e informações e com os mais diversos fatores externos a ela, como econômico, político e social. A tecnologia permeia nossas vidas, o que somos e fazemos, mas é com o intermédio humano que ela acontece.

DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

De acordo com definição trazida pela Organização Escola Digital do Professor, lotada no Paraná, metodologias ativas podem ser definidas como:

estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento¹.

Parte do trabalho realizado na metodologia ativa acompanha a utilização de aparelhos de tecnologia no aprendizado das salas de aula, bem como, a inversão da metodologia de ensino através da realização de pesquisa em casa, com a utilização dos resultados de suas pesquisas nas escolas, através da propagação do ensino e do aprendizado obtido.

Outra forma de metodologia ativa é a realização de rodas de conversa entre alunos e professores o que implica, necessariamente, o desenvolvimento das conversas através da utilização de aparelhos celulares para pesquisa em salas de aula, juntamente com o desenvolvimento das conversas realizadas entre os envolvidos na sala de aula

Aliás, em Estados como de São Paulo e o do Paraná, onde os índices de acesso à internet são grandes, até mesmo nas periferias, é comum em escolas particulares a utilização de aparelhos celulares ou de “tablets”, fornecidos pelas próprias escolas, garantindo melhor desenvolvimento do trabalho dos professores, sem interferências próprias dos aparelhos pessoais dos alunos, que é um fato que ainda abordaremos em capítulos seguintes.

¹ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas. Acesso em 23/08/2024.

Assim, podemos ver que a utilização da metodologia ativa permitiu o bom desenvolvimento do método educacional e, também, permite que a diminuição de conflitos intraclasse alcance níveis potencializadores do aprendizado dos alunos.

Lévi (1993), faz uma reflexão acerca da mudança na experiência humana do tempo e da história na era digital. Nesse sentido, Lévi (1993) defende que enxergar a evolução cultural na era digital de forma pessimista é uma perspectiva limitada, pois desconsidera a diversidade de meios de transmissão e produção de conhecimento que ainda coexistem, como livros, escolas e publicações presenciais. Desse modo, o autor aponta que:

Se pensarmos com instrumentos intelectuais ligados à impressão, compartilhando os valores e o imaginário de uma civilização da escrita, nos encontramos na posição de avaliar as formas de conhecimento inéditas que mal acabaram de emergir de uma ecologia cognitiva em vias de formação. É grande a tentação de condenar ou ignorar aquilo que nos é estranho. É mesmo possível que não nos apercebamos da existência de novos estilos de saber, simplesmente porque eles não correspondem aos critérios e definições que nos constituíram e que herdamos da tradição. Da mesma forma, é tentador identificar certos procedimentos contemporâneos de comunicação e tratamento, bastante grosseiros, com o conjunto das tecnologias intelectuais ligadas aos computadores, confundindo assim o dever da cultura informatizada com seus balbucios iniciais. (Lévi, 1993, p. 72).

Diante disso, o autor observa que a tecnologia digital também pode resgatar elementos críticos e históricos, permitindo análises profundas, tal como fazem as mídias tradicionais. Ao comparar com os primeiros usos da escrita na Mesopotâmia, que inicialmente servia a propósitos práticos, ele sugere que o meio digital, embora ainda em desenvolvimento, possui o potencial de evoluir e enriquecer a preservação cultural, e não apenas torná-la superficial.

DOS DESAFIOS DO USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

A utilização dos aparelhos de telefonia celular em sala de aula implica em grandes dificuldades de ordem prática e teórica, que podem sim ser supridas, mas que ainda demandam forte influência dos poderes monetário e público. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 28,2 milhões de famílias brasileiras, permanecem sem acesso à internet, sendo denominados como excluídos digitais.

Em 2021, após o período de pandemia vivido pelo Brasil, houve aumento exponencial do acesso destas famílias à internet, seja por necessidade ou intervenção do poder público, com a diminuição do número de famílias sem acesso à internet de 28,2 milhões, para 7,28 milhões de famílias.

Destes números, a banda larga fixa contou com um aumento 70,5% e a banda móvel 79,2%, consideradas as redes 3G e 4G. Como podemos ver, os números apesar

de altos, indicam a existência de um número ainda relevante de pessoas sem acesso à internet, o que dificulta a expansão da utilização das tecnologias no método educacional.

Além da dificuldade própria do acesso à internet por estas famílias, existem dificuldades práticas atinentes à própria utilização das redes sociais e das tecnologias pelos alunos. Em sala de aula, a utilização dos aparelhos pelos alunos permite o seu acesso a um sem-número de informações, nem sempre relevantes e nem sempre lícitas para cada faixa etária, sendo demandado dos professores uma nova habilitação, a de gestão em sala de aula, com relação ao uso da tecnologia.

A gestão aliás, nem sempre é tão simples, sendo demandado do professor – em especial aqueles que trabalham com a utilização da metodologia ativa – uma das exigências destes professores é a realização de cursos próprios para a gestão de sala de aula – uma habilidade especial de manter os alunos ocupados com as suas atividades de classe, ainda que demonstrem excessiva velocidade no desenvolvimento das atividades. Um ponto positivo, ou negativo, da utilização de tecnologia em salas de aula.

Toffler (1980) argumenta que o medo comum de que a tecnologia possa impedir as relações humanas, indicando que, na verdade, o oposto pode ocorrer: computadores e comunicações facilitam contatos diretos e indiretos, possibilitando novas conexões e mantendo relações próximas. Dessa forma traz que;

Como um romance, A civilização explode em nossas vidas cotidianas de modo tal que ficamos nos perguntando e também nós não seremos obsoletos. Com tantos dos nossos hábitos, valores, Rotinas e reações postas em dúvida, quase não chega a surpreender se algumas vezes nos sentimos como gente do passado, relíquias da civilização da Segunda Onda. (Toffer, 1980, p. 374).

Nessa perspectiva o autor nos leva a questionar nossa relevância no mundo atual. À medida que nossos hábitos, valores e reações são constantemente desafiados, é compreensível que, em certos momentos, possamos nos sentir como relíquias de uma era passada, associando-nos à civilização da Segunda Onda. Essa sensação de obsolescência evidencia o impacto profundo das transformações sociais e tecnológicas que estamos vivenciando, instigando uma reflexão sobre nosso lugar e país.

Toffer (1980) aponta que a revolução das comunicações transforma a forma como percebemos nossas identidades e nos desafiamos a refletir sobre o uso da tecnologia em ambientes educacionais. Assim, relacionando ao anteposto, à medida que as tecnologias se integram ao ambiente escolar, os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes aspectos de suas identidades por meio de plataformas digitais. Essa experimentação não apenas os distingue uns dos outros, mas também acelera o processo de apresentação de suas imagens ao mundo, criando novas dinâmicas de interação.

A revolução das comunicações dá a cada um de nós uma imagem mais complexa de si mesmo. Diferencia-nos mais. Acelera o próprio processo pelo qual “tentamos” diferentes imagens de nós mesmos. De fato, acelera o nosso movimento através de imagens

sucessivas. Torna possível projetarmos nossa imagem eletronicamente no mundo. E ninguém compreende inteiramente o que tudo isto fará nossas personalidades. Pois em nenhuma civilização anterior jamais tivemos tão poderosos instrumentos. Nós possuímos cada vez mais a tecnologia da consciência. (Toffer, 1980, p. 384).

Diante disso, pensar a educação hoje sem o uso de tecnologia é improvável. Contudo, essa transformação também levanta questões sobre os impactos na formação da identidade, uma vez que, em épocas passadas, não dispúnhamos de ferramentas tão potentes para influenciar nossa percepção de nós mesmos. Neste novo cenário educacional, a tecnologia não apenas facilita o aprendizado, mas também redefine como os alunos se veem e se relacionam com os outros, exigindo uma reflexão cuidadosa sobre suas implicações no desenvolvimento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que pudemos analisar o paradoxo da utilização de tecnologias em sala de aula, para o desenvolvimento da educação dos alunos pode não ser exatamente um paradoxo da sua utilização ou não.

Trata-se de um paradoxo quando falamos sobre a utilização do método educacional tradicional e o método novo, tendo em mente a inviabilidade atual da proibição da utilização destes aparelhos, comprovada pela desistência das Instituições de Ensino particulares e do próprio Poder Público.

Assim, o desenvolvimento dos métodos de educação em metodologias ativas, por exemplo, permitiu demonstrar que a utilização da tecnologia em salas de aula não precisa, necessariamente, ser objeto de conflitos entre os professores e alunos, mas pode ser um novo desafio a ser vencido em conjunto.

Com base nisso, o desenvolvimento dos alunos pode não ser mais a única preocupação – ou ao menos a preocupação principal – mas também o desenvolvimento dos professores, visando amenizar a redução do conflito geracional que hoje ocorre pela utilização de tecnologias.

O paradoxo, neste sentido, pode ser considerado como sendo aquele relacionado à necessidade de desenvolvimento educacional de uma geração cada vez menos afeita ao aprendizado tradicional, que ainda é necessário, e a necessidade de desenvolvimento educacional de uma geração anterior a esta, cada vez menos afeita ao uso das tecnologias, até mesmo em razão de conflitos geracionais e a desconfiança da utilização de um método educacional tão inovador, quanto desafiador.

O uso indevido da internet gera conflitos, causa desconforto, mas sua utilização de maneira correta permite, de forma assertiva, o alcance a uma imensidão de informações, conhecimento e aprendizados entre todas as gerações, desde que, a utilizem de forma solidária e comprometida.

Em suma, a utilização de tecnologias na educação consolida-se como uma necessidade imperativa e não mais um mero paradoxo. A integração de dispositivos digitais na sala de aula, especialmente em contextos onde o acesso à internet se expande, permite uma abordagem pedagógica mais direcionada e interativa, utilizando metodologias ativas que promovem o engajamento dos alunos.

Apesar dos desafios relacionados ao acesso desigual e à gestão do uso das tecnologias, as possibilidades que surgem com essa revolução digital são promissoras, oferecendo novas formas de aprendizagem e colaboração que podem enriquecer o processo educativo. Essa transição requer não apenas a adaptação dos educadores, mas também um compromisso contínuo das instituições de ensino em garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se beneficiarem das tecnologias disponíveis.

Além disso, é fundamental considerar que a evolução das ferramentas digitais não implica na obsolescência das interações humanas. Ao contrário, a tecnologia pode facilitar novas conexões e fortalecer laços sociais, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar mais coesa e dinâmica.

À medida que avançamos nessa era digital, é essencial que educadores e gestores desenvolvam habilidades não apenas para integrar tecnologias, mas também para orientar os alunos na navegação responsável e crítica por meio dessas novas mídias. Assim, a educação se torna um espaço onde a tecnologia não apenas complementa o aprendizado, mas também se transforma em uma técnica para o desenvolvimento de competências essenciais.

REFERÊNCIAS

28,2 milhões de Brasileiros Não Tem Acesso à Internet. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/consumo/282-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet-diz-ibge/>. Acesso em 24/08/2024.

Celular Ganha Cada Vez Mais Espaço. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/celular-ganha-cada-vez-mais-espaco-nas-escolas-mostra-pesquisa>. Acesso em 25/08/2024.

GAMA, Ruy. A tecnologia em questão. Revista USP, São Paulo, v. 43, 1990.

LÉVI, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Editora 34, Rio de Janeiro, 1993.

MAMMANA, C. Z. Uma teoria da tecnologia. Revista USP, São Paulo, v. 13, 1990.

Metodologias Ativas. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas. Acesso em 23/08/2024;

O Celular na Sala de Aula. Disponível em: <https://epcba.com.br/o-celular-na-sala-de-aula-pesquisa-revela-aumento-de-uso-no-brasil/>. Acesso em 24/08/2024;

TOFFLER, Alvin. A nova psicosfera. In: A terceira onda. Tradução João Távora. Editora Record. Rio de Janeiro, 1980.

AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS

Data de submissão: 23/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Amalia Pérez Hernández

Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Agrícolas

Jesús Hernández Ávila

Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Agrícolas

Margarita Pineda Tapia

Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Agrícolas

parte del estudiante, recursos tecnológicos, distintos canales de distribución de la información e inclusive el entorno educativo para un mejoramiento de los procesos académicos, esto implica profesores gestores de su práctica docente, innovadora, creativa y reflexiva y para el estudiante fortalecer una cultura de autoaprendizaje, **PALABRAS CLAVE:** aula invertida, aprendizaje invertido, estilos de aprendizaje, estrategias, autoaprendizaje.

RESUMEN: De acuerdo con el modelo de aula invertida las acciones realizadas consistieron en la selección de estrategias didácticas afines a un modelo educativo que privilegia la atención a las características del estilo de aprendizaje de los estudiantes, así mismo, esta estrategia tiene como elemento central las competencias que se han de desarrollar en el estudiante y emplear una enseñanza centrada en el estudiante; por lo cual se analizó las posibilidades que aporta el uso de recursos tecnológicos en el logro de los aprendizajes esperados. Se eligieron aquellas estrategias que apoyaban tareas de resolución de problemas reales, bajo condiciones de autorregulación y estructuración de andamiajes cognitivos por

INVERTED CLASSROOM AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN COMPETENCY-BASED TEACHING

ABSTRACT: According to the flipped classroom model, the actions carried out consisted of the selection of didactic strategies related to an educational model that privileges attention to the characteristics of the students' learning style, likewise, this strategy has as a central element the competencies that are they must develop in the student and employ student-centered teaching; therefore, the possibilities provided by the use of technological resources in achieving the expected learning were analyzed. Strategies that supported real problem-solving tasks were chosen, under

conditions of self-regulation and structuring of cognitive scaffolds by the student, technological resources, different information distribution channels and even the educational environment for an improvement of academic processes, this implies teachers managing their teaching practice, innovative, creative and reflective and for the student to strengthen a culture of self-learning.

KEYWORDS: flipped classroom, flipped learning, learning styles, strategies, self-learning.

INTRODUCCIÓN.

El planteamiento de una enseñar a través de medios digitales y con el empleo de las tecnologías de la comunicación e informática ha implicado un cambio en la planificación de los contenidos de las unidades de aprendizaje, ha llevado a la preparación y presentación de materiales instruccionales, asignación de actividades y trabajos fuera de clase; lo que conlleva a una organización del trabajo dentro y extra clase.

Por ello, se ha considerado como estrategia didáctica el aula invertida. Propuesta como un modelo pedagógico que consiste en invertir los dos momentos que intervienen en la educación tradicional: el primer momento que corresponde a las actividades propias de la clase como la exposición de los contenidos por parte del docente y, el segundo, a la realización de las actividades fuera de la escuela, como las tareas. Es así como en el aula invertida las tareas o proyectos se concretan en el salón de clase y los contenidos temáticos son aprendidos fuera de la escuela. En consecuencia, la clase se dedica a un aprendizaje basado en proyectos, más activo, de alto procesamiento cognitivo, donde los estudiantes trabajan juntos para resolver los problemas locales o globales —u otras aplicaciones del mundo real— para obtener una comprensión más profunda del tema García Barrera, 2013.

En opinión de diversos investigadores revelan que:

- *“se da voz al alumnado y se le deja ser el principal actor de la clase, que va configurándose gradualmente en función del mismo desarrollo que ellos requieran y propongan”;*
- *“el conocimiento no puede ser transferido sin más, sino que deben ser los estudiantes quienes construyan el significado de dicho conocimiento”;*
- *“cuando se interactúa con las TIC’s las habilidades intelectuales se expanden, asimismo, contribuyen a que los estudiantes representen y expresen los conocimientos”;*
- *“el rendimiento académico favorable obedece a la interrelación entre el grado de integración de la tecnología en la clase y el uso de técnicas pedagógicas apropiadas”* Merla González, 2016.

La propuesta pedagógica del aula invertida (Lage *et al.*, 2000) se base en las implicaciones que tienen los estilos de aprendizaje en el aula, a la cual Bergmann y Sams (2012) durante su implementación realizan ajustes para abarcar los diferentes estilos de

aprendizaje de los estudiantes, promueven un ritmo individual de avance y desarrollan habilidades de aprendizaje auto-dirigido, Martínez-Olvera, 2014.

Su potencial radica en el aprendizaje invertido cuyo enfoque pedagógico implica la instrucción directa que se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado, que deliberadamente traslada una parte o la mayoría de las instrucciones al exterior del aula, para aprovechar el tiempo en clase maximizando las interacciones uno a uno entre profesor y estudiante, mejorando la práctica en el aula con actividades de aprendizaje más significativas y propiciar la colaboración entre los propios estudiantes, Tecnológico de Monterrey, 2014.

El aula invertida se considera un sub-modelo de los entornos mixtos, que se define como un programa de educación formal en el cual los estudiantes aprenden en línea, al menos en parte con algún elemento controlado por el estudiante sobre el tiempo, lugar o ritmo; supervisado al menos parcialmente, de manera tradicional en algún lugar fuera de casa y cuyas modalidades a lo largo de cada ruta de aprendizaje estén diseñadas de manera interconectadas para propiciar un aprendizaje integrado; además de considera los elementos tecnológicos, el sustento teórico de aprendizaje está sustentado con el modelo constructivista de Vigotsky, en cuanto al proceso de construcción colaborativa, cuestionamiento y resolución del problemas en un trabajo conjunto, Martínez-Olvera, 2014.

La metodología del aula invertida se base en empujar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y el estilo de enseñanza del profesor; para llegar al objetivo de aprendizaje se deben planear tareas activas y colaborativas que implique el despliegue de actividades mentales superiores y provee al estudiante de numerosas oportunidades para demostrar con la práctica la aprehensión del conocimiento, dicha práctica debe implicar tareas de alto nivel como aplicar, analizar, evaluar y crear, Martínez-Olvera, 2014.

Haciendo uso del enfoque pedagógico instruccional empleado en el aula invertida es posible aparejar la enseñanza del profesor al estilo de aprendizaje del estudiante a partir de la planeación, diseño y elaboración de diversos materiales didácticos y las prácticas a desarrollar en el aula con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Benítez, 2019); partiendo de la competencia que el estudiante debe desarrollar se llevara a cabo la elaboración de materiales didácticos y prácticas con acciones activas y colaborativas que impliquen el despliegue de actividades mentales superiores dentro del aula sin dejar de lado los diferentes estilos de aprendizaje los estudiantes.

Respecto al rol del docente García-Valcárcel (2003) menciona que otro factor relevante para la integración de los medios y recursos empleados consiste en la consideración de las funciones didácticas que puede desempeñar el docente, entre las que se destacan tres funciones básicas:

- Función informativa: relacionada con la adquisición de conocimientos.
- Función motivadora: vinculada con la transmisión de emociones y sensaciones,

estimulación de la imaginación, etc.

- Función instructiva: tendiente a la organización del conocimiento y al desarrollo de destrezas Merla González, 2016.

METODOLOGÍA.

Desarrollo de la estrategia didáctica.

Esta propuesta está orientada a los alumnos de primer semestre de las licenciaturas de Ingeniero Agrónomo Fitotecnista, Ingeniero Agrónomo Industrial e Ingeniero Agrónomo en Floricultura para la unidad de aprendizaje de Morfología Vegetal; basada en los componentes de la estrategia didáctica del aula invertida; para ello se tomó como punto de partida que es una actividad con TIC's y debe ser más interactiva para los estudiantes, con la finalidad de realizar fórmulas y diagramas florales desde sus equipos y recursos tecnológicos. En la planificación se considera el objetivo de la unidad de aprendizaje y el propósito de la unidad temática y su contenido curricular, las competencias y habilidades descritas en la misma, Uaeméx, 2015.

La participación de los estudiantes es virtual y con trabajo individual, esperando que de manera gradual se desarrolle un proceso de aprendizaje colaborativo conforme se avance en las actividades. Se proveerá de los materiales didácticos necesarios para los estudiantes lleven a cabo la revisión de los mismos tantas veces sea necesario, así como retroalimentación y de ser necesario guiar el aprendizaje de los estudiantes de manera individualizada.

En la realización de las actividades se pretende que los estudiantes operen cuatro inteligencias fundamentales:

Inteligencia visual espacial:

- habilidad de pensar y formar un modelo mental;
- permite al alumno: reconocer objetos en diferentes circunstancias, comparar objetos, relacionar formas.
- actividades para el alumno: uso de la tecnología, esquemas, representaciones en forma gráfica

Inteligencia lógico matemática:

- habilidad para resolver problemas de lógica, entender causa efecto, conexiones, relaciones e ideas
- permite al alumno: pensamiento crítico, establecer relaciones entre figura y forma

- actividades para el alumno: interpretación de gráficos o esquemas

Inteligencia verbal lingüística:

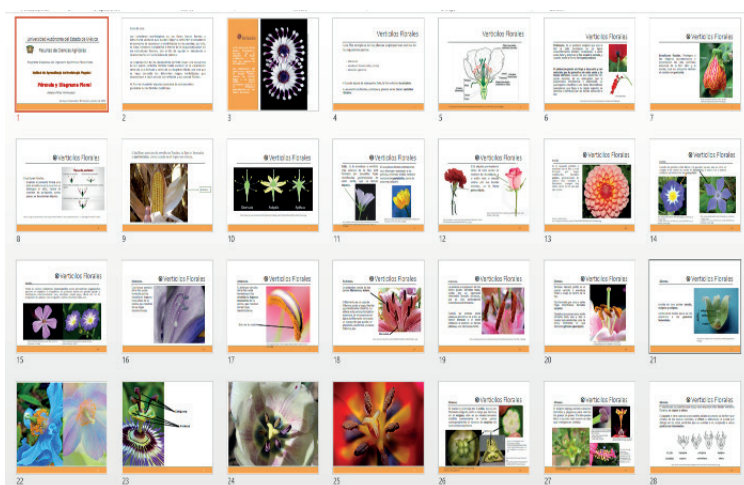
- habilidad para utilizar el lenguaje oral y escrito para informar, comunicar, adquirir nuevos conocimientos
- permite al alumno: entender el significado de las palabras y a consecuencia de ello precisar el concepto con la oración; lo que implica una capacidad explicativa eficaz, memorizar y recordar
- actividades: lectura

Inteligencia intrapersonal:

- habilidad para toma conciencia de sí mismo, convicciones, fortalezas y debilidades
- permite al alumno: autoevaluarse, concentrarse, reflexionar, metacognizar, reconocer y expresarse, establecer metas
- actividades: reflexión (González Mena, 2011).

PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

Partiendo de los contenidos del programa de estudios se consideró en este caso, solamente una unidad temática y los materiales y recursos se dieron a conocer y se comentaron con los estudiantes, estos estarán a su disposición y consulta a través de la plataforma de Microsoft Teams como el espacio de intercambio sincrónico en las sesiones en línea y asincrónico para su consulta.



En la planificación de las actividades y tareas de práctica se hace explícito los objetivos de aprendizaje, la competencia que el estudiante debe alcanzar y las habilidades tecnológicas y de la información que se desean promover (como los procesadores de textos, diseño de presentaciones, búsqueda de información en la web, uso de las redes sociales).

Se diseñaron materiales didácticos multimedia que abordan el contenido teórico del tema y material de apoyo para las actividades de práctica, una relación de sitios web para reforzar ambos materiales (<http://www.fores.ula.ve/-rubenhg>; <http://www.thecompositaehut.com/>, glosarios, etc.); es importante señalar que para las actividades de práctica los estudiantes tuvieron que proveerse de sus propios materiales vegetativos (partes vegetativas de las plantas, para el caso que nos ocupara fueron flores).

Las instrucciones necesarias para el uso y manejo de la información, así como, una serie de indicaciones para la realización de las tareas y para el uso de las TIC's como herramientas en la búsqueda, consulta y elaboración de información y para relacionarse y comunicarse, de igual manera para el desarrollo del proceso de aprendizaje colaborativo entre los integrantes del grupo-clase.

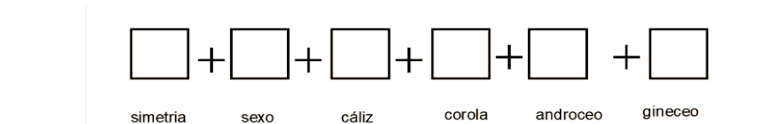
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE PRÁCTICA.

En el transcurso de las actividades prácticas los estudiantes tuvieron que proveerse de sus propios materiales vegetativos (partes vegetativas de las plantas, para el caso que nos ocupara fueron flores) para poder observar la disposición de las estructuras y caracteres morfológicos de los materiales vegetativos apoyándose en una serie de instrucciones que les permitiese separar, reconocer, identificar, representaciones gráficas, sintetizar y esquematizar a través de números, letras y símbolos las estructuras vegetativas por sus caracteres morfológicos los cuales debían renombrar con el uso de los materiales didácticos elaborados para este propósito.

Desarrollo de las actividades.

Indicaciones:

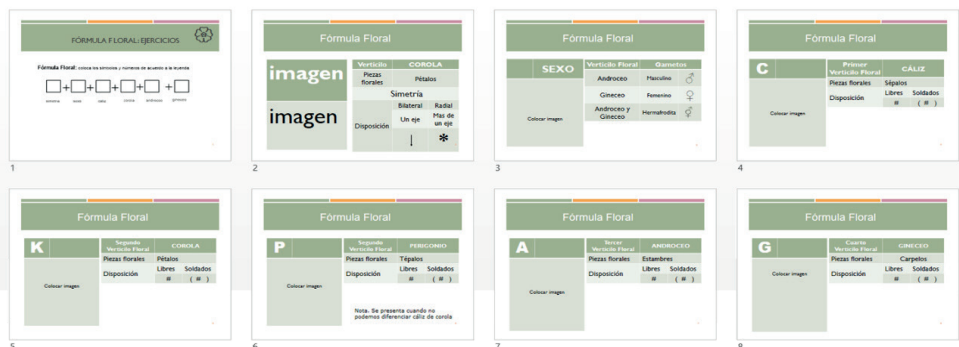
4. Describe la fórmula floral en una sola leyenda de acuerdo a las letras y símbolos antes escritos.



NOTA.

Utilizar las fichas de flora para reconocer las letras y símbolos de cada verticilo floral y de sus piezas.
Utilizar una lupa para reconocer los rasgos morfológicos.
Utilizar un cúter y aguja de canavá para seccionar las estructuras que se presenten

Fuente. Elaboración propia, 2020.



Fuente. Elaboración propia, 2020.

Diagrama Floral.

Indicaciones.

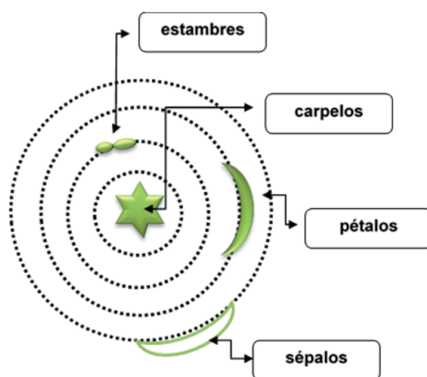
Seleccionar una fórmula floral para esquematizar el diagrama floral.

Dibujar un plano circular para disponer en este el número de piezas florales de cada verticilo presente en la fórmula floral seleccionadas.

Iniciar (de afuera hacia dentro) en el primer círculo con por el primer verticilo y en siguiente círculo el segundo verticilo y así sucesivamente; colocando tantas veces las figuras que representan a las piezas florales, como lo indique la fórmula floral, ver ejemplo.

Las piezas florales que estén unidas por sus bordes como en el cáliz y la corola, se “tocan” las medias lunas.

Los verticilos florales cuando estén unidos entre ellos, se unen con líneas punteadas (.....)



Fuente. Elaboración propia, 2020.

Dentro de las sesiones en línea se realizan las tareas prácticas a través de la participación activa de los estudiantes compartiendo su práctica; acción que permitió la discusión, la marcha de las inteligencias (arriba mencionadas), declaración e integración de saberes, y en un ambiente de colaboración y respeto empleando el cuestionamiento como recurso didáctico.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

La evaluación de esta actividad se realiza en dos vertientes, la primera relacionada con la integración, aplicación y conclusión de la información a través de la actividad “nombrar la flor de acuerdo con los rasgos morfológicos expresados en la fórmula flor”, que concentra el proceso de aprendizaje; la segunda evaluación fue para obtener la opinión de los alumnos relacionada con las acciones llevadas a cabo para el desarrollo del tema de flor y la práctica de los ejercicios de la fórmula floral y el diagrama floral.

Nombrar la flor de acuerdo con los rasgos morfológicos expresados en la fórmula flor

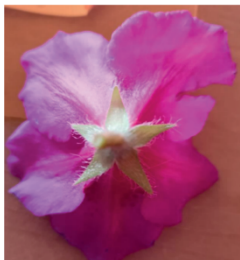
Rasgo morfológico	Se denomina o nombra a la flor		
Presencia de todos los verticilos florales	Completa	Incompleta	
Por las envolturas florales presentes	Desnuda	Asépala	Apétala
Verticilos florales presentes	Aperiantada	Perianto	Perigonio
Disposición de los verticilos			
Segundo verticilo floral y la disposición de sus piezas florales (libres o unidos por sus bordes)	Flor Cigomorfa	Flor Actinomorfa	
Cuarto verticilo floral	Ovario sincárpico	Ovario apocárpico	
Por el número de piezas florales	Trímera	Pentámera	Tetrámera
Por el número de piezas florales, concluimos que es una planta	Monocotiledónea	Dicotiledónea	

Fuente. Elaboración propia, 2020.

Como instrumentos de medición se empleó un cuestionario denominado “nombrar la flor de acuerdo con los rasgos morfológicos expresados en la fórmula flor” para obtener los resultados del proceso de aprendizaje y un formulario de Microsoft Forms para recabar la opinión sobre las actividades desarrolladas en el marco del aula invertida.

RESULTADOS.

En la ejecución de las actividades de práctica se logró observar el fortalecimiento y despliegue de las siguientes inteligencias: inteligencia visual espacial: mediante actividades que implicaron el uso de la tecnología, esquemas y representaciones en forma gráfica: inteligencia lógico matemática: se favoreció el pensamiento crítico, establecer relaciones entre figura y forma en la interpretación de gráficos y esquemas; inteligencia verbal lingüística: se favoreció el lenguaje oral y escrito para informar, comunicar mediante el nombramiento y esquematización durante la adquisición de los nuevos conocimientos e inteligencia intrapersonal: con la autoevaluación al reconocer y expresar la adquisición de los nuevos conocimientos y su relación con los conocimientos previos (metacognición).



Nombrar la flor de acuerdo con los rasgos morfológicos expresados en la fórmula flor.

Los rasgos morfológicos esquematizados en la fórmula floral proporcionan información para integrar conocimientos y mejorar la comprensión sobre diversos conceptos por los cuales se nombra o define a la flor.

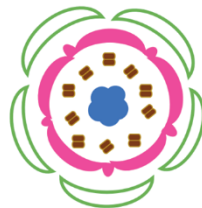
Para ello el alumno deberá conceptualizar los rasgos morfológicos de acuerdo al número de piezas florales y su disposición de los verticilos florales que se presenten en los ejemplares

Escribir la fórmula floral en el orden que se presenta en la imagen:

$$* \text{♀} C_5 + K_{(5)} + A_{10} + \underline{G}_{(5)}$$

Describe la fórmula floral en una sola leyenda de acuerdo a las letras y símbolos antes escritos

Es una flor con simetría radial, hermafrodita, un cáliz de cinco sépalos libres, una corola de cinco pétalos soldados, un androceo de diez estambres libres y un gineceo de cinco carpelos y una posición de ovario supéra.



Rasgo Morfológico	Se denomina o nombra a la flor		
Presencia de todos los verticilos florales	Completa	Incompleta	
Por las envolturas florales presentes	Desnuda	Asépala	Apétala
Verticilos florales presentes	Aperiantada	Perianto	Perigonio
Segundo verticilo floral y la disposición de piezas florares (libres o unidos por sus bordes)	Disposición de verticilos		
	Flor cigomorfa	Flor actinomorfa	
Quinto verticilo floral	Ovario cefálico	Ovario apocárpio	

Fuente. Elaborado por los Estudiantes del curso. 2020.

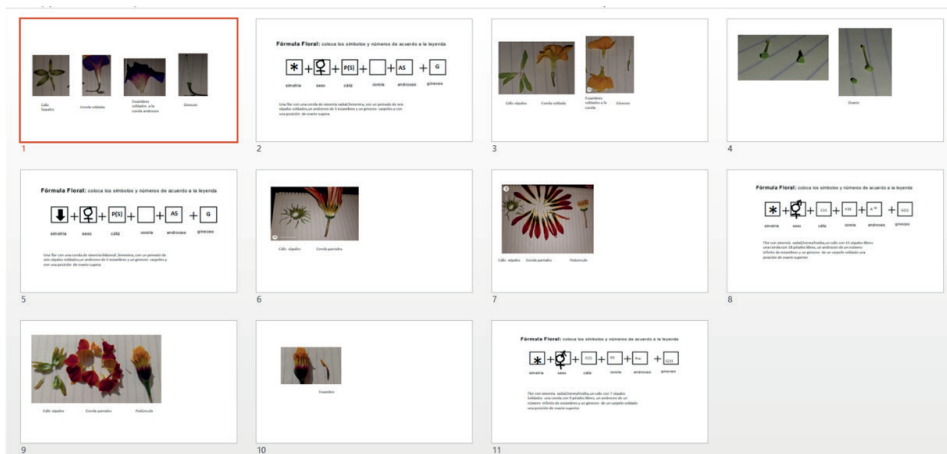
Observables a través de los cuestionamientos que llevaron a los estudiantes a nombrar las estructuras vegetativas de acuerdo con los rasgos morfológicos esquematizados que deben proporcionar información de los conocimientos y la comprensión sobre diversos conceptos por los cuales se nombra o define a una estructura vegetativa. Para ello el estudiante conceptualizó los rasgos morfológicos de acuerdo los caracteres morfológicos y a la disposición que se presenten en los ejemplares (flores frescas) de los estudiantes.

En relación al uso de las tecnologías de la informática y la comunicación los estudiantes obtuvieron las siguientes ventajas:

Los estudiantes no presentaron problemas de conectividad, ya que se lograron realizar todas las actividades de práctica, se consultaron los materiales didácticos.

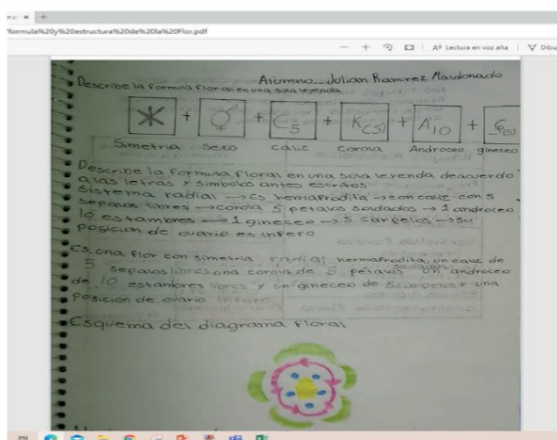
Pudieron concretar las tareas de manera individual o en trabajo colaborativo en los diferentes formatos solicitados, tanto en la búsqueda como en la integración de información.

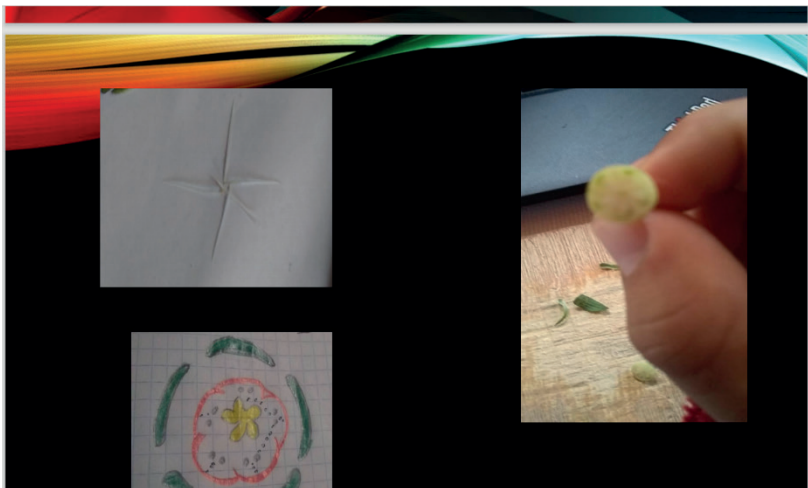
Los inconvenientes que se presentaron fueron ajenos a los estudiantes, como la falta de luz en algunas ocasiones, pero aun así, se realizaron los trabajos.



Fuente. Elaborados por los Estudiantes del curso, 2020.

Respecto a la opinión de los estudiantes sobre las actividades de práctica contribuyeron a su aprendizaje y su comprensión, los materiales didácticos e instruccionales fueron suficientes y la estrategia didáctica empleada les resultó motivante; a pesar de que su mayor dificultad fue identificar las estructuras morfológicas en las flores frescas seleccionadas.





Fuente. Elaborados por los Estudiantes del curso, 2020.

CONCLUSIONES.

El método pedagógico del aula invertida obliga al profesor a salir de su rol clásico y lo conduce a ser gestor de su práctica docente, innovadora, creativa y flexible, y en el estudiante fortalece una cultura de autoaprendizaje.

La incorporación de materiales didácticos y los recursos tecnológicos con un enfoque instruccional demanda un rediseño de los materiales, actividades y evaluaciones que permitan retroalimentar y monitorear el desempeño de los estudiantes.

Los materiales elaborados para esta actividad se pueden seguir mejorando tanto en diseño como en contenido, para ello es necesario considerar las características de los grupos de estudiantes, ya que sí el tema es el mismo, los alumnos no lo son, y por lo tanto se hace necesario adecuar y mejorar.

Los alumnos siempre agradecerán el interés y tiempo dedicado por los docentes para hacer de su práctica docente una actividad creativa y motivante.

REFERENCIAS

Benítez, C. R. P: Torres, C.V. J. 2019. Explorando la Implementación del Aula Invertida en la Educación Superior. Universidad Autónoma de Nayarit. México. Fecha de consulta 23 de abril del 2021. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0836.pdf>

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Dale la Vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar. España: Fundación Santa María-Ediciones. Fecha de consulta 20 de abril de 2021. Disponible en:

https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf

Coll, César y Mauri Majós, M. Teresa y Onrubia Goñi, Javier (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1), 1-18. [Fecha de Consulta 29 de Abril de 2021]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510101>

García Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances e Supervisión Educativa, (19). Fecha de consulta 22 de abril del 2021. Disponible en <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.118>

González Mena, Mirella. (2011). "El docente aplicando las inteligencias múltiples en el aula". Textos y Contextos núm. 46

Merla González, A., & Yáñez Encizo, C. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 8(16), 68-78. doi:<http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.16.57108>

Tecnológico de Monterrey, 2014. Reporte EduTrends. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. México.

Waltraud Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gámez, I., Martínez Castillo, J. 2014. Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, Sustento e Implicaciones. México.

Universidad Autónoma del Estado de México. 2015. Proyecto Curricular de la Licenciatura de Ingeniero Agrónomo Fitotecnista. Facultad de Ciencias Agrícolas. México.

_____. 2015. Proyecto Curricular de la Licenciatura de Ingeniero Agrónomo Industrial. Facultad de Ciencias Agrícolas. México.

_____. 2015. Proyecto Curricular de la Licenciatura de Ingeniero Agrónomo en Floricultura. Facultad de Ciencias Agrícolas. México.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DA ABORDAGEM BILÍNGUE PARA ALUNOS COM SURDEZ E SEUS FAMILIARES NO MUNICÍPIO DE RIO DAS OSTRAS/RJ

Data de submissão: 08/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Flávia Regina França Pascoal de Oliveira

Doutora em Ciências da Educação pela UDS/Paraguai; Mestra em Ciências da Educação pela UDS/Paraguai; Mestranda em Educação Bilíngue (DESU/INES/RJ); Pós-Graduação em Libras (DOM ALBERTO/2022), Gestão Pública (UFF/2016), Educação Inclusiva (UCB/2007) e Psicopedagogia (UCAM/2003); Graduação em Letras-Libras (IBRA/2023), Direito (CNEC/2019) e Pedagogia (FAFIMA/1997). Atua como Docente PMRO/1998, PMCF/2003 e Professora Tutora Bolsista CECIERJ/CEDERJ/UFRRJ

RESUMO: O presente trabalho contribui para a prática pedagógica e as mudanças ocorridas ao longo do processo histórico em relação às Políticas Públicas voltadas às pessoas com deficiências. O objetivo geral é refletir acerca do Atendimento Educacional Especializado como Política Pública na área de Educação Especial, a partir das palavras-chave: Políticas Públicas; Atendimento Educacional Especializado; Educação Bilíngue; Pedagogia Visual; Língua Brasileira de Sinais. A Pesquisa

Bibliográfica e Pesquisa-Ação foram utilizadas nos estudos. Ao longo do trabalho propõe-se compreender sobre o Processo Histórico e Políticas Públicas de Educação Especial a partir da realidade; compartilhar experiências dos surdos e seus familiares; e identificar as contribuições das novas Tecnologias (TICs). Em relação às considerações finais registra-se o trabalho pedagógico significativo voltado para os alunos surdos atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seus familiares, bem como a possibilidade de novas pesquisas dentro das Políticas Públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; Atendimento Educacional Especializado; Educação Bilíngue; Pedagogia Visual; Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT: This work contributes to pedagogical practice and the changes that have occurred throughout the historical process in relation to Public Policies aimed at people with disabilities. The general objective is to reflect on Specialized Educational Service as a Public Policy in the area of Special Education, based on the keywords: Public Policies; Specialized Educational Service; Bilingual Education;

Visual Pedagogy; Brazilian Sign Language. Bibliographic Research and Action Research were used in the studies. Throughout the work, it is proposed to understand the Historical Process and Public Policies of Special Education from reality; share experiences of deaf people and their families; and identify the contributions of new Technologies (ICTs). In relation to final considerations, the significant pedagogical work aimed at deaf students served in the Specialized Educational Service (AEE) and their families is recorded, as well as the possibility of new research within Public Policies.

KEYWORDS: Public Policies; Specialized Educational Service; Bilingual Education; Visual Pedagogy; Brazilian Sign Language.

INTRODUÇÃO

As Políticas Públicas para as pessoas com deficiências, principalmente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, propõem novas reflexões na prática pedagógica e há necessidade de um novo olhar enquanto docente.

Nesse contexto, o referido trabalho apresenta contribuições na prática pedagógica a partir da Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa-ação. O objetivo geral é refletir acerca do Atendimento Educacional Especializado como Política Pública na área de Educação Especial, a partir das palavras-chave: Políticas Públicas; Atendimento Educacional Especializado; Educação Bilíngue; Pedagogia Visual; Língua Brasileira de Sinais.

Ao longo do trabalho propõe-se compreender sobre o Processo Histórico e Políticas Públicas de Educação Especial a partir da realidade; compartilhar experiências dos surdos e seus familiares; e identificar as contribuições das novas Tecnologias (TICs).

Em relação às considerações finais registra-se o trabalho pedagógico significativo voltado para a atual Política Pública no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na abordagem de Educação Bilíngue com os alunos surdos e seus familiares, bem como a possibilidade de novas pesquisas.

METODOLOGIA

Os estudos aqui apresentados vem a partir da Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa-Ação. Inicialmente, houve Pesquisa sobre os Marcos Legais vigentes em relação à Políticas Públicas e o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado.

O trabalho apresenta Pesquisa Bibliográfica, a partir dos estudos sobre o tema encontrados em Gadotti (2013; 2014), Quadros (2000), Campello (2008), Lebedeff (2012), Cruz e Prado (2020), como já mencionados. De acordo com Alyrio (2009):

A atividade básica na pesquisa bibliográfica é a investigação em material teórico sobre o assunto de interesse. Ela precede o reconhecimento do problema ou do questionamento que funcionará como delimitador do tema de estudo. Isso quer dizer que, antes mesmo de delimitar o objeto de estudo, você já pode e deve ler sobre o assunto, o que pode, inclusive, ajudá-lo nessa delimitação. (ALYRIO, 2009)

Nesse contexto, para a pesquisa foram escolhidos autores que auxiliaram na delimitação do tema em questão.

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, o Brasil trouxe o documento que tem *status* de Constituição Federal, onde a proposta se baseia em definir Políticas Públicas realizadas a partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência. Dentre as várias deficiências, a autora, que é Docente na área de Educação Especial / Deficiência Auditiva, atua junto aos alunos com surdez na Rede Municipal de Ensino e a proposta aqui demonstra experiências de Educação Bilingue com os discentes e seus familiares, onde demonstraram a necessidade de aprenderem a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Tais experiências encontram respaldos na Pesquisa-ação, uma vez que houve cooperação dos envolvidos, sendo possível o planejamento, registros e vídeos disponibilizados com a participação da autora através do uso das novas Tecnologias (TICs).

REFERENCIAL TEÓRICO

A relação da teoria e prática está intimamente ligada no que diz respeito à Pesquisa-Ação, onde a autora compartilha resultados das Políticas Públicas implementadas há cerca de doze anos no Município de Rio das Ostras/RJ e o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado. Nesse contexto, torna-se necessário o entendimento do marco legal, iniciando o processo histórico a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, onde o Brasil foi signatário da Conferência Mundial da Educação Especial:

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 a 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades

acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. (BRASIL, 1994)

Torna-se importante a compreensão entre os conceitos de “integração” e de “inclusão” propostos nos documentos oficiais, pois a partir deles fica mais claro que as Políticas Públicas vigentes reforçam sobre o acesso e permanência de todas as crianças na escola regular. Sassaki (1999) colabora com os respectivos conceitos: “a integração significando inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.”

Faz-se necessário o entendimento do processo histórico e, de acordo Brasil (1994), a ideia é que os Países com escolas especiais seriam “aconselhados” a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados: “Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.” Assim, as escolas deveriam investir em professores de Educação Especial com recursos para dar apoio às crianças e jovens.

Os estudos apontam que no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império e duas instituições no Rio de Janeiro se destacaram: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e Instituto dos Surdos Mudos (1857), atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), respectivamente, sendo que a Educação Especial acontecia como Atendimento Educacional Especializado no ensino substitutivo ao ensino regular nas práticas pedagógicas.

Outro marco legal importante trata no Artigo 208 da Constituição Federal, onde diz que a oferta do Atendimento Educacional Especializado deve ser preferencialmente na rede regular de ensino e, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontam para a realização do Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização possibilitando a política de educação inclusiva na Rede Pública de Ensino. (BRASIL, 2001)

Brasil (2007) orienta sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde preconiza a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, com recursos e serviços no ensino regular aos alunos com deficiência para a educação de qualidade.

Brasil (2008) trouxe as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado como Políticas Públicas e o público-alvo do AEE: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para realizarem atendimento com prioridade na Sala de Recursos Multifuncionais no turno inverso ao da escolarização, na própria escola, escolas-polo ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado, dentro das legislações vigentes e com atuação de Docentes com formação inicial ou continuada na área de Educação Especial. Dentre as atribuições do Professor de AEE, destacam-se “acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola”, bem como “estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade” e orientar docentes e as famílias sobre a Plano de Atendimento Individualizado no que diz respeito aos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos e “promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.”

Brasil (2015) tras o Estatuto da Pessoa com Deficiência, onde trata sobre a importância da eliminação de “barreiras”, sendo estas como “qualquer entrave” que impeça os “direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão”;

(...) a) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistema de comunicação e de tecnologia da informação; (...)

V – comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (BRASIL, 2015)

Ainda em Brasil (2015) outros temas de grande relevância são abordados como a “acessibilidade”: a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços mobiliários, equipamentos, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias” e tal terminologia é indispensável para a nossa prática pedagógica, sendo o direito à cidadania e à participação social. O art. 28 diz sobre a incumbência do Poder Público:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV – oferta de Educação Bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

(...)

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (...) (BRASIL, 2015)

Dentre os princípios que norteiam as legislações vigentes, destacam-se para o presente trabalho o “acesso e permanência da escola” e a “gestão democrática”, onde torna-se viável realizar práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado, respeitando as peculiaridades das pessoas com deficiência.

Percebe-se que, ao longo dessa caminhada voltadas às Políticas Públicas para a Educação Especial e seus desdobramentos no Atendimento Educacional Especializado, muitas foram as conquistas. É importante ressaltar que, durante esse período, os surdos lutaram para que o INES e demais instituições voltadas para a Educação Bilíngue permanecessem com as suas portas abertas, em respeito às questões de acessibilidade na comunicação. Se por um lado, o Atendimento Educacional Especializado tornou-se uma política para a efetivação dos direitos dos surdos, por outro lado houve a necessidade do

respeito à Libras como a língua materna, e a efetivação desse direito veio em Brasil (2021) com a proposta da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino, onde a Lei no 14.191/2021 altera a Lei no 9.394/1996:

Art. 60-A Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o **caput** deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (BRASIL, 2021)

Dentre os pontos importantes do art. 60-A, onde conceitua a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de Educação Escolar priorizando a língua materna do surdo, que é a Libras, na modalidade oral, destaca-se o parágrafo 3º do referido artigo, que trata sobre a permanência do atendimento às especificidades linguísticas aos alunos surdos através do Atendimento Educacional Especializado na abordagem de Educação Bilíngue.

Brasil (2021), em seu Art. 78-A, reforça sobre o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa na Educação Escolar Bilíngue, bem como apoio técnico e financeiro aos Sistemas de Ensino:

Art. 78-A Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a

reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. Art. 79-C A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (BRASIL, 2021)

Observa-se que, dentre os objetivos, o fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e a importância do respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua do surdo.

Nesse contexto, o trabalho mostra sobre as práticas pedagógicas realizadas no Atendimento Educacional Especializado com os alunos surdos da Rede Municipal de Ensino de Rio das Ostras/RJ, em parceria com os seus familiares durante o Atendimento Educacional Especializado.

Alguns pontos norteiam o presente trabalho: conceitos tais como as ideias de Políticas Públicas, a Língua Brasileira de Sinais como a língua materna do surdo, a concepção de visualidade, a prática pedagógica voltada para a leitura e escrita e o apoio das famílias na aquisição da Libras precisam ser esclarecidos.

Em se tratando dos estudos com os autores, registram-se as ideias de Gadotti (2013; 2014). Suas ideias colaboram sobre o conceito de gestão democrática e a garantia das Políticas Públicas: “Não podemos perder essa oportunidade de tornar a educação popular uma política, oportunidade de construir um poder mais popular de fortalecer um processo verdadeiramente revolucionário de emancipação.” Nesse sentido, o autor reforça sobre aproveitar a oportunidade de fortalecimento da Educação como ato político. Aqui poderíamos reforçar cada ponto sobre a importância de se garantir o Atendimento Educacional Especializado como Política Pública, com recursos financeiros direcionados

à compra de equipamentos, por exemplo, só que o autor vai além: ele trata a Educação como “política”, ou seja, relacionado à organização de grupos, onde possuem objetivos em comum, como no caso dos alunos surdos e seus familiares. É através da compreensão da Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua do surdo que ocorrerá o fortalecimento e o “processo verdadeiramente revolucionário de emancipação”.

O entendimento de que se faz necessária a apropriação da Língua Brasileira de Sinais como língua materna do surdo possibilita o entendimento das interações ocorridas no Atendimento Educacional Especializado e o olhar diferenciado às Políticas Públicas dos alunos com surdez. Quadros (2000) esclarece:

Quando pensamos em alfabetização, a ideia mais popular está relacionada a decifração do código escrito. Talvez o próprio nome dado a esse processo seja uma das causas de tal ideia, “alfabetização”, ligada ao “alfabeto”. (...) o tema alfabetização envolve um conceito muito mais amplo desse termo, um processo que resulta da interação com a língua e com o meio. (QUADROS, 2000)

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua do surdo e, ao pensarmos na Educação de Surdos, devemos fazer a interação da sua língua materna, nesse caso a Libras, com o meio na qual o surdo está inserido. E qual a relação com a alfabetização? Aqui é ideia da autora é reforçar que o surdo também está imerso ao processo de alfabetização e, diferentemente como ocorre com o ouvinte, onde o processo se dá pelo “ouvir”, os surdos e seus familiares devem ficar atentos ao processo de interação da Libras a partir da visualidade as interações que ocorrem com o meio.

O tema “visualidade” é outro ponto interessante do nosso trabalho e a autora Campello (2008) traz colaborações importantes:

A visualidade supõe exercícios imagéticos semioticamente mediados, uma vez que não se realiza sem a presença de signos, ou seja, não se realiza como atividade direta dos órgãos dos sentidos. Pode constituir-se como discurso justamente pela possibilidade de ser produzida por signos e por produzir signos. (CAMPELLO, 2008)

Para a autora Campello (2008), a visualidade se constrói a partir da produção de signos. Esse tema torna-se relevante ao trabalho, uma vez que as mediações realizadas no Atendimento Educacional Especializado para os surdos e seus familiares são realizados a partir do uso da Libras e da presença da Semiótica como estudo dos signos a partir das linguagens verbais e não-verbais, para que haja a comunicação entre surdos e ouvintes que participam das atividades propostas.

As autoras Cruz e Prado (2020) dizem respeito à aquisição de leitura e escrita por parte dos alunos surdos: “(...) É instigante pensar sobre as possibilidades de aquisição de leitura e escrita por crianças surdas na atual proposta de inclusão, em que a maioria da comunidade escolar é ouvinte e não domina a Libras.” Ainda é o maior desafio na Educação de Surdos, visto que a Língua Portuguesa é a segunda língua do surdo.

Nesse contexto, a família é parte importante durante as interações no Atendimento Educacional Especializado. Ao versar sobre o tema família, Lebedeff (2017) contribui com algumas ponderações:

As famílias necessitam de suporte para ajustamento e aceitação da surdez e para a aprendizagem de novas habilidades, quanto mais cedo ocorre a intervenção mais cedo serão afetados o desenvolvimento linguístico e cognitivo, bem como o ajustamento sócio-emocional. (LEBEDEFF, 2017)

No que se trata ao apoio às famílias, a autora reforça sobre a importância a aceitação da surdez e as possibilidades de intervenção precoce para o desenvolvimento das crianças surdas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta do trabalho aqui exposto é de se apropriar dos trabalhos pedagógicos realizados no Atendimento Educacional Especializado, com Política Pública, e compartilhar experiências dos alunos com surdez atendidos nesse espaço pedagógico.

Para tanto, houve a necessidade de registros fotográficos do trabalho com a aluna surda com implante coclear R. (7 anos) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir de 2017, em parceria com o ensino regular. Na ocasião, a família optou pelo acompanhamento Médico e do Serviço Fonoaudiológico, bem como a aprendizagem do uso da Libras. Nesse contexto, houve possibilidades no AEE do trabalho de Língua Brasileira de Sinais como a língua materna (L1) com uma professora surda contratada à época e em Língua Portuguesa (L2) com a professora ouvinte. Já em 2018, o trabalho pedagógico permaneceu na proposta de Educação Bilíngue, onde a Professora ouvinte faz uso da Libras (L1) e o trabalho com a Língua Portuguesa na modalidade escrita para a ampliação do vocabulário.

Em 2019 houve a solicitação da mãe (período antes da pandemia) para a participação junto às aulas de Libras no AEE, uma vez que ela sempre aguardava o atendimento da filha na parte externa do Atendimento Educacional Especializado. Com o advento da Pandemia Covid-19 não foi possível dar continuidade ao acompanhamento de forma presencial, onde foi possível o trabalho a partir da disponibilização de vídeos através do uso das novas Tecnologias (TICs), bem como confecção de Apostilas envolvendo o uso da Libras e atividades de forma remota (online).

Com o retorno às aulas presenciais, no início de 2022, ocorreu o atendimento em parceria com a família no Atendimento Educacional Especializado, continuação dos trabalhos pedagógicos em Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2), trabalho este realizado a partir da solicitação da mãe antes da Pandemia para a participação no AEE. Os registros fotográficos encontram-se no arquivo do AEE, bem como alguns vídeos foram disponibilizados no Canal YouTube.

A partir de setembro de 2022 iniciou-se o trabalho pedagógico do AEE com os surdos e seus familiares no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE), inaugurado no mesmo ano. Nesse contexto, houve a ampliação do AEE para outros familiares, que prontamente aceitaram a proposta de participação junto aos seus filhos surdos.

Houve a ampliação dos Relatos das Experiências dos alunos I. (9 anos), R. (atualmente com 15 anos) e B. (12 anos), todos alunos surdos (onde somente os dois primeiros possuem implante coclear, onde fazem o acompanhamento com o Médico Especialista e acompanham o Ensino Fundamental da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino.

A sistematização dos registros da Pesquisa-Ação e um das formas de procedimento em busca de uma harmonia de opiniões para o feedback e compartilhamento dos resultados foi a realização da Live sobre as experiências da aluna B. (11 anos em 2023) no Canal do YouTube Destaque Educativo no dia 26 de setembro de 2023 com o Tema “Setembro Azul: parceria Família e Educação na garantia de direitos aos alunos surdos”.

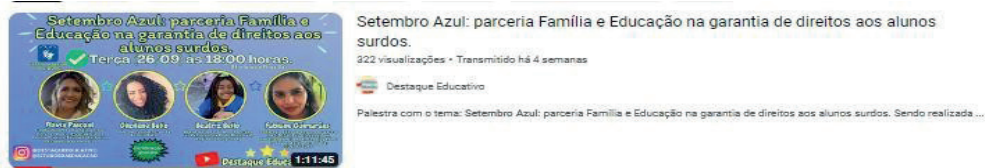


FIGURA 1. Utilização das TICs para registros do *feedback* da Família sobre os trabalhos pedagógicos realizados.

Ao final do ano de 2023 a autora participou da Comunicação Oral na Jornada de Iniciação Científica (JIC) do Instituto Nacional de Surdos (INES/RJ) e também deixou os seus registros das experiências realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se imperativo os registros sobre as contribuições das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência e o Atendimento Educacional Especializado na abordagem bilíngue para a pessoa com surdez trouxe possibilidades em relações às interações pedagógicas ocorridas a partir da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) facilitam o planejamento e discussões sobre os trabalhos realizados, principalmente através dos registros fotográficos e de vídeos.

Um dos desafios encontrados foi a necessidade de Formação Continuada em Língua Portuguesa (L2) a partir do uso da Libras (L1) na proposta de Educação Bilíngue de Surdos.

Torna-se indispensável a luta voltada às Políticas Públicas, principalmente na proposta de Educação Bilíngue de Surdos, conforme preconizam as legislações vigentes.

Sugerem-se novas reflexões acerca de Políticas Públicas voltadas no Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez e seus familiares, bem como os docentes que atendem o referido público-alvo.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos – Apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ALYRIO, Rovigati Danilo. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Administração**. Volume único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm> Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 30 set. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 30 set. 2023.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 30 set. 2023.

_____. **Diretrizes operacionais na Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42_8-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em: 30 set. 2023.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado, 2015. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>> Acesso em: 30 set. 2023.

_____. **Lei no 14.191/2021 – sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos**. Brasília: Casa Civil, 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 30 set. 2023. CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PRADO, Rosana. **Educação Bilíngue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos**. Revista Espaço no 52 jul-dez 2020. Rio de Janeiro: INES, 2020.

DESU/INES. **Manual para normalização de trabalhos monográficos em Libras e Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: DESU/INES, 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/images/desu/Manual-de-Monografia-em-Libras-e-LP-2015.pdf>. Acesso em: 08 de out. 2021.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: 2013. Disponível em: < <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf> > Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. Estado e Educação Popular: desafios de uma política Nacional. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4336/2/FPF_PTPF_01_0955.pdf> Acesso em: 15 jul. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MILANEZ, Simone G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MORAES, M. C. **Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, 1997.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. **Novas trilhas no modo de fazer Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais**. Canoas: Porsinal, 2000. Disponível em: <<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=47>> Acesso em: 21 fev. 2021.

_____. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf > Acesso em: 21 fev. 2001.

RIBEIRO, Tiago; CRUZ, Osilene. **Práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos: desafios, experiências e aprendizagens**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional. 2. ed.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi, **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Sara Moitinho da. **A criança negra no cotidiano escolar (Dissertação)**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2009.

DOS CONHECIMENTOS ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS: UM DIAGNÓSTICO ACERCA DA POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR POR MEIO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA EM UMA PESQUISA COLABORATIVA

Data de submissão: 18/02/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Ariane de Nazaré Cunha Amoras de Araújo

Universidade Federal do Pará Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Universidade Federal do Pará. Pós-Doutor no Institut National de Recherche Pédagogique da França (INRP). Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA

RESUMO: No Brasil, a violência na escola tem aumentado de forma significativa nas últimas décadas, o que tem gerado desafios aos profissionais da educação e toda a comunidade escolar. Diante desse cenário a Justiça Restaurativa é apontada como uma possibilidade para a construção de um ambiente escolar seguro, baseados no exercício do respeito, dignidade e cuidado mútuo. Nesse sentido, o presente artigo traça como objetivo geral analisar a possibilidade de implantação da Justiça Restaurativa no ambiente escolar dos partícipes que aderiram a pesquisa de

doutorado dessa pesquisadora intitulada A possibilidade de implantação da justiça restaurativa em escolas públicas da região metropolitana de Belém, em andamento junto ao Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Como objetivos específicos o trabalho estabelece identificar que conhecimentos os participantes da pesquisa colaborativa possuem acerca da Justiça Restaurativa; definir as necessidades formativas que os participantes da pesquisa colaborativa apresentaram acerca da Justiça Restaurativa no enfrentamento à violência escolar e propor um diagnóstico formativo, que atenda às necessidades dos partícipes, encaminhando a pesquisa para a realização dos ciclos de estudo e de reflexão, no processo de pesquisa formação. A metodologia utilizada possui a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, com base na pesquisa colaborativa, usando como coleta de dados o grupo focal, consulta de legislações e documentos oficiais que de dados sobre a violência escolar. Os resultados da pesquisa ponderam que a escola já aplica práticas restaurativas de forma empírica, necessitando de aprimoramento do conhecimento, bem

como do desenvolvimento de habilidades e de atitudes para a implantação da Justiça Restaurativa no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Violência Escolar; Justiça Restaurativa; Cultura de Paz; Conhecimentos prévios, Necessidade formativa; Diagnóstico formativo; Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT: In Brazil, school violence has significantly increased over the past decades, which has posed challenges to education professionals and the entire school community. In this context, Restorative Justice is seen as a possibility for creating a safe school environment, based on the practice of respect, dignity, and mutual care. In this sense, the main objective of this article is to analyze the possibility of implementing Restorative Justice in the school environment of the participants who joined the doctoral research of this researcher, entitled *The Feasibility of Implementing Restorative Justice in Public Schools in the Metropolitan Region of Belém*, currently underway with the Graduate Program in Education in the Amazon (PGEDA) at the Federal University of Pará (UFPA). The specific objectives of the study are to identify the knowledge that participants of the collaborative research have about Restorative Justice; define the training needs that participants have expressed regarding Restorative Justice in addressing school violence; and propose a training diagnosis that meets the participants' needs, directing the research towards the implementation of study and reflection cycles in the research training process. The methodology used has a qualitative approach, with a bibliographic nature, based on collaborative research, using focus groups, consultation of legislation, and official documents containing data on school violence for data collection. The research results suggest that schools already apply restorative practices empirically, but there is a need to enhance knowledge, as well as develop skills and attitudes for the implementation of Restorative Justice in the school environment.

KEYWORDS: School Violence; Restorative Justice; Culture of Peace; Prior knowledge, Training needs; Formative diagnosis; Collaborative research.

1 | INTRODUÇÃO

A violência na escola tem se mostrado um fenômeno social crescente, que é influenciada por vários fatores externos ao "muro da escola", que vão desde necessidades econômicas, como o desemprego na família do aluno até fatores internos, sendo um deles o da convivência de culturas diferentes no mesmo ambiente, como a divergência de pensamentos que envolvem raça e religião, o que remete ao compromisso da educação no desenvolvimento de alternativas que possibilitem o fortalecimento da segurança física e socioemocional dos profissionais da educação, alunos e comunidade escolar.

Nesse cenário, foram registrados no Brasil¹ casos de agressões físicas, psicológicas, *bullying* e situações de depredação nos espaços da escola, que incentivaram o estudo da

1 Uma reportagem em Jornal de grande circulação no país que catalogou alguns ataques de extrema violência no ambiente escolar, que ocorreram no período de 2022 à 2023, no qual relata violência escolar na cidade de Aracruz/ Espírito Santo no ano de 2022; em São Paulo, no ano de 2023; em Blumenau/ Santa Catarina, no ano de 2023; em Farias Brito/ Ceará, no ano de 2023; em Cambé/Paraná, no ano de 2023; em Poços de Caldas/ Minas Gerais, no ano de 2023; em São Paulo, no ano de 2023, resultando em na maioria dos ataques com vítimas fatais, ((NEXOJORNAL, 2024, não paginado).

Justiça Restaurativa (JR) como um mecanismo de promoção de diálogo e de solução de conflitos, adotando as práticas restaurativas, sendo uma delas os círculos de construção de paz.

Assim, este estudo tem como objetivo geral **analisar a possibilidade de implantação da Justiça Restaurativa no ambiente escolar dos partícipes da pesquisa colaborativa, que aderiram a pesquisa de doutorado dessa pesquisadora que tratou do tema Justiça Restaurativa na escola, construindo a tese intitulada, A possibilidade de implantação da justiça restaurativa em escolas públicas da região metropolitana de Belém, em andamento junto ao Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), da Universidade Federal do Pará (UFPA).**

Desse modo, o trabalho aponta os seguintes objetivos específicos, quais sejam: **identificar os conhecimentos prévios dos partícipes de uma pesquisa colaborativa sobre a Justiça Restaurativa; definir as necessidades formativas que os partícipes da pesquisa colaborativa apresentaram sobre a Justiça Restaurativa no enfrentamento à violência escolar e propor um diagnóstico formativo, que atenda às necessidades dos partícipes da pesquisa, direcionando para a realização de ciclos de estudo e de reflexão.**

Nesse sentido, a questão que orienta a investigação assim se apresenta: **quais conhecimentos os partícipes possuem sobre justiça restaurativa, que possam direcionar as necessidades formativas para a construção de uma diagnose sobre o enfrentamento à violência escolar?**

Com o intuito de responder o problema que norteia o trabalho, a pesquisa adota a abordagem qualitativa, com base na pesquisa colaborativa, que é pautada na pesquisa formação, na qual tanto a pesquisadora como os partícipes atuam diretamente na pesquisa de forma ativa, visando a construção de conhecimento e soluções para o fenômeno estudado. A coleta de dados ocorreu por meio do grupo focal, com a realização de ciclos de estudo e de reflexão, tendo como direcionamento a identificação das necessidades formativas e a construção o diagnóstico.

Com base no exposto, o artigo está estruturado em 04 (quatro) momentos: no primeiro momento busca-se tratar dos conhecimentos prévios sobre a Justiça Restaurativa entre s partícipes da pesquisa; no segundo momento pondera-se sobre as necessidades formativas dos partícipes após terem participado de curso teórico sobre Justiça Restaurativa na escola; terceiro momento propõe-se um diagnóstico formativo para atendimento das necessidades identificadas junto aos profissionais da educação que ora aderiram a pesquisa e no quarto e último momento apresenta-se a indicação de construção de conhecimentos pelos partícipes, voltados a implantação da Justiça Restaurativa e à cultura de paz, por meio da continuidade da capacitação dos partícipes, com o propósito de desenvolvimento de habilidades e de atitudes que proporcionem ferramentas adequadas para o incentivo a educação para a paz.

21 OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS PARTICÍPIES DA PESQUISA COLABORATIVA ACERCA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Baseando-se nos estudos de Bandeira (2021), Ibiapina (2016, 2017), Ferreira (2009), Magalhães (2002), utilizou-se a pesquisa colaborativa, em virtude da possibilidade de transformação da realidade dos partícipes, tanto na produção de conhecimento, quanto no desenvolvimento profissional, o que contemplou os objetivos da pesquisa, o problema e o objeto de investigação do presente artigo.

Para Magalhães (2002, p. 28), a pesquisa colaborativa possibilita que os partícipes exponham as vivências, opiniões, práticas adotadas, com o propósito a interação com os demais partícipes, com reflexões, questionamentos e produção de conhecimento.

Por conseguinte, observou-se que a pesquisa colaborativa tem um protocolo para realização da investigação, qual seja: pesquisar-formar, necessidade formativa e reflexão crítica. Assim, as vivências produzidas na pesquisa-formação criam zonas relativamente mais estáveis de compreensões, bem como promovem a expansão de sentidos que são trazidos à tona nessa interação. (Bandeira, 2024, p. 8).

A partir dessa compreensão, o partícipe, como consumidor de conhecimentos produzidos por outros, é substituído pela compreensão do partícipe como coprodutor de conhecimentos, o que requer considerar três condições essenciais: (1) Não significa que cada partícipe tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases da pesquisa e da formação/estudo; (2) A negociação das funções ocorre dependendo das necessidades da situação; (3) O envolvimento mútuo ocorre mediante a negociação de necessidades formativas (Bandeira et al, 2024, p. 11).

No dia 12 de junho de 2023, a pesquisadora realizou o acolhimento dos inscritos no curso de formação para profissionais da educação e iniciou um breve panorama da evolução da JR no Brasil. Tratou do conceito de Justiça Restaurativa; a origem na justiça criminal do país, caracterizada pela implementação de medidas socioeducativas e que, especificamente, durante esse processo, a Justiça Restaurativa foi indicada para apoiar demandas no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente, em conjunto com outras medidas.

No dia 13 de junho de 2023 foi realizada uma prática da Justiça Restaurativa, qual seja, um círculo de diálogo, realizado por 02 (dois) facilitadores de círculos de paz, componentes da equipe da Coordenadoria da Justiça Restaurativa do TJPa, que envolveu a compreensão de Justiça Restaurativa e as expectativas dos inscritos presentes no curso, a respeito da vivência daquele conhecimento, o que desencadeou em falas que identificaram a Justiça Restaurativa como uma conexão, uma corrente de proteção, que permite ao indivíduo o desenvolvimento cognitivo, físico e moral.

No dia 14 de junho de 2023, terceiro dia do curso, a pesquisadora tratou da importância da empatia e da colaboração no enfrentamento à violência nas escolas e

focou na temática Justiça Restaurativa na escola. Nesse momento, expôs a proposta de implementação de projeto pedagógica, com base na formação profissional dos partícipes.

Diante dessa proposta, a pesquisadora dialogou com os partícipes que o movimento em direção à construção de uma cultura de paz requer o esforço coletivo e a atenção de todos os envolvidos, afirmando que os gestores, diretores, coordenadores, professores e equipe de apoio desempenham um papel importante e destacou o papel da comunicação não violenta na formação da percepção de conflitos e valores, bem como o valor da colaboração e do alinhamento para alcançar objetivos comuns.

Os integrantes do grupo se manifestaram e concordaram que, ao utilizar abordagens práticas e organizadas, a escola pode ajudar os alunos a atingirem os seus objetivos. Dando continuidade ao encontro, a pesquisadora tratou sobre a importância da empatia, da comunicação eficaz e da abordagem de conflitos no processo de promoção da compreensão e da paz e destaca os benefícios da comunicação não violenta e a importância de trabalhar coletivamente, para construir uma sociedade solidária.

Além disso, enfatizou a necessidade do desenvolvimento de uma comunicação mais ampla, que não envolva violência e a implementação dessa comunicação em diversas instituições, como tribunais e ambientes educacionais. Para tanto, examinou o contexto histórico que os partícipes e a própria pesquisadora estão inseridos, reforçando o uso da comunicação não violenta e a construção de um sistema brasileiro de justiça que incorpore as abordagens restaurativas à justiça e à educação.

A reflexão levantada aqui perpassou pela análise sobre as definições de justiça, de punição e de restauração, oportunidade que a Pesquisadora expos que a restauração envolve responsabilidade, diálogo e reparação, enfatizando a importância de compartilhar experiências e colaborar com outras pessoas.

Nesse momento, a pesquisadora convidou os partícipes a refletirem sobre a importância de compreender a causa raiz dos problemas enfrentados pelos alunos e profissionais da educação no ambiente escolar e perguntou se conheciam a Justiça Restaurativa, como possibilidade para enfrentar fatores situacionais, questões familiares, frustrações pessoais; como pode ser aplicado para melhoria do comportamento dos alunos.

Essa reflexão gerou falas que trataram de temas como conflitos e violência escolar, relações interpessoais, educação e Justiça Restaurativa, desenvolvimento profissional e projetos pedagógicos, que demonstraram os conhecimentos prévios dos partícipes sobre a Justiça Restaurativa.

Assim, ao ser refletir sobre **Conflitos e Violência escolar**, os partícipes compartilharam experiências vivenciadas na escola que atuavam, nas quais ou presenciaram ou foram vítimas de desrespeito e de insegura, no exercício profissional, o que gerou a seguinte fala: **“Ele precisa ser resguardado, ele precisa ser cuidado.”**

Diante dessa fala, o partícipe deixou claro a preocupação e a necessidade de cuidado com o profissional da educação, com o desenvolvimento das ações pedagógicas no

ambiente escolar, sendo importante viabilizar as condições adequadas para o cumprimento do papel do profissional na escola.

Nesse momento, a Pesquisadora trouxe para reflexão **a questão da violência escolar por meio de conhecimentos advindos da Justiça Restaurativa, que pode ser uma ferramenta de enfrentamento**, por ser uma justiça relacional, nesse cenário de crescimento da violência e da insegurança, ocasionados por fatores históricos, sociais, econômicos e culturais, que influenciam na origem e nas formas de violência escolar.

Outro ponto que reforça o objeto de investigação desse trabalho está no relatório final de ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental, formulado pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023, dados levantados oficialmente, que atestaram a necessidade de estudos a respeito da violência e a escola, bem como propostas que possibilitem a prevenção e o enfrentamento a esse fenômeno social.

Nesse relatório, ao se olhar as movimentações de violência escolar, observa-se que os perfis dos ataques foram causados por ex-alunos e alunos, que aponta a existência de uma relação interpessoal, o que aproxima a Justiça Restaurativa como uma possibilidade que pode funcionar, de forma relacionada, os desafios ligados aos conflitos e violência Escolar foram identificados com uma conexão direta na aplicação de práticas restaurativas, reforçando a ideia de que “trabalhar a questão da violência escolar” pode mitigar esses problemas, sem a pretensão de eliminá-lo.

Com o avanço na leitura do mencionado relatório final de ataques às escolas no Brasil, encontrou-se uma oportunidade para testar a hipótese inicial do presente trabalho, qual seja, a possibilidade de implementação da Justiça Restaurativa nas escolas públicas da região metropolitana de Belém, mediada por ciclos de estudo e de reflexão em uma pesquisa colaborativa, pode promover a construção de conhecimentos e práticas que possibilitem a redução da violência escolar, ao fortalecer a cultura do diálogo para a resolução de conflitos, entre os membros da comunidade escolar, de maneira específica, qual seja:

promover sensibilizações e cursos de formação em Cultura de Paz, como por meio da Justiça Restaurativa, para profissionais da educação, estudantes, bem como para entidades do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes e demais representantes da comunidade do entorno escolar, ressignificando e ampliando a convivência escolar (Brasil, 2023, p. 14).

Isso quer dizer que, a pesquisa formação, característica da pesquisa colaborativa, tem um potencial de sensibilizar os profissionais da educação quanto a teoria da Justiça Restaurativa, que visem o exercício de novas práticas no enfrentamento aos conflitos e violências escolar, de forma continuada e sustentável:

[...] apoiar os profissionais da educação na elaboração e implementação de

um plano de ação participativo e interdisciplinar, com atividades de pesquisa e educacionais, com vistas ao enfrentamento das violências (Brasil, 13-14).

Vale ressaltar que, o trabalho vem utilizando as expressões “violência no ambiente escolar”, “violência na escola, da escola e contra a escola” e “violência escolar”, (no sentido amplo, que trata de diferentes definições de violência e escola), para tratar do objeto de investigação. E mais uma expressão surgiu, após leitura do Guia sobre prevenção e resposta à violência às escolas proposto pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação no ano de 2023, qual seja, “violência à escola”.

Consciente dessas diferenças conceituais, a preferência pela expressão “violência às escolas” e não “violência escolar”, indica que o agente da violência não é a instituição escolar em si ou práticas promovidas por ela ou dentro dela. Precisamente, o recente fenômeno de agressões tratado neste documento tem como alvo e *locus* a escola, tanto em sua estrutura física, quanto à comunidade escolar que a compõe (São Paulo, 2023, p.12).

Todas essas expressões reconhecem formas específicas de violência e escola. Dessa maneira, a expressão violência escolar, por ser mais ampla, no sentido de abordar todas as formas de violência foi a adotada nesse trabalho, por melhor atender ao objeto de estudo e as questões de investigação. Nesse contexto, o objetivo é ir contra a naturalização à violência escolar, reconhecendo que o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, vem da implementação de estratégias que incentivem a criação de um ambiente seguro, de emancipação, empoderamento e não de,

[...] reprodução da desigualdade social, atribuindo a marginalização a um fracasso social e obstando que se compreenda o aparelhamento diferencial dos indivíduos para a competição social. Nesse cenário de legitimação de privilégios de uns em detrimento de outros, como se acessíveis a todos através do esforço individual, da exclusão de uma classe inteira das oportunidades materiais e imateriais de reconhecimento social e de debates superficiais que invisibilizam essas questões, faz-se necessária a conscientização do desafio para romper com a cultura da naturalização da desigualdade e da exclusão (Bilachi; Borges, 2021, p. 64).

Complementando essa discussão, o papel do profissional da educação em ações pedagógicas de prevenção e de enfrentamento à violência escolar, (que não legitima a naturalização da desigualdade, para a competição social), gerou nos partícipes a utilização da expressão, relações interpessoais abordadas com foco no fortalecimento da empatia entre alunos, professores e comunidade escolar.

Isso é evidenciado na fala de um partícipe, durante o encontro de sensibilização, que enfatiza **“Sempre trabalhando essa perspectiva da empatia”**. Outrossim, nesse processo de interação entre pesquisadora e partícipe teve-se a oportunidade de escutar da maioria dos partícipes que percebem a Justiça Restaurativa como **“uma metodologia que a gente utiliza, mas não sabia que se tratava da Justiça Restaurativa”**, como elemento

central para a construção de um ambiente escolar acolhedor, relacionado a mudanças de comportamento, para tratamento da indisciplina e da violência.

Nesse item, nota-se que os partícipes manifestaram conhecimentos pré-existentes na solução de conflitos, ao afirmarem que exercitavam a empatia, o diálogo, promovendo o respeito ao outro nas ações pedagógicas que já praticavam, mesmo sem a consciência de estarem, empiricamente, aplicando a Justiça Restaurativa. Isso demonstrou afinidades com as práticas restaurativas e evidenciou a potencialidade de confirmação da hipótese inicial do trabalho.

Essa percepção sobre o empirismo da Justiça Restaurativa pelos partícipes dialoga com a importância do desenvolvimento da educação socioemocional no ambiente escolar. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende que para o desenvolvimento pessoal e social é necessário estratégias de ensino e de aprendizagem que trabalhem competências socioemocionais (Pará, 2024, p. 311) especialmente no que se refere às relações interpessoais.

Esse direcionamento está presente no Projeto de Convivência e no Projeto de Vida, do documento da SEDUC/Pa, intitulado Coerência pedagógica sistemática na implementação do currículo:

1) Projeto de Convivência - Ensino Fundamental Anos Iniciais:

Para que as crianças estabeleçam relações profundas que fortaleçam seu desenvolvimento e suas capacidades, é de fundamental importância que compreendam as características das relações, saibam se situar nelas e tenham condições de resolver conflitos de forma adequada. Tudo isso irá repercutir no desenvolvimento da sociabilização, que é um fator determinante de comportamentos pró-sociais e de bem-estar psicológico nessa fase e em fases posteriores, como a adolescência e a idade adulta, (Pará, 2024, p. 307)

2) Projeto de Vida – Ensino Fundamental Anos Finais:

As práticas de convivência devem favorecer o desenvolvimento de capacidades relacionais (como a escuta ativa, a ajuda mútua e a responsabilidade afetiva), que permitam aos estudantes criar relações interpessoais saudáveis, e do reconhecimento e criação de redes de apoio pessoais e institucionais, que ajudem os estudantes a conquistar seus objetivos. (Pará, 2024, p. 325)

Diante desse cenário, refletiu-se juntamente com os partícipes que há uma abordagem punitiva para solucionar conflitos, baseados em punições como advertências, suspensão e transferência e uma abordagem restaurativa, que emprega transformações pedagógicas baseadas na disciplina restaurativa, numa perspectiva de conscientização, de responsabilização e de reparação do dano, e não somente de apontar quem está “ou certo ou errado” e puni-lo.

Nesse sentido, deu-se continuidade a análise os conhecimentos preexistentes dos partícipes sobre a Justiça Restaurativa, com destaque para a busca ativa pela implantação desse modelo, como ilustra a fala da Pesquisadora: **“o que estamos buscando é a**

implantação da justiça restaurativa”, gerando reflexões nos partícipes, que apontavam para a fala de “que já realizavam práticas escolares que lidavam com conflitos antes da introdução da Justiça Restaurativa, mas sem um enfoque restaurativo estruturado”.

Ainda, durante o encontro de sensibilização, que tinha como propósito apresentar a pesquisa, verificar quem possuía interesse em aderir a pesquisa formação e identificar os conhecimentos prévios dos partícipes sobre Justiça Restaurativa, obteve-se respostas dos partícipes, como: “a desvalorização da perspectiva do ofensor, reflete um entendimento tradicional, centrado principalmente no atendimento às vítimas, evidenciando lacunas na compreensão do equilíbrio necessário entre os envolvidos em conflitos.”

Nesse contexto, outro partícipe admitiu a ausência de noções claras sobre o tema antes da formação, indicando a necessidade de ampliar a sensibilização e capacitação dos participantes. Além disso, as dificuldades relatadas abrangem tanto o contexto socioeconômico das escolas quanto barreiras interpessoais e institucionais, que dificultam a implantação de práticas restaurativas.

Essa observação é complementada pela observação de partícipe, que destacou:

o impacto da violência nas proximidades da escola, relatando episódios de ameaça que criaram um ambiente de tensão; a resistência por parte dos professores também é mencionada, com percepções de sobrecarga de trabalho e falta de motivação para participar de projetos adicionais.

Essa resistência se alinha ao relato dos demais partícipes, que evidencia a dificuldade de engajar os colegas na troca de aprendizados e no compartilhamento de experiências, sugerindo que a cultura escolar pode ser um obstáculo à colaboração.

Outros desafios emergem das exposições feitas nos encontros de sensibilização, que apontam a diferença de perspectiva entre professores e outras profissões, como advogados, no que diz respeito à aplicação da Justiça Restaurativa, sugerindo possíveis desentendimentos conceituais.

Além disso, mencionam a dificuldade em transmitir aos professores uma visão clara da cultura de paz e não violência, bem como destacam a naturalização da violência como um problema estrutural, dificultando a implementação de práticas restaurativas.

Já no encerramento das atividades traçadas no último dia do curso, a pesquisadora explicou o encaminhamento da presente investigação e como funcionaria a pesquisa colaborativa, bem como o papel que a pesquisadora e os partícipes, desempenhariam. Ademais, mencionou que a pesquisa colaborativa tem o propósito de trabalhar formação profissional, com base em novas teorias e práticas na área da educação.

Diante do exposto, a pesquisadora destacou 03 (três) etapas da pesquisa formação, quais sejam: a primeira etapa da sensibilização, na qual é informado aos partícipes as questões de investigação e os objetivos da pesquisa; a segunda etapa é a identificação das necessidades formativas dos partícipes e a terceira etapa, que indicação de um diagnóstico formativo, tratando das necessidades específicas dos partícipes.

Com essa visão sobre as necessidades e os papéis a serem exercitados na pesquisa colaborativa, a pesquisadora fez o convite aos integrantes do curso a participarem da pesquisa, o que fora aceito pelos partícipes da pesquisa.

A seguir, apresenta-se as necessidades formativas dos partícipes para a possibilidade de implantação da Justiça Restaurativa no enfrentamento à violência escolar.

3 | AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PARTÍCIPES ACERCA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Tanto as notícias de agressões citadas na seção 01, quanto o relatório citado na seção 02, que retratam casos de violência escolar refletem que as falas dos partícipes não são casos isolados e que merecem atenção e não serem “naturalizadas” na escola, local cujo a expectativa é que seja um ambiente seguro, acolhedor, democrático e inclusivo, em atenção ao exercício do respeito, da dignidade e do diálogo.

Nesse sentido, o relatório final de ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental, formulado pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023, levantaram dados oficialmente, que atestaram a necessidade de estudos a respeito da violência e a escola, bem como propostas que possibilitem a prevenção e o enfrentamento a esse fenômeno social.

Nesse relatório, ao se olhar as movimentações de violência escolar, observa-se que os perfis dos ataques foram causados por ex-alunos e alunos, que aponta a existência de uma relação interpessoal, o que aproxima a Justiça Restaurativa como uma possibilidade que pode funcionar, de forma relacionada, os desafios ligados aos **conflitos e violência Escolar** foram identificados com uma conexão direta na aplicação de práticas restaurativas, reforçando a ideia de que “**trabalhar a questão da violência escolar**” pode mitigar esses problemas, sem a pretensão de eliminá-lo.

Com o avanço na leitura do mencionado relatório final de ataques às escolas no Brasil, encontrou-se uma oportunidade para testar a hipótese inicial do presente trabalho, qual seja, a possibilidade de implementação da Justiça Restaurativa nas escolas públicas da região metropolitana de Belém, mediada por ciclos de estudo e de reflexão em uma pesquisa colaborativa, pode promover a construção de conhecimentos e práticas que possibilitem a redução da violência escolar, ao fortalecer a cultura do diálogo para a resolução de conflitos, entre os membros da comunidade escolar, de maneira específica, qual seja:

promover sensibilizações e cursos de formação em Cultura de Paz, como por meio da Justiça Restaurativa, para profissionais da educação, estudantes, bem como para entidades do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes e demais representantes da comunidade do entorno escolar, ressignificando e ampliando a convivência escolar (Brasil, 2023, p. 14).

Isso quer dizer que, a pesquisa formação, característica da pesquisa colaborativa, tem um potencial de sensibilizar os profissionais da educação quanto a teoria da Justiça Restaurativa, que visem o exercício de novas práticas no enfrentamento aos conflitos e violências escolar, de forma continuada e sustentável:

[...] apoiar os profissionais da educação na elaboração e implementação de um plano de ação participativo e interdisciplinar, com atividades de pesquisa e educacionais, com vistas ao enfrentamento das violências (Brasil, 13-14).

Vale ressaltar que, o trabalho vem utilizando as expressões “violência no ambiente escolar”, “violência na escola, da escola e contra a escola” e “violência escolar”, (no sentido amplo, que trata de diferentes definições de violência e escola), para tratar do objeto de investigação. E mais uma expressão surgiu, após leitura do Guia sobre prevenção e resposta à violência às escolas proposto pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação no ano de 2023, qual seja, “violência à escola”,

Consciente dessas diferenças conceituais, a preferência pela expressão “violência às escolas” e não “violência escolar”, indica que o agente da violência não é a instituição escolar em si ou práticas promovidas por ela ou dentro dela. Precisamente, o recente fenômeno de agressões tratado neste documento tem como alvo e *locus* a escola, tanto em sua estrutura física, quanto à comunidade escolar que a compõe (São Paulo. 2023, p.12).

Todas essas expressões reconhecem formas específicas de violência e escola. Dessa maneira, a expressão violência escolar, por ser mais ampla, no sentido de abordar todas as formas de violência foi a adotada nesse trabalho, por melhor atender ao objeto de estudo e as questões de investigação.

Nesse contexto, o objetivo é ir contra a naturalização à violência escolar, reconhecendo que o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, vem da implementação de estratégias que incentivem a criação de um ambiente seguro, de emancipação, empoderamento e não de,

[...] reprodução da desigualdade social, atribuindo a marginalização a um fracasso social e obstando que se compreenda o aparelhamento diferencial dos indivíduos para a competição social. Nesse cenário de legitimação de privilégios de uns em detrimento de outros, como se acessíveis a todos através do esforço individual, da exclusão de uma classe inteira das oportunidades materiais e imateriais de reconhecimento social e de debates superficiais que invisibilizam essas questões, faz-se necessária a conscientização do desafio para romper com a cultura da naturalização da desigualdade e da exclusão (Bilachi; Borges, 2021, p. 64).

Complementando essa discussão, o papel do profissional da educação em ações pedagógicas de prevenção e de enfrentamento à violência escolar, (que não legitima a naturalização da desigualdade, para a competição social), gerou nos participantes a utilização

da expressão, **relações interpessoais** abordadas com foco no fortalecimento da empatia entre alunos, professores e comunidade escolar.

Isso é evidenciado em falas, tais como **“Sempre trabalhando essa perspectiva da empatia”** e **“é uma metodologia que a gente utiliza, mas não sabia que se tratava da Justiça Restaurativa”**, como elemento central para a construção de um ambiente escolar acolhedor, relacionado a mudanças de comportamento, para tratamento da indisciplina e da violência.

Nesse item, nota-se que os partícipes manifestaram conhecimentos pré-existent na solução de conflitos, ao afirmarem que exercitavam a empatia, o diálogo, promovendo o respeito ao outro nas ações pedagógicas que já praticavam, mesmo sem a consciência de estarem, empiricamente, aplicando a Justiça Restaurativa. Isso demonstrou afinidades com as práticas restaurativas e evidenciou a potencialidade de confirmação da hipótese inicial do trabalho.

Essa percepção sobre o empirismo da Justiça Restaurativa pelos partícipes dialoga com a importância do desenvolvimento da educação socioemocional no ambiente escolar. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende que para o desenvolvimento pessoal e social é necessário estratégias de ensino e de aprendizagem que trabalhem competências socioemocionais (Pará, 2024, p. 311) especialmente no que se refere às relações interpessoais. Esse direcionamento está presente no Projeto de Convivência e no Projeto de Vida, do documento da SEDUC/Pa, intitulado *Coerência pedagógica sistemática na implementação do currículo*:

1) Projeto de Convivência - Ensino Fundamental Anos Iniciais:

Para que as crianças estabeleçam relações profundas que fortaleçam seu desenvolvimento e suas capacidades, é de fundamental importância que compreendam as características das relações, saibam se situar nelas e tenham condições de resolver conflitos de forma adequada. Tudo isso irá repercutir no desenvolvimento da sociabilização, que é um fator determinante de comportamentos pró-sociais e de bem-estar psicológico nessa fase e em fases posteriores, como a adolescência e a idade adulta, (Pará, 2024, p. 307)

2) Projeto de Vida – Ensino Fundamental Anos Finais:

As práticas de convivência devem favorecer o desenvolvimento de capacidades relacionais (como a escuta ativa, a ajuda mútua e a responsabilidade afetiva), que permitam aos estudantes criar relações interpessoais saudáveis, e do reconhecimento e criação de redes de apoio pessoais e institucionais, que ajudem os estudantes a conquistar seus objetivos. (Pará, 2024, p. 325)

Diante desse cenário, refletiu-se juntamente com os partícipes que há uma abordagem punitiva para solucionar conflitos, baseados em punições como advertências, suspensão e transferência e uma abordagem restaurativa, que emprega transformações pedagógicas baseadas na disciplina restaurativa, numa perspectiva de conscientização,

de responsabilização e de reparação do dano, e não somente de apontar quem está “ou certo ou errado” e puni-lo.

Nesse sentido, deu-se continuidade a análise os conhecimentos preexistentes dos partícipes sobre **a Justiça Restaurativa**, com destaque para a indicação das necessidades formativas do grupo, identificando falas como: **“a desvalorização da perspectiva do ofensor, reflete um entendimento tradicional, centrado principalmente no atendimento às vítimas, evidenciando lacunas na compreensão do equilíbrio necessário entre os envolvidos em conflitos”**.

Nesse contexto, um partícipe expôs **“a ausência de noções claras sobre o tema antes da formação, indicando a necessidade de ampliar a sensibilização e capacitação dos participantes”**. Além disso, as dificuldades relatadas abrangem tanto o contexto socioeconômico das escolas quanto barreiras interpessoais e institucionais, que dificultam a implantação de práticas restaurativas.

Essas observações são complementadas pela observação de um partícipe, que destacou:

o impacto da violência nas proximidades da escola, relatando episódios de ameaça que criaram um ambiente de tensão; a resistência por parte dos professores também é mencionada, com percepções de sobrecarga de trabalho e falta de motivação para participar de projetos adicionais.

Essa resistência se alinha ao relato de outros partícipes, que evidencia a dificuldade de engajar os colegas na troca de aprendizados e no compartilhamento de experiências, sugerindo que a cultura escolar pode ser um obstáculo à colaboração.

Nesse sentido, a aplicação de princípios e valores que promovam a cultura de paz e possibilitem uma alternativa no enfrentamento à violência escolar, o que se coaduna com uma gestão democrática da escola, de acordo com a Constituição Federal de 1988, constante no Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, no Artigo 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Lei nº 14.817, de 2024)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020), (Brasil, 1988) - **Grifo nosso.**

A Constituição Federal de 1988 atribuiu a gestão democrática do ensino público, como possibilidade de prevenção de conflitos, movimento defendido no guia citado. Nesse documento, a defesa da hipótese inicial se fortaleceu mais um pouco, na leitura do item 2.1.2 Educação Integral, do guia acima citado, que propõem: “No sentido de política integrada também tem sido recomendada a integração entre políticas educacionais e de justiça restaurativa” como mecanismo de enfrentamento a violência à escola (São Paulo, 2023, p. 22).

Nesse contexto, a pesquisadora ponderou sobre a necessidade de curso de formação continuada dos profissionais da educação embasadas nas práticas educativas, salientando a importância de capacitar esses profissionais com as ferramentas e recursos necessários para abordar eficazmente essas questões.

Com base no exposto, os participantes concordaram com as limitações das abordagens tradicionais para lidar com o comportamento violento na escola e a necessidade de uma abordagem mais holística e cooperativa, o que levou a pesquisadora a refletir que, embora a polícia possa ser eficaz na neutralização de ameaças imediatas, ainda continua a existir uma necessidade significativa de apoio e capacitação para permitir que os profissionais da educação abordem melhor as causas subjacentes do comportamento violento.

A seguir, apresenta-se a proposta de diagnóstico formativo, com base nas necessidades formativas identificadas no processo de sensibilização dos participantes, visando o atendimento dos objetivos da pesquisa.

4 | DOS CONHECIMENTOS ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS: UM DIAGNÓSTICO ACERCA DA POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR POR MEIO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Durante o movimento de sensibilização teve-se a oportunidade de vivenciar relatos dos participantes sobre as experiências pessoais e profissionais que possuem no

enfrentamento à violência escolar, com base na realidade peculiar de cada ambiente escolar de onde o partícipe atua, bem como a compreensão que possuíam quanto a temática justiça restaurativa na escola, o que levou a identificação das necessidades formativas, que perpassou desde o conceito de Justiça restaurativa, princípios, valores, normas, tipos de violência escolar até práticas educativas, sob o viés restaurativo.

Como próximo passo da pesquisa, a pesquisadora dialogou com os partícipes a respeito da construção de um diagnóstico formativo, apresentando-o da seguinte forma: o primeiro movimento consiste em sensibilizar os participantes para a importância do diálogo, da interação entre pesquisador-partícipe e partícipe-pesquisador; o segundo se centra na identificação das necessidades formativas; o terceiro movimento se centra no fechamento do diagnóstico formativo dos partícipes, na organização dos textos e leituras necessárias para que os partícipes se desenvolvam profissionalmente; o quarto movimento envolve o ciclo de estudos, no qual o partícipe estudará os materiais indicados pelo pesquisador, de acordo com a necessidade identificado no diagnóstico formativo e o quinto movimento e final é o ciclo de reflexão, que permite aos partícipes verificarem, com base na compreensão teórica, o que conseguiram aplicar na prática, das intervenções programáticas.

Considerando as 03 (três) etapas da pesquisa colaborativa tratadas no presente artigo, no dia 14 de Agosto de 2023 aconteceu um encontro de sensibilização, que possibilitou o tratamento da identificação das necessidades formativas. Nesse momento, a pesquisadora e os partícipes refletiram sobre a importância da colaboração e da capacitação dos profissionais da educação para o enfrentamento e a prevenção de conflitos, promovendo uma cultura de paz nas escolas. A pesquisadora enfatizou a necessidade de resgatar os pontos abordados anteriormente sobre conceito, valores e princípios da Justiça Restaurativa e reforçou a importância da pesquisa para a formação profissional dos partícipes.

As respostas apuradas nos encontros de sensibilização evidenciaram que alguns partícipes possuíam conhecimentos iniciais, mas ainda insuficientes, sobre a Justiça Restaurativa, necessitando de formação continuada para consolidar sua aplicação. As dificuldades relatadas revelam um ambiente escolar desafiador, marcado por violência, resistência e falta de engajamento, que exige estratégias específicas para superar tais barreiras.

Destacou-se a demanda por capacitação, suporte e materiais acessíveis, essenciais para preparar os educadores na implementação eficaz da Justiça Restaurativa. Essa análise ressalta a importância de intervenções estruturadas e contínuas que considerem os contextos socioeconômicos e culturais das escolas.

As respostas apuradas nos encontros de sensibilização oportunizaram observar que, alguns partícipes possuíam conhecimentos iniciais ou empíricos sobre a Justiça Restaurativa e aliado aos desafios que vivenciavam no ambiente escolar, marcados por

violência, ausência de engajamento, tornava-se oportuno conhecimentos sobre formas de superar tais dificuldades.

Com base nas interações e as anotações durante o curso de formação, a pesquisadora expôs aos partícipes as necessidades formativas identificadas e propôs um diagnóstico formativo. Diante do exposto, apresentou 06 (seis) temáticas, sugerindo aos partícipes 06 (seis) sessões de estudo e 03 (três) sessões de análise reflexiva. Assim, as sessões de análise reflexiva seriam para avaliar o impacto da pesquisa na vivência dos partícipes.

Para a realização das sessões, os partícipes e a pesquisadora concordaram em utilizar o método de encontro híbrido, que combina componentes presenciais e formato on line, permitindo flexibilidade de espaço. Ademais, quanto ao horário de realização dos ciclos de estudo e de reflexão (sessões de estudo e de análise reflexiva), após ajustes quanto as possibilidades dos partícipes, o horário para a realização dos encontros ficou das 18h30 às 20h30, nesse momento, mas poderia ser ajustado dependendo de outros horários. Quanto ao local para a realização dos ciclos, uma das partícipes sugeriu a escola Deodoro de Mendonça, localizada na Avenida José Malcher, Bairro Nazaré, no centro da cidade de Belém.

Nesse contexto, a pesquisadora perguntou aos partícipes se já poderiam ser marcados os respectivos ciclos, recebendo resposta positiva e sugerindo a primeira sessão de estudo para o dia 30 de agosto e o segundo para o dia 13 de setembro de 2023, para incentivar a implementação de um projeto de intervenção pedagógica nas escolas dos partícipes.

Com base nessas informações, no dia 21 de Agosto de 2023 foi disponibilizado aos partícipes o diagnóstico formativo, que fora aprovado integralmente, resultando em mais uma etapa cumprida da pesquisa colaborativa:

Temática 01: Disciplina, Punição, Justiça Restaurativa

Temática 02: Punição e Reparação

Temática 03: Conflito, Violência e Justiça Restaurativa

Temática 04: Cultura de paz e solução de conflitos

Temática 05: Justiça Restaurativa na escola

Temática 06: Justiça Restaurativa e cultura de paz.

Assim, indicou-se aos partícipes a leitura da obra “Disciplina Restaurativa para escolas”¹⁰, das autoras Judy H. Mullet e Lorraine Stutzman Amstutz, que aborda as 06 (seis) temáticas identificadas e relata experiências positivas de implementação da Justiça Restaurativa na escola, o que foi aceito por todos.

Ressaltando às necessidades formativas, destacou-se a demanda por capacitação, suporte e materiais acessíveis, essenciais para preparar os educadores na implementação eficaz da Justiça Restaurativa.

Nesse sentido, a próxima seção destaca a importância da formação continuada voltada para o desenvolvimento de habilidades e atitudes com foco no enfrentamento à violência escolar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo ponderou que a possibilidade de implantação da Justiça Restaurativa no enfrentamento da violência escolar é um mecanismo passível de ser utilizado, com a condição de que o processo de implantação se dê por meio de uma formação que trabalhe conhecimento, habilidades e atitudes dos partícipes.

Desse modo, a identificação das necessidades formativas evidenciou a importância do conhecimento teórico e das práticas restaurativas, por meio de formação contínua, incentivo institucionais e utilização de materiais de apoio, que viabilizem o exercício da Justiça Restaurativa no “chão da escola”, de maneira estruturada.

Por conseguinte, os resultados apurados identificam que o cuidado em escutar os partícipes, quanto aos conhecimentos prévios e as necessidades formativas que possuem, viabiliza a construção de um diagnóstico formativo pautado na realidade do partícipe, sendo imprescindível para o direcionamento de formação continuada eficazes, posto respeitar as singularidades de cada profissional e escola que atua, criando um elo de conexão entre os partícipes, de pertencimento ao conteúdo ministrado, com o fortalecimento de um ambiente alicerçado na cooperação, respeito e cuidado mútuo.

Desse modo, oportuno salientar que o incentivo a políticas educacionais que tratem de estratégias no sentido de vivenciar a educação para a paz, perpassam pela necessidade de formação dos profissionais da educação, direcionados para o exercício de práticas restaurativas, de mediação de conflitos e de construção da cultura de paz.

Portanto, as expectativas alimentadas nesse estudo são de que possa contribuir para a viabilidade de implantação da Justiça Restaurativa nas escolas, como uma das formas de enfrentamento à violência escolar e que possa fomentar novas pesquisas e curso de formações direcionados ao desenvolvimento cognitivo e pessoal dos profissionais da educação, valorizando-os e aprimorando-os na escola, por meio da disciplina restaurativa, estruturada num ambiente seguro no qual se emprega os círculos de diálogo, a escuta ativa e a comunicação não violenta.

REFERÊNCIAS

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy H. *Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo*. 3. ed. São Paulo: Palas Athena Editora, 2020.

BANDEIRA, L. *Justiça Restaurativa na Educação*. São Paulo: Editora Paz, 2021.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; OLIVEIRA, Wellington de; SOUSA, Ana Teresa Silva. Vivências no Grupo FORMAR - Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural: colaboração e reflexão crítica na pesquisa. *Revista de Gestão e Secretariado – GeSec*, v. 15, n. 3, p. 1-15, 2024. São José dos Pinhais, PR, Brasil.

BARONI, Maria Custódio de Souza. *Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações socio morais*. Orientadora: Maria Suzana de Stefano Menin. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011.

BILACHI, Claudia; BORGES, Jaqueline Fátima Urban. Por uma justiça restaurativa da libertação dos reflexos das desigualdades sociais. In: ORTH, Glaucia Mayara Niedermeyer (Org.) et al. *Diálogos sobre justiça restaurativa: reflexões entre GEJUR/UEPG e CJR/OABSP*. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021. 238 p.; E-book - PDF Interativo.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOONEN, Petronella Maria. *A justiça restaurativa, um desafio para a educação*. Orientadora: Flávia Schiling. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. Resolução nº 458, de 6 de maio de 2022. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original1733132022061062a380592b605.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BORGHI, Adriana Padua. Justiça restaurativa e instituições: (des)caminhos de um grupo de estudos. In: ORTH, Glaucia Mayara Niedermeyer (Org.) et al. *Diálogos sobre justiça restaurativa: reflexões entre GEJUR/UEPG e CJR/OABSP*. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021. p. 2011-212. E-book - PDF Interativo.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas. *Relatório final de ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Guia sobre prevenção e resposta à violência às escolas*. São Paulo, 2023. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Guia_sobre_Preven%C3%A7%C3%A3o_e_Resposta_%C3%A0_Viol%C3%Aancia_%C3%A0s_Escolas_UwlnEOm.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. *Justiça restaurativa na educação: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas*. São Paulo: Palas Athena Editora, 2018.

FERREIRA, A. *Mediação de Conflitos na Escola*. Brasília: MEC, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. [S.l.]: Editora Paz e Terra, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo et al. *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. [S.l.:s. n.], jan. 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins. *Formação de professores na perspectiva histórico-cultural: vivências no Formar*. [S.l.:s. n.], 2017.

JARES, Xesús R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena Editora, 2007.

LEDERACH, John Paul. *Transformação de conflitos*. 4. ed. São Paulo: Palas Athena Editora, 2022.

LUCATTO, Lara Cucolicchio. *A justiça restaurativa na escola: investigando as relações interpessoais*. Orientadora: Telma Pileggi Vinha. Campinas: UNICAMP, 2012. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MAGALHÃES, I. *Pesquisa Colaborativa e Formação Docente*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MEDEIROS, Josineide Gadelha Pamplona; SILVA NETO, Nirson Medeiros da; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. *Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos*. Organizado por Aida Maria Monteiro Silva, Graça Santos Costa, Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima; prefácio de Luís Alcoforado. Salvador: EDUFBA, 2016.

NEXOJORNAL. Brasil: violência nas escolas. *Nexo Jornal*, 01 out. 2024. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2024/10/01/brasil-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 03 jan. 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Coerência pedagógica sistemática na implementação do currículo: Projeto de Convivência e Projeto de Vida*. Belém, 2024.

SCHILLING, Flávia. *Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa*. São Paulo: Cortez, 2014.

GUAIZA DEL SITIO ARQUEOLÓGICO ABORIGEN PLAYA CARBO: UNA OBRA ARTÍSTICA EN LA RESERVA BUENAVISTA, CUBA

Data de submissão:

Data de aceite: 05/03/2025

José E. Chirino Camacho

MS. C. Investigador Auxiliar del Grupo de Arqueología del Centro de investigaciones de ecosistemas montañosos del CSASS.- Cuba.

Adilson Tadeu Basquerote

Dr.C., Profesor en el Centro Universitario para el Desarrollo de Alto Valle de Itajaí (UNIDAVI), Brasil.
<https://Orcid.org/:0000-0002-6328-1714>

Eduardo Pimentel Menezes

Dr. C., Profesor en la Universidad Estatal del Estado del Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-9445-7698>

"En aquellos tiempos no había libros que contasen las cosas: las piedras, los huesos, las conchas, los instrumentos de trabajo son los que enseñan como vivían los hombres de antes..."

José Martí

INTRODUCCIÓN:

Constituye un privilegio para cualquier Arqueólogo cubano o antillano, tener la posibilidad de realizar un estudio sobre "LA GUAIZA", pieza mágico-religiosa de un valor artístico y patrimonial incomparable y que además, por su rareza (en el caso de Cuba), debido a los pocos ejemplares hasta ahora encontrados, le convierten en una reliquia del arte precolombino, mostrando además, hasta donde se desarrolló en las comunidades aborígenes agroalfareras de la región, el diseño artístico.

La pieza que a continuación estudiamos y mostramos en toda su dimensión, por sus características y decoración, es la única reportada hasta el momento en el área antillana por su singularidad en la decoración, aunque no, por su nomenclatura, valor utilitario o significado en la mitología aborigen. Conocemos que en La República Dominicana, Puerto Rico y otras Islas de las Antillas, artefactos parecidos, creados

por las comunidades Taínas, han sido encontrados y reportados. Por otra parte el hecho de haberse encontrado en un sitio de la región central de Cuba, muestra el nivel alcanzado por las poblaciones indígenas llegadas a esta parte del país.

Cada día va mostrándose al mundo de la arqueología, la importancia de esta zona geográfica y la necesidad de estudiarla con mayor sistematicidad y profundidad en aras de que se alcance, a lo largo de todo el territorio nacional un conocimiento más completo sobre nuestra prehistoria.

En el trabajo que presentamos, podrá apreciarse, (como el autor, partiendo de la primacía en los estudios de este tipo de artefacto la analiza) que, desde el punto de vista histórico-mitológico-morfológico y además, con los pocos datos que en sentido universal existen sobre el asunto, se hace necesario someternos a valorarla también desde el punto de vista del diseño artístico, tomando como base la aplicación de las leyes que rigen la organización y forma de una obra de arte contemporánea.

Luego de tener en cuenta las particularidades de la pieza objeto de estudio, mostramos la reconstrucción de los posibles procedimientos ejecutados en su creación y su estructura la que, con la conjugación de varias técnicas y los materiales usados, la hacen más compleja aun que las ordinarias halladas hasta el momento.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN:

A partir del momento en que, con un trabajo de campo y de recolecta no planificado, realizado por los aficionados a que nos hicimos referencia anteriormente, es encontrada la pieza, ello causa un gran impacto entre los estudiosos del asunto en nuestra región e inmediatamente se procede a realizar los estudios del artefacto.

Se realiza una revisión de todo el material bibliográfico a nuestro alcance sobre el tema y se consultó con otros especialistas y diferentes personalidades de la Arqueología en el país, comprobándose:

- La no existencia en Cuba de un artefacto con tales características en su decoración.
- De igual modo la inexistencia de tales procesos decorativos en las piezas análogas encontradas hasta el momento en otras áreas de las Antillas.

Se precedió al estudio de laboratorio sobre la estructura y composición de la pasta usada como elemento de contraste fijada al cuerpo de la pieza, así como la morfología general del artefacto. Se logró además, hacer una reproducción teórica de los procesos de elaboración.

A partir de los datos bibliográficos existentes, se realizó una valoración que nos permitiera situarla en un marco histórico, tomando como fuente los informes sobre estos artefactos brindados por los cronistas de la época de la conquista. Así también se estudió

la etimología de la palabra “GUAIZA” que da nombre a la pieza que tratamos, lo que se comprobó sobre su analogía a los rasgos y características que, sobre la misma brindan estos informes. Se tomaron además datos de otras investigaciones sobre estas piezas.

Por otra parte se desarrolló un estudio profundo de los elementos que constituyen el “lenguaje de las Artes Plásticas”, utilizando para ello una bibliografía técnica muy actualizada que nos permitiera mostrar en la pieza que estudiamos: a) Su función estética; b) los elementos modificadores; c) Los elementos definidores; d) las leyes del diseño.

Con el análisis técnico desde el punto de vista artístico, hemos podido mostrar, como el arte constituye una de las manifestaciones humanas que más importancia tiene para la esfera emotiva y sentimental del hombre , y por otra parte se muestra a partir de la utilización de esos métodos, el nivel alcanzado por los aborígenes de Cuba y en especial los habitantes de aquella comunidad que pobló el sitio que hoy conocemos como Playa Carbó en la Ensenada de Yaguajay, Provincia de Sancti Spíritus, al centro norte del Archipiélago Cubano.

Es necesario destacar que, como elementos fundamentales en la guía y acciones para esta investigación, nos trazamos los siguientes objetivos:

1. Realizar un estudio físico-morfológico e histórico-metodológico de la pieza objeto de investigación.
2. Demostrar en el plano teórico, el desarrollo alcanzado en el diseño artístico por las comunidades aborígenes de Cuba y en especial el pueblo en cuyo residuario apareció la pieza.
3. Mostrar con la utilización de esquemas, análisis geométricos y diferentes figuras, las características de la composición y la forma en toda su dimensión de la GUAIZA de Yaguajay como una obra de arte de incalculable valor.

I- Descubrimiento de la pieza:

El 8 de Octubre de 1995, durante un recorrido por el sitio Playa Carbó por parte de miembros del Grupo de aficionados a la arqueología en el territorio, “Los Cayos de Piedra”, fue encontrada una pieza que dada sus características debió ser una figura exenta que representa de modo estilizado un rostro humano, trabajado en concha.

El sitio, al que se la han realizado varios estudios por los profesionales y se le han recolectado cientos de piezas con expresiones artísticas, en cerámica, concha, piedra, madera, es el único representante de la cultura Taína en el Norte de Sancti Spíritus (neolítico tardío) y posee un área arqueológica subacuática de 825m de largo por 14 de ancho, constituyendo el residuario de lo que fuera una prospera comunidad en palafito que, según nuestra hipótesis migratoria, “debieron llegar desde Bahamas” (Chirino 2009). Fechado recientemente en el INAH. De México por el método del C-14, arrojó una antigüedad de 1564±82 ADP. El residuario, se encuentra ubicado según las coordenadas geográficas:

79°15'7,56684" y los 22°22'28,291441" en La Ensenada de Yaguajay a 5Km. Al N, de la ciudad cabecera del municipio Yaguajay, en La Provincia de Sancti Spíritus, Cuba.

II- Análisis morfológico:

El artefacto objeto de estudio, posee 9.5 cm. de alto por 6.5 cm. En su parte más ancha, en aparente forma de “huevo inverso” (según la expresión en la forma escultórica que dará lugar a una cabeza humana). Está creada en una base de concha, que posee un grosor de 0.5 cm., en su parte más gruesa. Una línea ancha y curva ocupa toda la parte superior frontal, bajando por los laterales donde se va afinando hasta llegar a la mitad de la pieza, marcando su contorno. Por encima de los estilizados ojos se encuentran dos arcos unidos entre si que, al mismo tiempo en sus extremos se funden con la línea de contorno, haciendo las funciones de cejas. Los ojos grandes y unidos entre sí por una línea superior, están ubicados en forma oblicua y conformados por u arco o línea exterior y un círculo relleno que, separado de la línea exterior por otro plano de concha que resalta el color blanco dando la impresión del ojo humano dentro de los orificios oculares. El ojo izquierdo presenta una incrustación negra en el centro (supuesta pupila), lo que debió ser igual en ambos ojos; de ser así, el artesano logró aplicar la *técnica psicológica en que la figura con las pupilas en el centro de los ojos parece que mira para el observador aunque este esté situado en cualquier ángulo*.

Ambos ojos presentan una prolongación en su parte inferior bien definida en forma de lágrimas, también estilizadas. Toda la atracción visual de este elemento de la morfología de la cara, da la impresión al observador actual, de un antifaz. La nariz, que en su estado original debió ser prominente a juzgar por los efectos del deterioro que se denota en la actualidad y en la pasta que conforma esta parte de la estructura (se profundiza sobre este aspecto más adelante), muestra fracturas. De la base de esta, nacen dos anchas líneas a manera de pómulos; estos aumentan su anchura hasta llegar al borde de la cara a la altura del arco superior de la boca, por ambos lados. Tal elemento, además de ayudar a la estructura morfológica de la cara, brinda una impresión de la decoración o pintura que se aplicaban en la cara los aborígenes, aunque, si lo vemos con un criterio anatómico, esas líneas son las que en cualquier ser humano enmarcan en el rostro los cortes naturales que en la superficie, expresan los pómulos. Todo esto puede observarse si lo valoramos a partir del color de la pasta incrustada en todas las líneas.



Fig. 1. La Guaiza del Sitio Playa Carbó, con un color cercano al original (reconstrucción); obsérvese el manejo de los elementos coordinadores y las leyes del diseño en su composición. Véase lo que pudo ser la pupila del ojo izquierdo. Compruebe el efecto del contraste

La boca considerablemente grande y de labios gruesos, que se expresan en una figura en óvalo, el que muestra una línea exterior, separada de otro óvalo interior por dos filas de dientes, ubicada de la misma forma que convergen y que, agrupados en 14 cada fila, suman 28 o lo que es igual a una buena dentadura de un ser joven, al que aún no le han brotado los cordales. Estos dientes, están tallados al nivel del plano de la concha lo que les hace resaltar por su color blanco sobre el carmelita claro que es el color de la pasta en todas las líneas explicadas anteriormente y que hacen un contraste muy marcado sobre la base blanca de la concha, lo que aumenta y aclara la demostración de la faz humana a la que nos referimos (ver figuras 1 y 1-A) Es importante tener en cuenta al analizar el artefacto que estudiamos, que el mismo constituye una figura muy bien lograda con la representación de un rostro humano estilizado (máscara o caretona), muy bien trabajada sobre la base de los contrastes y el uso correcto de los elementos fundamentales de la plástica. Teniendo en cuenta esta forma que tiene la pieza y el mensaje que expresa, es que llegamos a la conclusión que estamos ante una GUAIZA.

III- Reconstrucción del proceso de creación de la figura.

Es valioso tratar de reconstruir todo el proceso de creación de esta emblemática figura; antes, debemos valorar como ha podido ser el desarrollo de la mente humana para

llegar a este paso en su perfeccionamiento y en el trabajo y entonces tener una idea más clara del proceso constructivo de este artefacto:

“Al inicio, el madero solo venía a la mente del hombre cuando este se topaba con una fruta. De esta manera la diferencia con la bestia aumentaba, porque era capaz de concebir un fin a su actividad. La necesidad creó el órgano; aquel hombre necesitado crea el trabajo. Primero lo tomó como instrumentos de la naturaleza, luego, los sometió a un largo proceso de transformación y produjo objetos verdaderamente nuevos” (1). **El hombre necesitó entonces de crear en su mente la imagen de lo que deseaba o necesitaba hacer: pensó; en ese mismo instante comenzó totalmente su separación del resto de los animales.** (nota del autor).

Antes de continuar, vayamos a la etimología de la palabra Guaiza:

-Ulloa: Goeiz. Brinton, piensa que goeiz probablemente sea corrupción de la palabra Guaiza (“The Arawuak Language, Pág.438”). Las Casas describe las Guaizas como “carátulas muy bien hechas” (Historia de las Indias, Libro I. capítulos 58, 62, 78 y 85) y en cuanto a la pronunciación comenta: “Estas caras o figuras que llamaban Guaycas, la letra “y” luenga (Apologética historia, capítulo 59) puesto que “Isiba” es cara o rostro”. Wa-Isiba, “nuestra faz, nuestro rostro” (2).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, debemos de inmediato ofrecer, la definición que sobre el desarrollo de artefactos de tal contenido místico, se logra en el proceso transformador del hombre:

“El hombre, al elaborar instrumentos para trabajar, se inició como creador, capacidad que fue ganando independencia al paso de milenios. A los primeros instrumentos, no tomados ni copiados de la naturaleza, sino concebidos con aditamentos, fruto de un largo período de experimentación, le sucedieron otros implementos que además del valor funcional que poseían, presentaban dibujos o incisiones en apariencia carentes de utilidad”. (3)

Con estas argumentaciones y al analizar la pieza objeto de estudio (ver figura 1), vemos que el artista, primero por medio de la aplicación del corte o rotura por percusión, con mucho cuidado, logró, de un fragmento de la columela sin canal basal en la última vuelta de crecimiento del caracol *Strombus Sp.* (un proceso parecido al usado para la obtención de las gubias), en este caso menos cóncavo y más liso. Este segmento de concha, fue adecuadamente trabajado hasta alcanzar la forma actual y sus bordes alisados mediante el desbaste por abrasión. Luego, con la concepción de la figura (primero los elementos debieron ser marcados y más tarde por medio de la percusión y el devaste abrasivo, fue esculpida a un suave bajo relieve toda la parte que más tarde, por la conjugación de las líneas, ahora más profundas, constituirían por medio del contraste, la faz estilizada de un humano: (“bajo relieve es aquel en que las figuras resaltan poco o están por debajo del plano”) (4). Para poner un ejemplo de este proceso, veremos “como en los tiempos faraónicos el bajo relieve era tratado en Egipto con arreglo a tres procedimientos básicos: Primero: esculpiendo las figuras más o menos pronunciado por debajo de una superficie

plana; el segundo: consistió en gravar la figura en hueco; el tercero: la composición aparece modelado en relieve. (5)



Fig. 9. Con la pasta creada el artista obtuvo el contraste de colores. Obsérvese por la parte interior de la pieza, los orificios fijadores de la pasta.

En varios puntos el creador de nuestra pieza hizo perforaciones con el fin de fijar la pasta o material creado y adherido a presión al artefacto (véase en las líneas que llevan tal adherencia). El material al que nos referimos constituye una especie de “cemento” que el artista creó a partir del uso de la resina del almácigo (*Bursera simaruba*, Sarg.) planta muy resinosa y muy presente en la zona y que aun hoy, algunas personas en el campo, la usan para pegar, por su acción de adherencia fuerte a los demás cuerpos y por su plasticidad y dureza después de secada. A este producto añadió el artista, cierta cantidad de polvo de carbón vegetal, arcilla y arena sílice. Estos materiales dieron el temperante y la coloración necesaria a la pasta, la que presionada fue impresa en las ranuras talladas y que además, para fijarse, penetró en los orificios creados con ese fin a la salida de los cuales fue aplastada a manera de remaches que, al secarse, la fijó duramente a la concha.

Existen determinados factores que debemos resaltar en la hechura de esta obra:

1. La calidad y perfección de la talla, que va desde la gruesa línea o canal de entorno hasta la fina rasgadura que se observa en la división de los 28 dientes pequeños que, como otros círculos quedaron en la concha a nivel del plano.
2. La manera en que dentro de las estilizadas y complejas líneas, con sumo cuidado y manejo de la técnica de esculpir, el artista, en busca de mayor contraste, dejó círculos muy finos en los ojos, o la pequeña representación de la lengua, en la concha sin tallar; como los dientes que, al compararse la figura brindan más acentuación y

diversidad al diseño (ver figura 1).

3. Que el lector debe tener en cuenta tres elementos importantes: a) La dureza de la concha y su difícil posibilidad de tallar en una época en que no existen aun los metales. b) La utilización de la piedra como cincel; c) que esta obra fue concebida por un ser humano que ha obtenido los conocimientos sobre el asunto, de forma totalmente empírica.

Para comprobar la composición de la pasta adherida, se procedió al análisis de laboratorio por parte del autor, para lo que se tomó una muestra (desprendida de la pieza por el efecto de la deshidratación), aplicándose en nuestro gabinete la siguiente metodología:

a) Se tomaron varias muestras de cerámica de diferentes coloraciones, en especial semejante al color de la pasta objeto de análisis para su comparación, (en principio se pensó en la posibilidad de que el material utilizado fuera únicamente arcilla) a dicha muestra se le hizo la revisión microscópica y conteo de granulometría pertinentes.

b) Partiendo de los resultados del análisis de estas muestras y de la hipótesis que nos hicimos en la observación ocular microscópica directa a la pieza, realizamos el siguiente examen:

- Se comprobó la presencia de sesenta y una partículas cristalizadas de origen vegetal (pegamento)
- Trece partículas de carbón vegetal.
- Doce partículas de arcilla.
- Nueve granos de arena sílice*.
- Cinco granos de Sal común**

*Los granos de arena sílice pudieron ser parte del componente de arcilla y no necesariamente introducida por el artista.

**La presencia de sal común es saturación de este material por la inmersión de la pieza durante cientos de años en el mar.

A partir de estos resultados, nos propusimos realizar comparaciones con distintas muestras de resinas de diferentes plantas existentes en la zona y en todos los casos hubo analogía en la coloración y cristalización, luego de analizar la resina del Almácigo, (*Bursera simaruba* Sarg.), en forma directa observamos la exactitud de la morfología y color, por otra parte comprobamos con campesinos de la zona el uso que se dio a la resina de este árbol como pegamento en épocas anteriores, cuando no existían los productos químicos que hoy usamos y nos explicaron sobre su calidad y dureza en el secado, lo que pudimos corroborar entre los días 6 de Enero y 9 de Febrero de 1996, período que, como prueba aplicamos el procedimiento empírico de los campesinos. Es evidente que, si el aborigen, que dominó plenamente las bondades de la Naturaleza y tenía a mano (como hoy día aun

se mantiene) tal cantidad de estas plantas en Los Cayos de Piedra, evidentemente las utilizó en la manufactura de la Guaiza.

De esta forma, hemos podido estudiar y conocer la estructura físico-morfológica y los procesos de construcción de tan preciada pieza y por las comprobaciones con el Instituto de Antropología del CITMA, las entrevistas a personalidades de la Arqueología cubana y revisiones literarias que se conocen podemos comprobar que la Guaiza de Playa Carbó, constituye un ejemplar único por sus características en el área antillana.

En el artículo “Las Guaizas: compendio para el estudio del trueque entre los Taínos”, el Investigador dominicano Francisco Moscoso, no se describen estas, con la estructura artística y morfológica de la Guaiza de P. Carbó, aunque sí, con la analogía de las caretonas como son conocidas en el ámbito histórico.

IV- Mitología e historia:

*“De la forma que dicen tener los muertos: Dicen que durante el día están reclusos y por la noche salen a pasearse y que comen de un cierto fruto que se llama guayaba que tiene sabor de (membrillo) que de día son (...) y por las noches se convertirán en fruta, y que hacen fiesta, y van junto a los vivos. Y para conocerlos observan estas reglas que con la mano tocan el vientre, y si no le encuentran el ombligo, dicen que es **operito, que quiere decir muerto**: por eso dicen que los muertos no tiene ombligo. Y así quedan engañados algunas veces, que no raparan en esto y yacen con alguna mujer de la de Caibay, y cuando piensan tenerla en los brazos, no tiene nada, porque desaparecen en un instante. Esto lo creen hasta hoy. Estando viva la persona llaman al espíritu **Goeiza** y les aparece muchas veces, tanto en forma de hombre como de mujer... y los sobre dichos muertos no se les aparecen de día, sino siempre de noche y por eso con gran miedo se atreve alguno andar solo de noche”. (6)*

Como podrá verse, luego de leer el criterio mitológico anterior sobre la Guaiza, entonces al analizar la pieza que estudiamos, se dará cuenta el lector que estamos ante una obra que guarda una gran relación con las tradiciones y mitos de los aborígenes, siendo a su vez fruto de ello; lo confirma o ratifica su creación para uso ritual o para recordación del espíritu vivo de algún ser querido o su propio espíritu (recordemos la etimología “nuestro rostro”).

Ningún objeto era confeccionado en estas comunidades que no fuera utilitario, aunque hoy, cuando lo apreciemos, solo veamos su valor y función estética y no para el fin que fue creado. Desde el punto de vista histórico hablando, este tipo de artefacto no pasó inadvertido ante el Almirante Cristóbal Colón o los cronistas de la época, de ahí que sobre el asunto expresaron lo siguiente (Moscoso 1990):

-Según Fray Bartolomé de Las Casas:

“Unas carátulas hechas de pedrerías, de hueso de pescado a manera puesto de aljófár.”

-Según Cristóbal Colón:

“En Cuba se hallaron muchas estatuas de figuras de mujeres y muchas cabezas a manera de caretonas muy bien labradas”.

-Según Pedro Martyr de Anglería:

“Carátulas o máscaras hechas de huesos, concha, algodón u otro objeto material finamente labrado”.

Sobre el tema escribe Moscoso en su artículo:

“Las Guaizas eran uno de los productos del complejo de objetos con representación simbólica mágico religiosas, producidas por las manos de los artesanos tributarios: El trueque de las Guaizas en cambio se realizó solo entre manos cacicales”.

Estos argumentos históricos, nos sitúan ante un artefacto que como primera misión serían una representación o simbolismo muy estrechamente vinculada con los elementos superestructurales de las comunidades aborígenes de la región, es decir un carácter “mágico- religioso” con vínculo a la educación o tradición social, a la superstición, a lo mitológico- espiritual. En cambio, luego fue convirtiéndose (al decir de Moscoso) en un instrumento tributario para más tarde formar parte del incipiente comercio o trueque entre caciques, (luego entonces siempre tuvo una función utilitaria) quizás por su valor como una verdadera obra de arte de la arqueohistoria y que hoy constituye una joya valiosa del patrimonio histórico antillano.

V- Estudio de la aplicación de los elementos y leyes del diseño artístico en la pieza.

Al hacer un análisis y clasificación de la GUAIZA de Playa Carbo desde el punto de vista artístico, debemos situarle, teniendo en cuenta sus características como una obra de arte **volumétrica**, cuyas expresiones se manifiestan en volumen. Atendiendo a esto, podemos observar que la misma presenta una estructura que se ajusta plenamente a la clasificación, lo que fue explicado anteriormente en el aspecto relacionado con su morfología.

En el objeto que estudiamos, debemos precisar, partiendo de las necesidades del artesano que lo creó, no como una obra de valores estéticos, sino el modo que tuvo este de ponerse en contacto con lo místico, lo sobrenatural, a partir de sus creencias (forma de educación transferida de generación en generación). Si observamos la etimología de la palabra, el significado aborígen es el del “espíritu del vivo”, luego entonces podrá el lector entender que ello corresponde al fruto de la mitología y su pensamiento “animista”, es decir en el caso de estas comunidades cubanas o antillanas, como todas las comunidades primitivas, las funciones de estos objetos era meramente utilitaria (como se ha reiterado

antes). Es muy importante tener en cuenta que “solo tras larga evolución han aparecido los objetos en que la función estética excede a las demás”; sobre este aspecto podemos ver la siguiente definición: *“El bisonte que pintaba el hombre primitivo en su cueva, no era parte de una bella pintura, sino un medio de obtener caza abundante. La máscara tallada y pintada por un sacerdote africano no es tampoco para él una obra de arte, sino un modo de ponerse en contacto con sus antepasados”* (7)

Nos encontramos ante un caso análogo, que lo único que le diferencia de los ejemplos anteriores es que no es un artefacto europeo o africano, sino americano, antillano; del aborigen cubano.

Al mirar la pieza desde nuestra contemporaneidad, vemos más en ella el valor estético, y de no abstraernos, remontarnos al pasado, a la raíz, o la profundidad de la tradición y creencia de los arahuacos, no podemos concebir que: *“la causa primera de esta obra fue realmente su contenido o carácter mágico-religioso”*. (8)

Tomando pues, su aspecto artístico, su función estética; valoramos las leyes y acción del diseño y los elementos definidores de un artefacto que desde la prehistoria cubana, llega hasta nosotros y nos brinda el privilegio de verla y estudiarla desde el punto de vista de la plástica con un criterio científico.

Teniendo en cuenta los elementos definidores podemos ver como:- EL PUNTO DE ATENCIÓN lo constituye la estilizada efigie humana, que enmarcada dentro de las líneas de contorno, (creadas a propósito por el artista), junto al contraste de la coloración en los factores morfoantropológicos de la cara que se presenta, a través de rasgos bien definidos, resalta sobre el blanco de la concha original (ver figuras 1 y 6).

Para manejar con más precisión este fenómeno, valoremos el concepto desde el punto de vista psicológico teórico: *“La condición dinámica del cerebro y del sistema nervioso se convierte en una parte objetiva de nuestro campo visual y nos hace responder al campo objetivo como si este contuviera fuerzas dinámicas”* (9). La posibilidad no la brinda la agrupación espacial o tensión espacial, es decir, el esquema mayor formado por unidades individuales separado en el espacio, es un buen esquema (de naturaleza fácilmente perceptible), se esfuerza la cohesión de esa tensión espacial; esto puede verlo el lector en la figura que estudiamos.

Ello muestra como el artista primitivo en el tratamiento adecuado de asociación de las líneas (primero talladas, esculpidas y luego rellenas con la pasta) para lograr el encuentro con la configuración que él quiso expresar en su mensaje y lo logra plenamente: desde el momento mismo que UD., mira la pieza, esos elementos antes mencionados les hacen ver **la cara llorona** con una facilidad que solo el buen manejo del punto de atención y el uso adecuado de las líneas permiten alcanzar ese efecto deseado en la configuración.

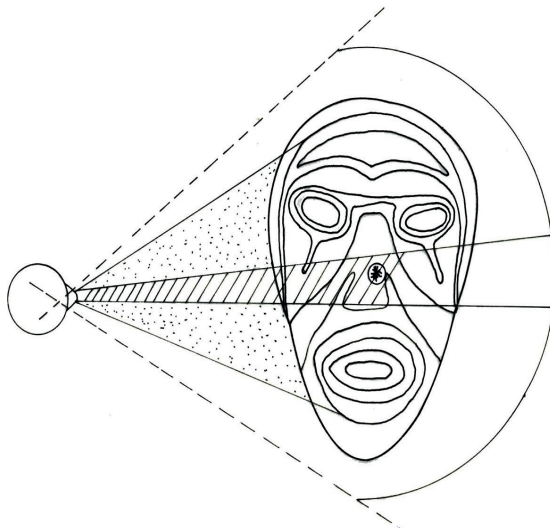


Fig. 6. Esquema de la perspectiva de estímulo de un ojo humano hasta la pieza, partiendo de la posibilidad de este, de alcanzar un ángulo de casi 180 grados. No obstante, si conocemos que este puede, enfocar claramente tres grados, esto implica que el área de la primera visión sería la establecida con líneas paralelas, aunque el centro de atención puede ser la efígie completa (área punteada) el recorrido visual será a saltos rápidos sobre el área de atención

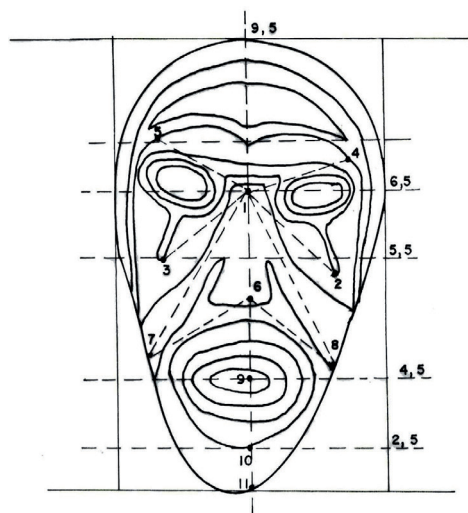


Fig. 3. Obsérvese la forma proporcionada de la composición y la simetría casi perfecta entre los puntos que unen las líneas de los diferentes elementos en ambos hemisferios de la cara hacia el punto central.

Es muy importante tener en cuenta como, el color es aquí un elemento modificador muy valioso; el que coadyuva a la organización de los valores (ver figura 1), La conjugación del tono claro o blanco del fondo como el carmelita claro de la pasta, nos permite reconocer inmediatamente en el plano teórico que nos encontramos ante una obra en que los valores se sopesan, sin llegar a ser muy altos o bajos y no nos sitúa tampoco ante una pieza

tenebrosa o iluminada sino atractiva. Mientras tanto, la textura del plano base (superficie de la concha) es totalmente pulida. En las zonas rellenas se torna rugosa en analogía con el material usado; ello también colabora a que los efectos ante la interpretación actual de los valores, permiten que la iluminación de la pieza no esté obligada al uso de otros elementos alternativos que no sea la observación directa, pues es tal agradable al ojo humano su apariencia, que no requiere de la aplicación del movimiento obligado de las obras cinéticas.

Si tomamos en cuenta los valores de la longitud de la onda, en la forma de refractar la luz y a su vez comprobamos en la tabla de valores medida por un espectrómetro (el amarillo por ejemplo, posee una longitud de ondas de 589 milimicrones) y conocemos de la irradiación de luz que se comprueba en el blanco, entonces comprenderemos en el campo teórico-práctico de la utilización del contraste, como el aborigen creador del artefacto, el simple artesano, de manera empírica concibió de forma ingeniosa en la conformación de los diferentes matices, lograr un estímulo compuesto o lo que es lo mismo la unión de una misma obra de dos matices o dos clases distintas de sensación visual : el blanco con el carmelita claro: luego entonces aquí se aplica la ley del diseño que establece que el contraste en cualquiera de las cualidades tonales o en la textura visual no homogéneo: tal condición es básica para la concepción de la forma . Este concepto es dominado y concebido desde el punto de vista práctico por el artista precolombino. Notamos que no existe violencia en este contraste, sino armonía que hace ver los rasgos humanos en la GUAIZA, o lo que es igual, el enorme efecto que la conjugación tonal ejerce, la que se corrobora en el efecto mecánico sobre la figura (ver figura 1). Al interiorizar en la aplicación de las leyes de la composición de la figura y el fondo de cualquier diseño; vayamos a ciertos detalles de la pieza objeto de estudio:

El dibujo de la boca, gruesa bajo los rasgos de las líneas de los pómulos, y la nariz en la parte inferior del “huevo” o conformación encefálica (escultóricamente hablando) con los resultantes 28 dientes blancos. O la adecuada superposición de la curva superior frontal o craneana sobre los ojos, que se afinan hasta alcanzar bajar y ocupar el contorno del rostro, son muestras fehacientes de este equilibrio, el que puede notar el lector en las figuras antes sugeridas.

El mismo ejemplo anterior, constituye una muestra que permite encontrar en la obra un ritmo de saltos de manera que la colocación equilibrada de los elementos no distorsiona ni causa desviación al ojo humano (ver figura 6), de esa misma forma se nos muestra en las relaciones de los elementos con la estructura del campo (ver figura 8), lo que corrobora la pieza que estudiamos, que la aplicación adecuada del ritmo constituye el movimiento marcado por una recurrencia regular , o lo que es igual a: Periodicidad. Esta ley confirma el tratamiento de los recursos aplicados aquí, volviendo al ojo humano, este puede, de manera compensada recorrer el espacio de la obra.

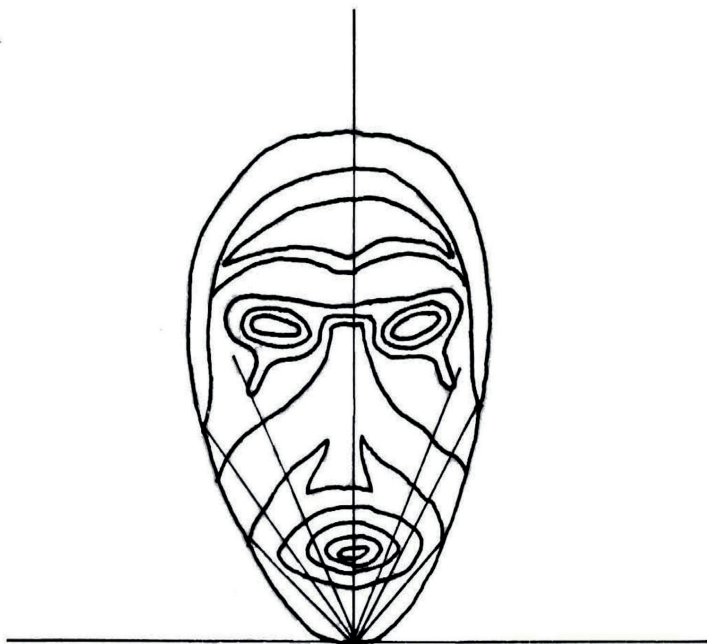


Fig. 8. El elemento vertical es estable y logra mantener el equilibrio partiendo de su eje dominante, mientras que las diagonales desarrollan la mayor actividad (Leyes principales de los valores dinámicos del campo en una obra de arte bien concebida).

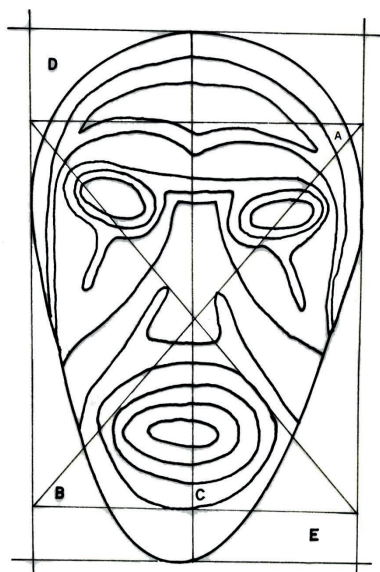


Fig.4. Análisis Geométrico de la Figura:

- a) La envoltura formal de la Guaiza determinada por su ancho o alto dentro de un rectángulo.
- b) La principal división, está conformada por cuatro triángulos equiláteros que

unen sus vértices en el centro de los elementos fundamentales del estilizado rostro (punto de atención).

c) Al analizarlo desde la línea vertical del esquema, otros cuatro triángulos equiláteros unen sus vértices en el centro inferior y superior de la pieza con gran simetría.

d) Los rectángulos D y E en los extremos y los dos verticales que dividen la cara. En todos los casos una misma medida de base (los triángulos) enmarcan la figura con una geometría exacta; ello indica un ritmo correctamente valorado por el artista o lo que es la misma proporción.

De forma análoga, podemos notar un aspecto tan importante como es la proporción, es decir: **La relación de magnitud, cantidad o grado de un elemento con otro en una obra = RAZÓN.**

El color, la forma (alguien dijo “la forma sigue a la función”); como un todo en esta estilizada figura humana se expresa correctamente:

Ej.: Las lágrimas situadas en el borde inferior de los ojos, inclinadas que hacen juego estilístico con las marcadas líneas de los pómulos, paralelos a estas. Si tenemos en cuenta que la forma en su conjunto es el ideal al que aspira el artista, elemento que la naturaleza expresa en toda su obra (ver figuras 2, 4, 5 y 7).

“En el sentido físico del diseño bidimensional (caso que estudiamos), permite un énfasis más libre de los determinantes puramente estéticos de las razones y los ritmos. Sin embargo, aun en esos casos, decidir si son buenos o no, implica algo más que un problema matemático: en última instancia se trata de un problema de expresión” (10).

Las relaciones de proporción deben sentirse para que actúen visualmente, no basta con que puedan demostrarse por medio del análisis.

Si observamos detenidamente la figura, partiendo de los aspectos antes tratados, podemos comprobar la aplicación correcta de las leyes de la Plástica, ver que responde a una concepción correcta: que es entendible. Esto lo podemos apreciar en la figura 8.

Al analizar la definición teórica de la “Línea de la Belleza” de Hogarth, vemos como, a medida que avanza en una espiral infinita, cada parte es distinta a la anterior y no obstante mantiene una completa unidad con ella. Por consiguiente la línea posee unidad absoluta y variedad absoluta; propósito que debe apreciarse en cada diseño; finalidad perfectamente lograda en la confección de la GUAIZA del sitio Playa Carbó, Yaguajay, Provincia de Sancti Spíritus, Cuba. Queda una vez más demostrada la enorme importancia que para el estudio de las comunidades agroalfareras con tradiciones neolíticas de Cuba, tiene el estudio y conservación del sitio arqueológico Playa Carbó y a su vez la importancia de la Corología (11) en el territorio del Norte espirituario.

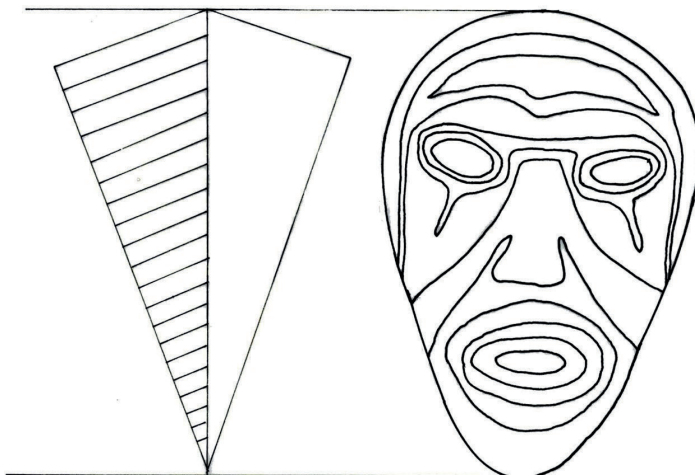


Fig. 5. Esquema del efecto dinámico del equilibrio a partir de la comparación teórica de la pieza con la pirámide inversa, en que la relación dinámica con la gravedad aumenta su atracción, del mismo modo la configuración de la pieza, causa igual efecto psicológico.

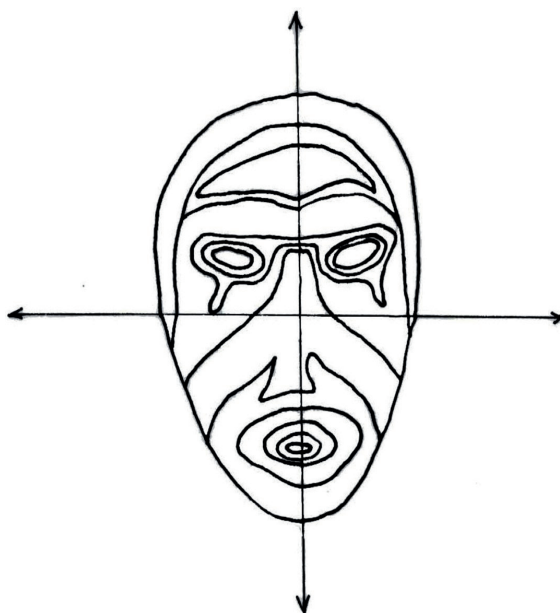


Fig. 7. Esquema de la dirección de la figura; obsérvese la relación de esta con las dimensiones básicas del campo.

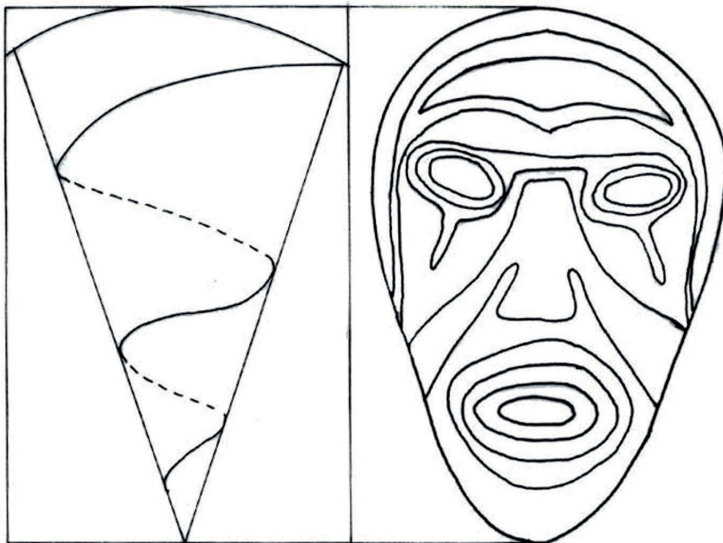


Fig. 8. Esquema de comparación entre la pieza objeto de estudio y “LA LINEA DE BELLEZA” de Hogarth, vista a la inversa en la misma dirección de la pieza.

AGRADECIMIENTOS:

- A Lic. Armando Falcón Méndez, por su trabajo de dibujo.
- A Leonardo Cruz Quiñones por la ayuda brindada en los arreglos digitales.
- A Ricardo Díaz Borregales, por la diagramación y el diseño del presente ensayo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bolgar Luis-Tomás Kovacs: Arte Indígena desde México hasta Perú. Editorial Arte y Literatura, Habana, 1983.
2. Bassegoda Novell J.: Atlas de Historia del Arte. Publicación de Ediciones Jover S.A. Barcelona 1968.
3. Colón Cristóbal: Diario de navegación. Publicación de la Comisión Nacional de la UNESCO, La Habana 1960.
4. Colectivo de Autores: Artes Plásticas. Editorial Pueblo y Educación, 1980.
5. Colectivo de Autores: Modelado y Repujado para todos. Editorial Oriente, Santiago de Cuba 1988.
6. Guarch del Monte José M.: Arqueología de Cuba Métodos y Sistemas. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
7. Gillán Scout Robert: Fundamentos del Diseño. Edición Revolucionaria, Instituto del Libro, 1972.

8. Chirino Camacho José E.: Arqueología Aborigen del Norte de la Provincia de Sancti Spíritus, Cuba. Editorial Luminaria. Sancti Spíritus. 2009-Cerámica Subtaína de Yaguajay: Estudio del Sitio Playa Carbó. Revista Vitrales No. 3 Año III págs. 31-36 (1992)
9. Machado García Rogelio: Guía de Estudio: Historia y Apreciación de las Artes Plásticas. Editorial Pueblo y Educación 1981.
10. Moscoso Francisco: Artículo "Las Guaizas: Compendio para el estudio del Trueque entre los Tainos. Boletín del Museo del Hombre Americano Año IX, No. 14. págs. 56 a la 75.
11. Montaner y Simón (Barcelona) W.M. Jackson, inc. (Nueva Cork): Diccionario Enciclopédico Hispanoamericano de Literatura, Ciencias y Artes.
12. Pané, Ramón: Relación a cerca de las Antigüedades de los Indios: Fundación Imprenta Nacional de Cuba. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1990.
13. Tabío Ernesto E. y Estrella Rey: prehistoria de Cuba. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1985.

REFERENCIAS

- (1) Cabrera Slort, Ramón: Apreciación de las Artes visuales. pág.5.
- (2) Pané, Ramón: Relación acerca de las antigüedades de los indios. pág. 73.
- (3) Cabrera Salort, Ramón: Apreciación a las Artes Plásticas. pág.7
- (4 y 5) Jakson M.W y Montaner y Simón: Diccionario Enciclopédico Hispano- Americano de Literatura, Ciencias y Artes. págs. 355 a la 357.
- (6) Machado García, Rogelio: Guía de estudio. Historia y Apreciación de las Artes Plásticas. pág.4
- (7) Machado García Rogelio: Guía de estudio. Historia y apreciación de las Artes Plásticas. pág.4
- (8) Guillan Scout Robert: Fundamentos del diseño. pág.4
- (9) Guillan Scout Robert: Fundamentos del diseño. pág.23
- (10) Guillan Scout Robert: Fundamentos del diseño. pág.55
- (11) Entiéndase por estudio de la distribución espacial de tipos culturales aplicados a la Arqueología (en el territorio parecen representadas todas las culturas que habitaron Cuba y diferentes representaciones artísticas, incluyendo el Arte Rupestre).

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

Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 22, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 144, 146

Amazônia 64, 66, 68, 69, 71, 135, 137

Aparelhos eletrônicos 15, 16, 19, 20

Atendimento educacional especializado 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

Aula 7, 8, 13, 26, 28, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 54, 59, 69, 72, 73, 75, 78, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 117, 120, 121, 126

Autorretratos 96, 97, 98, 99, 100

C

Conhecimentos 13, 24, 28, 36, 41, 58, 72, 76, 77, 78, 88, 91, 129, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151

Cultural 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 27, 28, 29, 43, 54, 63, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 94, 105, 153

D

Desenvolvimento 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 41, 80, 87, 92, 93, 95, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 145, 146, 151, 172

Desigualdades 5, 7, 10, 61, 152

Didáticos 5, 11, 128, 172

Diversidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 29, 35, 62, 85, 93, 101, 105, 124

Docente 5, 8, 21, 34, 35, 71, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 101, 110, 111, 112, 120, 121, 122, 123, 124, 153

E

Educação 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 37, 38, 42, 43, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 172

Educação básica 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 101, 125, 132, 133, 135

Educação especial 14, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 133, 134

Enfrentamento 5, 60, 64, 135, 137, 138, 140, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 9, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 88, 90, 93, 96, 98, 100, 104, 107, 108, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 142, 146, 147, 148, 172

Escola 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 26, 29, 30, 31, 32, 39, 40, 52, 53, 54, 60, 61, 62, 92, 93, 96, 98, 99, 100, 104, 124, 125, 126, 127, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153

Escolar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 21, 22, 23, 30, 31, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 85, 90, 106, 108, 127, 128, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151

Estudantes 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 34, 36, 37, 39, 41, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 96, 97, 100, 102, 104, 127, 128, 140, 142, 144, 146

F

Formativas 42, 48, 50, 135, 137, 138, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151

H

História oral 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51

Histórico-cultural 152, 153

I

Imigrantes 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

Inclusão 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 37, 40, 60, 101, 125, 127, 130, 134

Invertida 110, 111, 112, 113, 117, 120, 121

J

Justiça 62, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153

L

Libras 122, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

Lúdico 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 32, 33

M

Matemática 39, 40, 41, 42, 43, 50, 56, 113, 118

Metodologia 1, 15, 30, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 66, 73, 75, 100, 104, 105, 106, 123, 135, 141, 146

P

Política pública 59, 122, 123, 129, 131

Pós-modernidade 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 92, 93, 94, 95

Professores 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 24, 29, 31, 34, 41, 42, 50, 52, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 102, 103, 104, 106, 107, 125, 127, 128, 139, 141, 143, 146, 147, 152, 153

R

Realidade 6, 26, 34, 36, 37, 70, 72, 76, 83, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 103, 122, 123, 138, 149, 151

S

Sociedade 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 25, 27, 44, 53, 54, 59, 61, 63, 70, 83, 85, 88, 89, 92, 93, 95, 125, 129, 134, 139

T

Tecnologia 37, 48, 69, 70, 79, 81, 82, 90, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 126, 127, 134, 152

U


Universidades 45, 46, 51, 64, 67, 68, 69


V


Violência escolar 135, 136, 137, 139, 140, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 151


Transformação *do* conhecimento

O poder da Educação

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Transformação *do* conhecimento

O poder da Educação

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br