

Marcelo Máximo Purificação
Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Lucineide Maria de Lima Pessoni
(Organizadores)

A Educação

na formação de ideais

**Marcelo Máximo Purificação
Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Lucineide Maria de Lima Pessoni
(Organizadores)**

A Educação na formação de ideais

Editora chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Luiza Alves Batista

Nataly Evinil Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2025 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2025 O autor

Copyright da edição © 2025 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena Editora



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

O conteúdo 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. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a 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
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^a Dr^a Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a 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

Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Lucineide Maria de Lima Pessoni
Revisão: Os autores
Diagramação: Thamires Camili Gayde
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	A educação na formação de ideais / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, Lucineide Maria de Lima Pessoni. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3354-5 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.545250404 1. Educação. 2. Ensino. 3. Conhecimento. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes (Organizadora). III. Pessoni, Lucineide Maria de Lima (Organizadora). IV. Título.
CDD 370	
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

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.

O livro “*A Educação na Formação de Ideais*” reúne uma série de estudos e pesquisas que exploram diferentes aspectos da educação, focando em como ela influencia a formação de indivíduos e a construção de valores sociais. Cada capítulo do livro traz uma abordagem única sobre temas relevantes, como o bullying escolar, a inclusão de pessoas com deficiência, o uso de tecnologias no ensino, e a importância de metodologias ativas como a gamificação e o ensino interdisciplinar.

Os trabalhos abordam a educação tanto em contextos formais quanto informais, incluindo escolas do campo, educação de jovens e adultos em ambientes prisionais, e a formação de professores em diferentes partes do mundo, como em Timor-Leste. Além disso, o livro trata de temas como o racismo, as emoções na infância, a educação ambiental e a filosofia decolonial, sempre com o objetivo de refletir sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A coletânea também enfatiza a importância de projetos pedagógicos inovadores, como o uso de jogos didáticos, rodas de conversa, e a criação de projetos de vida para os estudantes. A partir dessas práticas, busca-se transformar o processo educacional, tornando-o mais significativo e alinhado às necessidades e realidades dos alunos.

Ao longo do livro, os leitores encontrarão propostas que visam melhorar o ensino e promover uma formação integral, onde o conhecimento, as habilidades e os valores sociais se entrelaçam de maneira a formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de um futuro melhor. Em suma, “*A Educação na Formação de Ideais*” é uma obra que desafia educadores, estudantes e pesquisadores a repensarem suas práticas e a buscarem soluções inovadoras para os desafios educacionais contemporâneos.

Publicado pela Atena Editora, este livro oferece uma contribuição significativa ao debate sobre a educação e seu papel transformador na sociedade.

Marcelo Máximo Purificação
Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Lucineide Maria de Lima Pessoni

CAPÍTULO 1	1
A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E AS APRENDIZAGENS POR COMPETÊNCIAS	
Blasius Silvano Debald	
Fátima Regina Bergensi Debald	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.5452504041	
CAPÍTULO 2	16
LENGUA DE SEÑAS MEXICANA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN	
DE NIÑAS Y NIÑOS SORDOS: EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN	
PRIMARIA	
Sheyla Noemi Cerino Magaña	
Isidoro Hernández López	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.5452504042	
CAPÍTULO 3	30
UM OLHAR SOBRE SI E SEU LUGAR: REFLEXÕES SOCIOAMBIENTAIS	
DISCUTIDAS A PARTIR DA CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA	
Cristiane Simões Oliveira	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.5452504043	
CAPÍTULO 4	52
A FILOSOFIA COMO EDUCAÇÃO PARA O PENSAR DECOLONIAL NUMA	
PERSPECTIVA FREIRIANA	
Gian Carlo Santos Garcia	
Ascísio dos Reis Pereira	
Francisco Nilton Gomes de Oliveira	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.5452504044	
CAPÍTULO 5	63
ENTRE A LÍNGUA E A HISTÓRIA: O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	
E OS SABERES DAS NARRATIVAS DOS “DESCOBRIDORES” DAS TERRAS	
AMAZÔNICAS BRASILEIRAS	
Luciano Santos de Farias	
Raimara Neves de Souza	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.5452504045	
CAPÍTULO 6	77
AS TAREFAS DE ARECAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE	
PROFESSORES: DISCUSSÕES ACERCA DE CONHECIMENTOS	
PEDAGÓGICOS DE MATEMÁTICA EM TIMOR-LESTE	
Gaspar Varela	
Dulce Campos Leite	
Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.5452504046	

CAPÍTULO 7	94
O USO DE MATERIAIS TECNOLOGICOS NO PLANEJAMENTO DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR EM UBÁ-MG PÓS PANDEMIA	
Myrian Aparecida Silva Schettino	
Érica Marques da Silva Santos	
Suellen Scarlet Silva Gamarano	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5452504047	
CAPÍTULO 8	101
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E VOCACIONADA AO ESPORTE ANTONIO OMETTO: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE ADOLESCENTES PROTAGONISTAS	
Magda Thaís Pilger Maciel	
Karina Costa Paes de Sousa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5452504048	
CAPÍTULO 9	106
ENSINO INTEGRAL E O TRABALHO DE SÍSIFO: O PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	
Letícia Alaniz Garcia	
Rodolfo Francisco Soares Nunes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5452504049	
CAPÍTULO 10.....	120
NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE MATERNIDADE E CORRIDA DE AVENTURA	
Fabiana Duarte e Silva	
Ludmila Mourão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040410	
CAPÍTULO 11	131
SER ADOLESCENTE: SIGNIFICANDO O ISOLAMENTO SOCIAL E A RETOMADA DAS ATIVIDADES ESCOLARES E SOCIAIS	
Ana Luísa da Silva	
Gisele Machado Carita	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040411	
CAPÍTULO 12.....	149
LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PARA LA INTERPRETACIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS. PARTE I, DISEÑO	
Mafaldo Maza Dueñas	
Vanessa García González	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040412	

CAPÍTULO 13.....	161
OBSTÁCULOS E POTENCIALIDADES DA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA	
Geovanna Renaissa Ferreira Caldas	
Priscila Caseiro de Oliveira	
Joadiva Fatima Oliveira Souza	
Allan da Silva Nazareth	
Maria Paloma Lima Sousa	
Iranildo Lopes de Oliveira	
Maiara Fernandes de Carvalho	
Christian Douglas Oliveira Araújo	
Rafaela Caetano da Silva	
Rafael Arcanjo dos Santos Alves	
Maria Marcela Maciel Cruz	
Iolanda Maria Corrêa Meura	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040413	
CAPÍTULO 14.....	171
RACISMO E EMOÇÕES NA INFÂNCIA: PERSPECTIVA VYGOTSKYANA E DECOLONIAL	
Clodoaldo Reis Azarias	
Natan Reis Azarias	
Nara Cristina dos Santos Nunes	
Neusa Maria Machado de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040414	
CAPÍTULO 15.....	180
PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO	
Talita Mendes Lins Martins	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040415	
CAPÍTULO 16.....	193
ATIVIDADES PRÁTICAS COM O TEMA CIDADANIA E MOBILIDADE URBANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM AMBIENTE PRISIONAL	
Ricardo Acácio de Almeida	
Regiane Acácio de Almeida	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040416	
CAPÍTULO 17.....	202
JOGOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA COM CIÊNCIA FORENSE PARA O ENSINO DE INTERDISCIPLINAR DE BIOLOGIA E QUÍMICA	
Rosiele de Oliveira da Encarnação	
Magali Kemmerich	
Daniela do Amaral Friggi	
Lucilene Aline da Rosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040417	

CAPÍTULO 18.....	213
A TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE: PERSPECTIVAS A PARTIR DE ÁLVARO VIEIRA PINTO E ANTÔNIO GRAMSCI	
Vicente Estevam Sandeski	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040418	
CAPÍTULO 19.....	226
PROJETO DE VIDA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS	
Jéssica Bugança	
Fabiana Elisabete Garcia	
Greice Provensi Pagnussati	
Jairana Maria do Prado Ribeiro	
Jatirlene Bernardete Bortolini Borges	
Luciana dos Santos de Carvalho	
Tatiane Martins Pitan	
Ticiana Falquembach Dal Paz	
Rosangela dos Santos Bueno	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040419	
CAPÍTULO 20	237
PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REVISITANDO OS ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	
José Tadeu Acuna	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040420	
CAPÍTULO 21.....	245
GAMIFICAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA ATIVA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	
Jéssica da Cruz Chagas	
Rafael de Lima Erazo	
Alexandre Raimundo Reis Pereira	
Alessandra Rodrigues Marques	
Sharlene Raquel Printes Ferreira	
Sabrina Monteiro Rocha	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040421	
CAPÍTULO 22	260
MÚSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM PANORAMA SOBRE APRECIAÇÃO MUSICAL NOS PRODUTOS EDUCACIONAIS DO OBSERVATÓRIO PROFEPT	
Marcos Ferreira Mendes	
José Reginaldo Gomes de Santana	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040422	

CAPÍTULO 23	275
POLÍTICAS PÚBLICAS, DIFUSÃO E USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Selma do Espírito Santo Santos	
Genigleide Santos da Hora	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040423	
CAPÍTULO 24	282
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO MEDIAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO PARA (RE) ELABORAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DO CAMPO	
Elaine de Oliveira Andrade	
Elais do Nascimento Santos	
Franciane Rodrigues Viana	
Raimunda Alves Melo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040424	
CAPÍTULO 25	291
IFNTERAÇÃO: RODAS DE CONVERSA	
Luciana Rodrigues Nogueira	
Bianca Fraga Bernardi	
Gabryella Bahr	
Paola Costa Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040425	
CAPÍTULO 26	324
MEMÓRIAS DO BULLYING ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE MULHERES IDOSAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Greice Nunes Benedito	
Wanessa Gorri de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54525040426	
SOBRE OS ORGANIZADORES	347
ÍNDICE REMISSIVO	349

CAPÍTULO 1

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E AS APRENDIZAGENS POR COMPETÊNCIAS

Data de submissão: 23/01/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Blasius Silvano Debald

Docente da Faculdade Multiversa, Foz do Iguaçu/PR e Diretor Geral do Instituto de Educação Talentto's, Foz do Iguaçu/PR

Fátima Regina Bergonsi Debald

Docente de cursos de Pós-graduação da Faculdade Multiversa, Foz do Iguaçu/PR e Diretora Pedagógica do Instituto de Educação, Foz do Iguaçu/PR

RESUMO: A docência universitária, por muitas décadas, caracterizou-se pelo ensino dos conteúdos, planejados a partir do currículo do curso e avaliados com a aplicação de instrumentos avaliativos que priorizavam a memorização e a reprodução dos conhecimentos. As estratégias utilizadas pelo docente em sala de aula para ensinar os conteúdos eram, essencialmente, expositivas, reforçando a passividade dos estudantes. Nos últimos anos, tanto na educação básica quanto na superior, percebeu-se maior ênfase no marco regulatório para o desenvolvimento das competências. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos (DCNs), sinalizam para um processo de aprendizagem ativa,

alicerçado nas competências. O presente estudo entrevistou docentes de instituições de ensino superior que implementaram o desenvolvimento de competências nos currículos dos cursos de graduação, com o objetivo de analisar as dificuldades/facilidades que enfrentaram no exercício profissional. A metodologia utilizada orientou-se pelo estudo de caso, pois analisamos experiências de docentes que tentaram mudar suas práticas pedagógicas, potencializando o desenvolvimento de competências. Utilizou-se como apoio teórico, textos produzidos abordando a temática e que consideram que há um longo caminho a ser percorrido até modificarmos a prática de sala de aula. Os resultados apontam que os docentes têm dificuldades no começo do processo da aprendizagem por competências, mas com formação e acompanhamento, conseguem atuar no novo formato de trabalho, tornando os estudantes os protagonistas.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes universitários – prática docente – aprendizagem ativa – currículo por competências – exercício profissional.

INTRODUÇÃO

A função docente, em terras brasileiras, teve influência externa desde a presença portuguesa no período colonial, representado pela educação jesuítica, servindo como modelo para as futuras organizações curriculares. A influência jesuítica tem sua marca registrada no sistema educacional, básica e superior, pois em sua estrutura e organização, o formato de docência alicerça-se nos princípios de boa oratória, poder de organização, capacidade de transmissão e rigor avaliativo.

A expulsão dos jesuítas, em meados do século XVIII, afetou a educação básica no Brasil e, como consequência, a maioria dos docentes (padres e irmãos jesuítas) deixaram a Colônia, abrindo um vácuo de profissionais que dominavam a arte de ensinar. Nem a tentativa de implementação do método Lancaster (NEVES, 2003) na terceira década do século XIX, já no período Imperial, conseguiu aplacar a ausência de docentes no Brasil independente.

Se a educação básica enfrentou essas dificuldades de contar com quadros docentes qualificados e formados, na educação superior, a partir da criação da primeira universidade (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007), já no período republicano, apesar da larga tradição de educação superior, ofertada por institutos, mexeu na forma de organizar a educação brasileira e, consequentemente, impactou na carreira docente.

Na década de 80 do século XX percebeu-se um movimento que tinha em sua essência uma mudança da postura docente em sala de aula, tendo como finalidade tornar o ensino mais atrativo. Há um investimento em materiais, cursos e outras modalidades formativas, que enaltecem técnicas, dinâmicas, atividades e práticas, disponibilizadas aos docentes para que utilizassem em sala de aula para ensinar os conteúdos.

Mas foi na última década do século XX e nas primeiras do XXI que se iniciam processos de ruptura em relação a função docente. Se até esse período a principal função do docente era transmitir conhecimentos, com o advento do novo século e os avanços tecnológicos e sociais, a transmissão tornou-se ato simplicista da ação pedagógica no exercício da docência. A ruptura no fazer docente foi possível, em parte, pelo avanço dos estudos da neurociência, das tecnologias educacionais, da aprendizagem ativa e significativa.

O cinema acompanhou essa onda de mudança da forma de ensinar, retratando em filmes como: Conrack - educador por excelência (1974); Ao Mestre, com carinho (1967); Meu Mestre, minha vida (1989); Mentes perigosas (1995) e tantos outros que marcaram esse apogeu de alternativas de apresentar um docente mais engajado. Os filmes aproximam o docente das questões sociais, apresenta-o de uma forma mais humanizada e como alguém que se conecta com a turma. A visão característica de docente transformador e que foi ícone nos cinemas, com uma atuação extraordinária de Robin Williams, no filme Sociedade dos poetas mortos (1989), marcou uma geração, pois o professor, representado pelo autor, tentava introduzir novas metodologias de aprendizagem. Certamente, quem fez curso de formação inicial de professores, na década de 90, assistiu ao filme, fazendo parte do currículo.

A profissão docente foi forjada em pilares como o de ensinar os conteúdos, avaliar o quanto o estudante reteve do que foi passado e a performance em sala de aula (didática). Pensar algo diferente, há pouco tempo atrás era considerado algo fora de cogitação. Contudo, experiências bem-sucedidas mostraram que é possível organizar currículos diferentes e que dão maior mobilidade aos docentes quanto a sua função. Uma dessas possibilidades é a aprendizagem baseada em competências, utilizando a metodologia de projetos, que, por sua vez, requer um docente com características diferentes da que estávamos acostumados em outros tempos. Para Debald (2020, p. 4)

O rompimento com as práticas pedagógica tradicionais é um dilema para os docentes, pois, em sua formação inicial e durante os vários anos de sua atuação profissional, foram orientados por tal modalidade de educação. Ao serem desafiados a pensar diferente, enfrentam dificuldades, por isso as práticas inovadoras têm, em geral, resultados apenas após algum tempo. A passagem de protagonismo no espaço da sala de aula modifica o perfil docente requerido em espaços inovadores de ensino superior.

Assim, a docência universitária e as aprendizagens por competências na educação superior exigem um novo perfil de profissional, desapegado de suas crenças iniciais relativas ao trabalho de sala de aula. Somente desta forma é que conseguirá pensar de forma alternativa, dando abertura às inovações.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada orientou-se pelo estudo de caso, uma vez que procedemos a análise de experiências de docentes que tentaram mudanças em suas práticas pedagógicas, introduzindo o desenvolvimento de competências. Para Yin (2001, p. 27) que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” e oportuniza “compreender fenômenos sociais complexos”.

O presente estudo aplicou entrevistas em docentes de instituições de ensino superior da região do Extremo Oeste do Paraná, que implementaram currículos por competências nos cursos de graduação, com a finalidade de analisar as dificuldades/facilidades que enfrentaram no exercício profissional. As entrevistas foram virtuais, mediante o relato do docente de sua experiência no processo de implementação dos currículos por competências. Os entrevistadores interferiram, somente, quando o docente desviava da temática.

Os entrevistados foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) ter mais de cinco anos de experiência na educação superior; b) atuar no modelo de currículos por competências pelo menos três anos; c) pertencer a cursos que já tinham passado pelo processo de reconhecimento; d) terem formação pedagógica de no mínimo trezentas horas. Nos critérios foram enquadrados 28 docentes, dos quais somente 12 aceitaram participar das entrevistas.

Utilizou-se como apoio teórico, textos produzidos abordando a temática e que consideram que há um longo caminho a ser percorrido até modificarmos a prática de sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A terceira década do século XXI é encarada como um momento de transição da profissão docente. Estamos nos desprendendo de um modelo de docência que tem na raiz os princípios jesuíticos para adentrar em um tempo em que o docente está comprometido com a aprendizagem do estudante. Se antes dizíamos que o docente ensinava e o estudante aprendia, o momento presente requer um profissional que é capaz de ensinar a aprender. E essa tarefa não é tão simples, uma vez que a atual geração de ingressantes no ensino superior tem um entendimento de aprendizagem diferente daquela que era característico dos anos 80 e 90 do século XX.

Como docentes, somos desafiados a repensar nossa razão de ser e de que forma conseguiremos ajudar os estudantes a terem uma formação profissional, vivenciando desde o início do curso o que fará no exercício da profissão. Assim, entendemos que algumas características docentes para atuação com competências e projetos são imprescindíveis e apareceram nos achados do estudo:

Prática profissional – o docente para atuar em modelos pedagógicos que se alicerçam em competências e projetos requer que tenha vivência e atuação como profissional, somadas às experiências além da sala de aula. Não há mais espaço para docentes que dominam conhecimentos que são repassados em aulas expositivas. É necessário que o docente aplique estes conhecimentos em contextos reais da profissão, atribuindo-lhes significado.

Gerenciamento de pessoas – outra habilidade do docente para atuação em modelos pedagógicos inovadores é ter expertise em organizar e gerenciar trabalhos em grupos, times e equipes, uma vez que competências são desenvolvidas em parceria com outras pessoas e a metodologia de projetos requer a produção de atividades coletivas, aliando desempenho individual e coletivo para alcançar a finalidade proposta que é o produto ou artefato final.

Avaliação do processo – a avaliação é um desafio em processos de ensino e aprendizagem, tornando-se mais complicados quando se trabalha com o desenvolvimento de competências e com a utilização de projetos. Assim, as etapas de aprendizagem requerem um parecer, e, consequentemente, um feedback que oriente os estudantes em relação aos procedimentos a serem adotados com a mediação docente.

Aplicação dos conhecimentos – é uma das habilidades que impacta na formação do estudante, pois o docente, ao propor a aplicação dos conhecimentos, indicará o porquê da aprendizagem, em outras palavras, ocorrerá o processo de aprender com finalidade, aplicado ao contexto da vivência. A aprendizagem, organizada desta forma, torna-se efetiva e o estudante se motivará para aprender, pois haverá conexão com o ato de aprender.

Jornada do estudante – além dos conhecimentos teóricos e da profissão, acompanhar a evolução, o crescimento, as etapas do processo de aprendizagem do estudante é primordial no trabalho docente, pois agrega qualidade e confiança ao que está sendo aprendido. Quando maior a proximidade entre o conhecimento e as vivências dos estudantes, mais significativo será o ato de aprender.

Os participantes da pesquisa relataram também que para atuar em modelos disruptivos precisam investir mais tempo no planejamento, pois é mais prático e aplicado. Desenvolver competências é estimular o estudante a ter uma visão mais profissional do que meramente acadêmica. Moran (2015, p. 18) afirma que

[...] a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas.

O pensamento de Moran (2015) corrobora com o dos participantes do estudo que entendem que recebem o mesmo valor de hora aula, mas precisam trabalhar muito mais para planejar os componentes curriculares. De fato, trabalhar com competências com a utilização de metodologias ativas requer maior dedicação e conexão com a profissão, pois a aprendizagem é articulada com a atuação profissional.

A partir das entrevistas, organizamos a análise em quatro descritores: a) motivações docentes para atuação em propostas pedagógicas inovadoras; b) dificuldades enfrentadas na transição do modelo expositivo para o ativo; c) passagem da centralidade docente para a autonomia estudantil; d) mudanças no planejamento e avaliação no processo de aprendizagem. A partir da categorização, procedemos a análise das entrevistas dos doze participantes, cujos resultados compõem o estudo.

Motivações docentes para atuação em propostas pedagógicas inovadoras

As motivações dos docentes para atuação em propostas pedagógicas inovadoras associam-se a vários elementos, dentro os quais, o medo de perder o emprego e, consequentemente, sua renda, a insegurança com a carreira e as incertezas da trajetória profissional. Para Campos (2017, p. 17) “hoje falar de docente, geralmente, é falar de capacitação, salários e avaliação de desempenho”.

Os docentes que participaram do estudo, entendem que o processo motivacional relaciona-se com o seu desempenho em sala de aula, atribuindo possíveis fracassos ao descomprometimento dos estudantes. Não associam as dificuldades da sala de aula com a desconexão do currículo com a realidade do estudante e, especialmente, a ausência de articulação da teoria com o campo profissional. Campos (2017, p. 17) faz uma interessante reflexão, um tanto provocativa, quando questiona:

O que significa a profissão docente hoje? Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: (1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; (2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; (3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; (4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes.

Na mesma lógica, Moran (2018, p. 6) reforça o pensamento de Campos (2017) ao afirmar que

[...] a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições e quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Entre os achados relacionados às motivações docentes para atuação em propostas pedagógicas inovadoras, os participantes do estudo expressaram três aspectos principais:

Dar um novo rumo ao fazer docente - a inovação pedagógica possibilitou novos rumos ao fazer docente, ampliando a capacidade de atuação. Ao se apropriar do trabalho com competências, o docente se diferencia e amplia suas oportunidades de atuação. Assim, o docente interessado em dar um novo rumo à sua profissão encontra motivação para o fazer docente que se aproxima e se conecta com os estudantes. Para Debald (2022, p. 7) “é um desafio que as instituições encaram com limitações, ora pela falta de gestores capacitados e comexperiência para liderar as mudanças, ora em decorrência de docentes sem formação adequada para lidar com um perfil diferenciado em sala de aula uma vez que não são mais o centro do processo”.

Gerar maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem - nos relatos ficou evidenciado que os docentes se motivaram a investir em propostas pedagógicas inovadoras, pois perceberam que com sua introdução em sala de aula, ocorria um maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Para Tolomei (2017, p. 149)

a ideia de que o uso de games ou atividades gamificadas favorece o engajamento dos estudantes em atividades escolares tidas por eles como enfadonhas é inevitável, porque o uso dos **games** pode aproximar o processo de aprendizagem do estudante à sua própria realidade. Primeiramente por estimular o cumprimento de tarefas para o avanço no curso com o objetivo de alcançar as recompensas, e segundo por ser de fácil acessibilidade, tendo em vista que sua utilização pode ocorrer com celulares, tablets e computadores.

Observamos nas entrevistas que as instituições que implementaram inovações pedagógicas para trabalhar com competências, investiram em recursos tecnológicos, aproveitando a virtualidade nos cursos presenciais, prevista na legislação (BRASIL, 2019).

Valor agregado à carreira docente – os docentes que participaram do estudo entendem que se apropriar de novos formatos de trabalho gera um valor agregado à carreira, pois estimula a criatividade e a aplicabilidade de conceitos que, em muitos casos, somente eram conhecidos na teoria, mas que agora podem ser aplicados na prática. Romper com a metodologia expositiva foi evidenciado nos relatos.

Os três aspectos demonstram que os docentes tem convicção de que o modelo expositivo está saturado e em curto prazo deixará de existir. Neste sentido, Lacerda (2011, p.12) concorda que o cenário atual, traz novos desafios aos docentes, “instigando-os a buscar novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. [...] As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas”. Desta forma, entendem que o desafio de trabalhar como modelos inovadores apresenta-se como oportuno para redefinir um novo rumo na carreira.

Para Zabala e Arnau (2020, p. 36)

a integração das competências em sala de aula não exige somente novas formas de distribuição do tempo ou de sequenciamento didático; também é importante o papel desempenhado pelo aluno na construção dos conteúdos de aprendizagem, para poder aprendê-los de maneira significativa e aplicá-los mais tarde na resolução das situações-problema propostas.

Concordamos com os autores quando enfatizam que trabalhar com competências exige uma postura mais aberta dos docentes, focando o processo de aprendizagem no estudante e no fazer prático. Desta forma, romperemos com a passividade do estudante, tornando-o ativo, protagonista e autônomo em sua formação profissional.

Dificuldades enfrentadas na transição do modelo expositivo para o ativo

Os docentes afirmaram que têm dificuldades em fazer a transição do modelo expositivo para o ativo, pois se formaram e iniciaram sua trajetória profissional de uma forma mais passiva. Quando são desafiados a pensar em novos formativos, em um primeiro momento, tentam colocar a prática antiga na nova, em virtude da falta de conhecimentos sobre os processos inovadores. Tardif (2002, p. 16), enfatiza que “o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos”.

As dificuldades dos docentes relatadas foram agrupadas da seguinte forma: a) falta de conhecimento e formação quanto ao modelo ativo; b) planejamento de atividades nas quais o estudante está na centralidade do processo de aprendizagem; c) apoio institucional para concretizar a transição do modelo pedagógico.

Falta de conhecimento e formação quanto ao modelo ativo – os participantes da pesquisa relataram que as instituições (gestores) são favoráveis às propostas de mudanças na organização curricular e até defendem sua implementação a curto prazo. Contudo, nem sempre conseguem detalhar o que efetivamente querem e em alguns casos, recorrem a consultoria externa para auxiliar no processo de formação e implementação.

No entendimento dos entrevistados, os docentes resistem às inovações pedagógicas, especialmente às ancoradas no desenvolvimento de competências, pois falta conhecimento e compreensão teórica e orientação quanto sua aplicação. Para Masetto e Gaeta (2018, p. 84)

O objetivo das instituições educacionais consiste em buscar e proporcionar situações de aprendizagem em que o aluno tenha oportunidade de enfrentar problemas de seu campo de atuação e aprenda a agir com eficácia mobilizando recursos com sinergia para resolver com sucesso a situação em que se encontra.

Há interesse manifesto dos docentes participantes do estudo de que manter o atual formato expositivo nas aulas não motiva o engajamento e a participação dos estudantes. Contudo, por mais que queiram fazer a transição para modelos mais ativos, não sabem como e entendem que precisam de formação contínua para que a mudança seja exitosa e segura.

Planejamento de atividades nas quais o estudante está na centralidade do processo de aprendizagem – Há uma unanimidade das respostas dos entrevistados no que diz respeito ao planejamento de atividades que tornam o estudante participativo e ativo, o qual requer mais tempo e dedicação, pois está articulado ao futuro exercício profissional. Além disso, os docentes, em sua maioria, integrantes do estudo, foram formados e atuaram em modelos mais expositivos e fazer a virada em sua prática pedagógica nem sempre é uma escolha fácil e em alguns casos não há disposição para fazê-lo, especialmente quando se está próximo da aposentadoria. Wiggins e McTighe (2019, p. 13) afirmam que os:

Professores são planejadores. Uma ação essencial da nossa profissão é a elaboração do currículo e das experiências de aprendizagem para atingir os objetivos especificados. Também somos planejadores de avaliações para diagnosticar as necessidades dos alunos e orientar nosso ensino, possibilitando que nós, nossos alunos e outras pessoas (pais e administradores) sejamos capazes de determinar se conseguimos atingir nossos objetivos.

Evidenciou-se, de forma consistente, nas falas dos entrevistados, que o fazer docente que se centra no estudante e que requer do docente uma nova postura de ensinar a aprender, é ainda uma barreira a ser superada, pois requer formação, treinamento e, principalmente acompanhamento. Conforme o Professor 5, *'estamos falando de algo que para mim resume uma vida toda de atuação'*. Na fala, percebemos a dimensão que é romper com práticas que criaram raízes e foram cultivadas por décadas. É preciso ter calma e paciência para que os docentes consigam migrar para uma atuação que tem os estudantes como centro do processo de aprendizagem.

Apoio institucional para concretizar a transição do modelo pedagógico – As instituições que implementam modelos pedagógicos inovadores precisam resolver um dilema quanto aos docentes: investir em sua formação, uma vez que conhecem a instituição, os estudantes e o funcionamento ou demitir parte deles e contratar docentes que tenham a expertise para trabalhar com uma educação mais propositiva e ativa. Campos (2019, p. 2) esclarece que:

Em termos de inovação, podemos dizer que se trata de uma ruptura de situações ou práticas anteriores, ou seja, a possibilidade de transformação que se institui de dentro para fora. A inovação, portanto, se dá em forma de construção e depende da relação entre o coletivo e a individualidade suas personagens.

A inovação, por mais que seja um desejo das instituições, entre o planejamento e sua execução, geralmente há um longo percurso, e, os resultados são alcançados a médio prazo. De imediato, uma reestruturação curricular traz redução de custos, pois uma nova gestão na execução pode melhorar a performance financeira. Contudo, sob o aspecto acadêmico, os ganhos são alcançados a médio prazo. É importante que os gestores das instituições de educação superior tenham esta clareza para não atropelarem processos, na busca por resultados que não são imediatos. As mudanças e inovações no campo da educação, independentemente da modalidade ou nível, ocorrem de forma lenta e gradual. Acelerar poderá contribuir para o insucesso.

Passagem da centralidade docente para a autonomia estudantil

Ao longo da trajetória da educação superior, o docente sempre foi o centro do processo de aprendizagem. Sua atuação concentrava o planejamento, a execução e a avaliação, cabendo ao estudante assistir, na maior parte do tempo de forma passiva, a aula ministrada pelo docente. No entender de Horowitz, Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 75) afirmam que:

Bons professores entendem o que qualquer aluno pode confirmar: ensinar não é só falar, e aprender não é apenas ouvir. Professores eficazes são capazes de descobrir não só o que eles querem ensinar, mas também como fazê-lo de modo que os alunos possam entender e utilizar essas novas informações e habilidades.

Os docentes que participaram do estudo sinalizaram que a passagem da centralidade docente para a autonomia estudantil é, em muitos casos, doloroso e faz parte de um processo de desapego. Agrupamos os achados que foram relatados em três grupos: a) não sou mais o ‘dono’ da sala de aula; b) tenho insegurança ao entrar na sala de aula; c) estudantes mais participativos e ativos.

Não sou mais o ‘dono’ da sala de aula – No começo dos anos dois mil, Rocha (2002) afirmava que se quisermos saber o que ocorre na sala de aula, precisaríamos romper com as “caixas-pretas”, pois no entendimento do autor, os docentes tinham receio de serem observados ou acompanhados em sua prática pedagógica.

Nas entrevistas, observoamos que havia um receio por parte dos docentes no que diz respeito ao controle e gestão dos processos de aprendizagem em sala de aula. Por não terem muita clareza, entendem que sua especialidade e seu fazer precisa ser, radicalmente, modificado para continuar atuando na educação superior. Ficou evidenciado de que o desconhecimento em relação aos processos de inovação é um fator que atrapalha seu engajamento. Há um sentimento de perda, pois a referência nas falas de que não são mais os ‘donos’ da sala de aula, demonstra o quanto estão presos a práticas pedagógicas mais tradicionais.

Tenho insegurança ao entrar na sala de aula – Os docentes relataram que trabalhar com competências, em alguns casos, ocorrem situações que não foram previstas, gerando insegurança. O Professor 9 afirmou: “*Me sinto insegura, pois vai que o estudante pergunta algo que não domino. Como faço? Ele vai achar que não estou preparada para dar aula para ele*”.

De fato, quando se trabalha com competências, o docente nem sempre terá o controle sobre todas as etapas. Contudo, cabe-lhe o entendimento de que não precisa saber tudo e, diante de situações nas quais não tiver domínio ser sincero é a melhor alternativa. Cunha (2007, p. 14) corrobora com a ideia do docente ser alguém que tem pleno domínio sobre sua atuação, uma vez que “[...] assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles representam. [...] a erudição seria a qualidade mais reconhecida do docente[...].”

A insegurança faz parte de novos desafios e tal entendimento se aplica na implementação de modelos pedagógicos inovadores na educação superior. O docente é desafiado a rever algumas condutas, como por exemplo, o planejamento coletivo, o processo avaliativo institucional, metodologias de aprendizagem ativa, entre outros. Larrosa (1994, p. 36) ao referir-se a prática pedagógica docente afirmou que é “aquela na qual se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si”.

Estudantes mais participativos e ativos – Foi unânime as afirmativas dos docentes, integrantes do estudo, de que ao introduzirem as inovações pedagógicas nas práticas pedagógicas, os estudantes tornaram-se mais participativos e ativos. Em um estudo realizado na virada do milênio afirmava:

O maior desafio do docente no ensino superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. Em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o docente tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la que possibilite a aprendizagem (DEBALD, 2003, p. 2).

A literatura já indicava que os estudantes participarão mais das atividades de sala de aula, se o que for proposto tiver significado e relação com o exercício profissional, e, principalmente, se o desafio requer atitude ativa para resolvê-lo. No entanto, estas ideias eram muito no campo prescritivo e pouco se tinha de práticas que aplicavam o que era dito em eventos e escrito em revistas científicas.

O protagonismo estudantil não é dado. É fruto de um maior engajamento do estudante nas atividades de aprendizagem, tornando-o mais ativo, autônomo e líder do que considera mais adequado para sua formação profissional (DEBALD; GOLFETO, 2026). O docente, tendo compreensão de tal processo, assume o papel de mediador, orientando as etapas e o progresso da aprendizagem.

Mudanças no planejamento e avaliação no processo de aprendizagem.

O último descritor que elegemos diz respeito às mudanças no planejamento e novas formas de avaliar o processo de aprendizagem. Percebemos nas falas dos entrevistados de que os docentes têm consciência de que precisam mudar seu planejamento e processo avaliativo. Contudo, ainda resistem, pois não estão convencidos de que a inovação pedagógica trará ganhos na aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, resistem em mudar, embora entendam de que é uma caminho sem volta. Barkley e Major (2020, p. 33) afirmam que:

Os professores universitários de hoje estão sob maior pressão para ensinar de forma eficaz e para fornecer evidências do que e até que ponto os estudantes estão aprendendo. Propomos que, para ensinar de forma eficaz, os professores universitários precisam de conhecimento pedagógico, assim como de conhecimento de sua matéria acadêmica. Vários estudos de pesquisa pedagógica propõem que o ensino universitário de excelência inclui: (1) identificar e comunicar metas e resultados claros de aprendizagem; (2) ajudar os estudantes a atingir esses objetivos por meio de aprendizagem ativa e engajada e (3) analisar, relatar e refletir sobre os resultados de uma maneira que leve à melhoria do processo.

Referente as mudanças no planejamento e avaliação no processo de aprendizagem os docentes relataram elementos que foram agrupados nas seguintes temáticas: a) o planejamento tornou-se coletivo e participativo; b) o processo avaliativo é mais personalizado com *feedback* constante; c) a aprendizagem de competências ultrapassa o ensino de conhecimentos.

O planejamento tornou-se coletivo e participativo – Em um curso de formação docente, afirmávamos que “a profissão docente passa da carreira ‘solo’ para a de integrante de ‘banda’, mas o entusiasmo, a motivação e a dedicação continuam dando ritmo às batidas do coração” (DEBALD, 2021). Com a afirmação expressamos nossa convicção de que o trabalho com competências requer um planejamento docente coletivo e participativo.

Os docentes entrevistados relataram dificuldades quando são convidados a planejarem de forma coletiva e participativa. Sentiram-se como que ‘invadidos em sua privacidade’ e demoraram a se acostumarem ao novo contexto de planejar suas atividades letivas. O elemento agregador no planejamento foi o de focar nas atividades do fazer profissional ao invés de ensinar os conteúdos.

O processo avaliativo é mais personalizado com *feedback* constante – Os docentes evidenciaram em seus relatos de que o processo avaliativo, com base no desenvolvimento de competências, requer um processo individualizado e personalizado, marcado por constantes *feedbacks*, fornecidos após cada etapa do percurso de aprendizagem.

Destacaram nas falas que desconheciam a importância do *feedback*, especialmente da forma como foram orientados a fazê-lo. Em 2021 elaboramos um material didático para um módulo de formação docente referente *feedback* e as etapas de aprendizagem. Dizíamos que um *feedback* positivo evidencia, em primeiro momento, os elementos assetivos. Após, indica-se o que o estudante não alcançou conforme a proposta da atividade, o que precisa melhorar para desenvolver as competências e quais os procedimentos necessários ou percurso que o deverá percorrer para ter êxito no ajuste de sua aprendizagem profissional.

Assim, a avaliação será mais assertiva, pois o estudante receberá o resultado parcial da etapa realizada, oportunizando-lhe tempo para ajustar e melhorar o que elaborou, tornando sua aprendizagem mais efetiva. Enquanto que o docente mediará o processo, orientando o estudante a desenvolver suas competências profissionais, a partir da aplicação dos conhecimentos em situações da profissão.

A aprendizagem de competências ultrapassa o ensino de conhecimentos – Zabala e Arnau (2010, p. 11) definem competência como aquilo que “deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder os problemas aos quais será exposta ao longo da vida”. Deste modo, há a necessidade de organizar um currículo que conte com os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, pois somente assim estaremos desenvolvendo competências.

Os docentes relataram dificuldades quanto ao ensino de competências, uma vez que recentem-se de um processo de formação mais eficaz, além de uma base teórica que auxilie na fundamentação dos procedimentos. De fato, sem formação, fica difícil promover aprendizagens baseadas em competências. E, na dúvida, os docentes optam pela segurança, ou seja, ensinar os conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência universitária e as aprendizagens por competências, objeto deste estudo, ainda requer maior ênfase, uma vez que os resultados apontaram que os docentes têm dificuldades no começo do processo da aprendizagem por competências. Contudo, na medida em que participam de processos formativos e acompanham a implementação das inovações, conseguem atuar no novo formato de trabalho, tornando os estudantes os protagonistas.

As instituições, por sua vez, entenderam que precisam investir em formação docente para que as inovações pedagógicas sejam exitosas e melhorem a performance dos docentes em sala de aula, mudando as metodologias, priorizando a autonomia e a aprendizagem ativa. Quanto mais significativo for o processo educativo, mas se aproxima das vivências profissionais e mais sentido farão os estudos propostos pelos docentes aos estudantes.

Os participantes da pesquisa, docentes que passaram ou passam pela experiência de implementar currículos baseados em competências ou outras modalidades de inovação pedagógicas, entendem que o processo é algo provocativo e uma vez iniciado, não tem mais volta. Cabe aos docentes se empenharem para se apropriarem o mais rápido possível das inovações que impactarão, diretamente em seu fazer docente.

O estudo traz elementos importantes no que diz respeito ao processo de aprendizagem, na medida em que os docentes destacaram que os estudantes estão mais engajados, participativos e demonstram maior autonomia na realização das atividades relativas ao processo de aprendizagem. No entender dos pesquisados, este fator por si só já é suficiente para investir no currículo por competências.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da universidade brasileira. *Quim. Nova*, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2117, de 06 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância** - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 06 dez. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CAMPOS, F. R. Inovação ou renovação educacional? Dilemas, controvérsias e o futuro da escolarização. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Orgs.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. (Série Tecnologia e Inovação na Educação Brasileira).

CAMPOS, M. R. Profissão Docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 15-21.

CUNHA, M. I. da (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus. 2007

DEBALD, B. S. Avaliação inovadora para processos transformadores de aprendizagem. **Pleiade**, n. 16, v. 37, p. 05-19, Foz do Iguaçu-PR, out/dez, 2022.

DEBALD, B. S. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. *In: _____*. (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020.

DEBALD, B. S. **Cenários inovadores da educação básica**. Curso de Formação de Professores SEED/PR. *[Mediação Virtual]*. Foz do Iguaçu-PR: Descomplica/UniAmérica, 2021.

DEBALD, B. S. **Feedback e as etapas de aprendizagem**. MBA em Gestão da Docência no Ensino Superior. *[Material Didático]*. Foz do Iguaçu-PR: Descomplica/UniAmérica, 2021.

DEBALD, B. S.; GOLFETO, N. V. Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na Educação Superior. **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 20, p. 5-11, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/305/422>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DEBALD, B. S. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. *In: Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais no Brasil*, 2003. *[Anais]*. Cascavel-PR: Unioeste, 2003.

HOROWITZ, F. D.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Formação de professores em práticas apropriadas para o desenvolvimento. *In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer*. Porto Alegre: Penso, 2019.

LACERDA, C. C. **Problemas de aprendizagem no contexto escolar: dúvidas ou desafios?** 2017. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/index.php/941-problemas-de-aprendizagem-no-contexto-escolar-duvidas-ou-desafios>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, T. T. (Org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MASETTO, M.; GAETA, C. Formar por competências: um novo desafio para o ensino superior. *In: CARVALHÉDO, J. L. P.; HONÓRIO, M. G. (Orgs.). Ensino superior: processos inovadores e formativos de ensinar e aprender*. Teresina: EDUFPI, 2018.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, L.; MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática*. Porto Alegre: Penso: 2018.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.

NEVES, F. M. **O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo: São Paulo, 1808-1889**. *[Tese]*. Assis-SP: [s.n.], 2003.

ROCHA, U. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TOLOMEI, B. V. *A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. EaD em Foco*, v. 7, n. 2, p. 145–156, Niterói-RJ, 2017.

WIGGINS, G.; McTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. 2. ed. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Tradução de Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO 2

LENGUA DE SEÑAS MEXICANA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS SORDOS: EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Data de submissão: 29/01/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Sheyla Noemí Cerino Magaña

Universidad Pedagógica Nacional
Tabasco, México

<https://orcid.org/0009-0005-2006-4313>

Isidoro Hernández López

Universidad Pedagógica Nacional
Tabasco, México

<https://orcid.org/0009-0006-9142-9110>

RESUMEN: En la búsqueda constante por garantizar una educación inclusiva, esta investigación tuvo como objetivo explorar la experiencia relacionada a la práctica docente e inclusión de alumnos sordos en el aula, y así, conocer cómo el maestro implementa la lengua de señas para la atención de alumnos con discapacidad auditiva y oyentes, además de analizar los retos que enfrenta ante este fenómeno. Se empleó una metodología cualitativa basado en un estudio de caso único. El referente teórico se centra en la Lengua de Señas Mexicana y las perspectivas de inclusión de alumnos en los planes y programas de estudio desde 1993 hasta la Nueva Escuela Mexicana; la formación docente y el análisis de la malla curricular de algunas instituciones. A partir de lo mencionado, se construyeron

categorías apriorística, facilitando la construcción del guion semiestructurado, permitiendo entrevistar a una docente con experiencia cercana a la atención de estos alumnos. El análisis de los datos obtenidos, a través del software ATLAS.ti versión 23; permitió el hallazgo del surgimiento de cinco categorías analíticas, otorgando la dimensión de la experiencias docentes en los ámbitos: institucional, práctico, áulico y estudiantil. Dando como resultado la identificación de elementos como falta de recursos, inconsistencias en los libros de textos gratuitos y poca capacitación, que sustentan las incongruencias en los planes y el marco normativo de la NEM para garantizar una inclusión educativa de los alumnos sordos; haciendo evidente la obstaculización en la práctica docente y el entorno áulico.

PALABRAS-CLAVE: Discapacidad, formación docente, lenguaje de señas, inclusión educativa, planes de estudio.

MEXICAN SENSE LANGUAGE AND STRENGTHENING THE INCLUSION OF CHILDREN AND CHILDREN: TEACHING EXPERIENCE IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT: In the constant search to ensure inclusive education, this research aimed to explore the experience related to teaching practices and the inclusion of deaf students in the classroom. The goal was to understand how the teacher implements Mexican Sign Language to serve both students with hearing impairments and hearing students, as well as analyze the challenges they face with this phenomenon. A qualitative methodology based on a single case study was used. The theoretical framework focuses on Mexican Sign Language and the inclusion perspectives of students in curricula from 1993 until the New Mexican School (NEM); teacher training and an analysis of the curricula of some institutions. Based on this, a priori categories were constructed, facilitating the creation of a semi-structured interview guide, which was used to interview a teacher with experience in working with these students. Data analysis, using ATLAS.ti version 23 software, revealed the emergence of five analytical categories, providing dimensions of teaching experiences in the institutional, practical, classroom, and student contexts. The results identified elements such as lack of resources, inconsistencies in free textbooks, and insufficient teacher training, which support the discrepancies in the NEM plans and regulations to ensure the educational inclusion of deaf students, highlighting the hindrances in teaching practices and the classroom environment.

KEYWORDS: Disability, Teacher training, sign language, educational inclusion, curriculum.

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda constante por garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos, se hace imprescindible explorar la experiencia docente desde una perspectiva centrada en la inclusión. En este contexto, el uso de herramientas, métodos y recursos didácticos se convierte en un factor clave para fortalecer la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva. La lengua de señas mexicanas (LSM) emerge como un recurso esencial para facilitar la comunicación entre estudiantes sordos y oyentes, promoviendo la integración y el aprendizaje conjunto en el aula. Bajo la premisa de que la LSM no es solo un medio alternativo de comunicación, sino también un vehículo para el acceso a una educación equitativa y la construcción de una sociedad más inclusiva, esta investigación explora cómo la docente adapta y aplica esta LSM en sus prácticas pedagógicas. Se analizaron estrategias que van más allá del desarrollo académico, enfocándose en el fortalecimiento de la autoestima, la autonomía y la participación activa de los estudiantes con discapacidad auditiva.

El estudio se realizó en la escuela primaria rural “Josefa Ortiz de Domínguez”, con clave de trabajo 27DPR1457H, perteneciente a la zona escolar número 4, sector 19, del turno matutino. La institución está ubicada en el poblado Independencia, C-17, H. Cárdenas, Tabasco. A partir de esta investigación, se espera ofrecer una base que contribuya a la sensibilización y toma de conciencia entre los docentes, fomentando la adopción de la LSM como una herramienta educativa.

SUSTENTO TEÓRICO

Lengua de Señas Mexicana: Antecedente en México

En México, el primer registro de necesidad para educar a personas sordas data de 1821 en el Diario *El Sol*. Posteriormente, en 1861, durante la presidencia de Benito Juárez, se estableció una institución pública para sordomudos. En 1867, Eduardo Huet fundó la Escuela Municipal de Sordomudos, que luego se convirtió en la Escuela Nacional de Sordomudos. Huet fue un precursor de la LSM, pero fueron José Julián Martí Pérez y Ramón Isaac Alcaraz, quienes impulsaron la creación de instituciones educativas para sordos (ESCOBEDO, 2017).

En 1882, José María Márquez fue enviado a Europa para aprender métodos pedagógicos aplicables en México. Posteriormente, en el siglo XX, el Dr. Pedro Berruelos Téllez fundó el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje (IMAL), mientras que en 1965 se transmitió el primer noticiero para sordomudos en el país. En la década de 1990, la LSM se incorporó a la formación de profesionales en terapia de comunicación humana y se creó la primera Asociación Nacional de Intérpretes de LSM. Este breve recorrido histórico permite apreciar la evolución de la LSM en México, desde su origen en México hasta su reconocimiento e institucionalización dentro del sistema educativo y cultural del país.

La inclusión abordada desde los planes y programas de estudios

Redirigir el enfoque del fenómeno estudiado es reconocer a la inclusión como eje central de esta investigación, es por eso, que identificar cómo los planes y programas de estudios han abordado la perspectiva de inclusión y otorgado relevancia a los alumnos sordos en ellos, permitió el análisis y comprensión de este.

El programa de 1993, derivado de la reforma educativa en primaria, dio origen al Programa Nacional para el Fortalecimiento de la lectura y la escritura, inicialmente organizado en cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. Sin embargo, en el Programa del 2000, estos ejes fueron modificados por componentes de expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua (SEP, 2009). Cuyo objetivo del programa de español en primaria se centraba en desarrollar la competencia comunicativa de los niños, promoviendo el uso efectivo del lenguaje hablado y escrito en contextos académicos y sociales, lo que representaba un cambio en la concepción de alfabetización (DOF, 2001a). No obstante, la inclusión de alumnos sordos no estaba consolidada, pues el sistema se centraba en el desarrollo de la lengua oral y escrita, generando desventajas para estos estudiantes. A pesar de que la LSM ya formaba parte de la cultura nacional, no tenía un reconocimiento significativo en la educación, pues seguía enfocada en el desarrollo de la expresión oral y escrita.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011 introdujo un nuevo plan y programa que incluyó, principios pedagógicos relacionados a la inclusión. Destacando principios como el trabajo colaborativo, enfatizando la importancia de un entorno escolar inclusivo y el establecimiento de metas comunes, y la educación como un derecho fundamental, promoviendo un sistema educativo que respete la diversidad y combata las desigualdades (SEP, 2011). Sin embargo, el perfil de egreso del plan pone énfasis en la comunicación oral y escrita en la lengua materna e inglés, excluyendo a los estudiantes con discapacidades auditivas. Para lograr una educación inclusiva real, sería necesario incluir la enseñanza de lenguas como el braille y la LSM, facilitando una comunicación efectiva y el desarrollo integral de estos estudiantes. A pesar del enfoque inclusivo del plan, las estrategias de enseñanza siguieron orientándose a un modelo de integración, adaptando al estudiante al sistema educativo preexistente, en lugar de transformar el entorno educativo para satisfacer sus necesidades específicas.

Por otro lado, el modelo educativo del 2017, impulsado por la reforma educativa de Enrique Peña Nieto, incluyó el concepto de un currículo inclusivo; la que buscaba estructurar la educación para favorecer sociedades justas y equitativas, ofreciendo oportunidades de aprendizaje y responder a las necesidades individuales en un entorno colaborativo (SEP, 2017). En éste, la inclusión perecía ser más una intención que una realidad consolidada, a pesar de los principios pedagógicos que promueven el acompañamiento del aprendizaje y el respeto por la diversidad, la responsabilidad recae exclusivamente en los docentes, quienes debían adaptar sus prácticas sin un apoyo estructural adecuado. Un aspecto crítico es la ausencia de la LSM como lengua materna en los programas de estudio, limitando el acceso equitativo para los estudiantes sordos; aunque la SEP reconoce la diversidad lingüística del país y los beneficios del bilingüismo, la LSM no se incluye en los aprendizajes esperados ni en la dosificación curricular, lo que evidencia una falta de coherencia en la implementación del currículo inclusivo, pues, la integración de la LSM al currículo sería un paso clave para transformar la inclusión en una realidad tangible.

Con la llegada de López Obrador a la presidencia, se derogó la reforma educativa anterior debido a su falta de atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, reforzando desigualdades en el acceso al aprendizaje (SEP, 2019). En respuesta, surgió la NEM, cuyo enfoque busca una educación integral, equitativa e inclusiva, garantizando oportunidades para todos los estudiantes. Este modelo se basa en cuatro principios fundamentales: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, asegurando que la educación sea gratuita, accesible y sin discriminación; considerando factores como discapacidad, género, lengua y condición socioeconómica.

La NEM promueve la creación de ambientes inclusivos respetando la diversidad e igualdad de oportunidades, valorando las diferencias individuales y respondiendo a las necesidades específicas de cada estudiante (SEP, 2022a) fomentando una visión intercultural y plurilingüe que fortalece la identidad nacional. El perfil de egreso de la

educación básica enfatiza el desarrollo integral del estudiante, con un enfoque en el respeto a la diversidad, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades comunicativas (SEP, 2022a). Este modelo también incorpora saberes universales y ancestrales, visibilizando a comunidades históricamente marginadas y reivindicando el derecho a la educación de los grupos vulnerables. Hay que destacar, que el campo formativo de lenguaje de la NEM favorece la diversidad lingüística y el aprendizaje de diferentes lenguas, a diferencia de los programas del 2011 y 2017, que se enfocaban en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Además, es el primer modelo que reconoce formalmente a la comunidad de sordos, destacando la importancia de la LSM y otras lenguas como formas de expresión y comunicación, e incluye su importancia en el currículo y la diversidad lingüística como un elemento clave en la enseñanza.

Formación Docente Para la Inclusión de Alumnas y Alumnos Sordos en la Educación Básica y la Adquisición de la LSM.

La formación docente es clave para la transformación educativa y social, particularmente en la inclusión de alumnos sordos en la educación básica en México. Este proceso debe alinearse a los principios de la NEM y la Ley General de Educación, enfocándose en la preparación de los maestros desde una perspectiva humanista que promueva la igualdad de oportunidades y fomente la empatía (Monroy & Mercado, 2021). Sin embargo, el análisis de los mapas curriculares de instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional y la Escuela Normal del Estado de Tabasco revela que, aún la formación docente enfatiza la comunicación verbal y escrita, no incluye de manera eficiente la LSM, limitando la inclusión efectiva de estudiantes sordos (SEP, 2022b).

La NEM, propone un modelo de formación docente que permite a los maestros ser agentes activos de transformación social, desarrollando capacidades reflexivas y participativas (DOFb, 2021). La integración de la LSM en la formación docente es crucial para eliminar barreras de comunicación, y que éste mediante su práctica, promueva y garantice una educación inclusiva; respetando los derechos humanos y asegurando el desarrollo pleno de los estudiantes sordos (SEP, 2022b). Por otro lado, para erradicar la exclusión en el aprendizaje de los alumnos sordos, es fundamental que el Estado y las instituciones educativas colaboren en la creación de un currículo inclusivo. Esto incluye el fomento de la capacitación continua de los docentes en lenguajes inclusivos, el desarrollo de programas de estudio que integren la LSM y el braille, así como, la realización de ajustes razonables para atender las necesidades específicas de los alumnos con discapacidades auditivas y visuales (DOF, 2021b).

METODOLOGÍA

El diseño de este proyecto se realizó bajo un enfoque cualitativo, según Bisquerra (2009), esta es una actividad sistemática destinada a comprender fenómenos educativos y sociales, centrado en explorar las percepciones y acciones de los sujetos en su contexto natural (VARGAS, 2007). Aunque se contempló el uso del método fenomenológico, que busca describir el significado de las experiencias desde la perspectiva de quienes las viven (MONJE, 2011), se optó por el método de estudio de caso único debido a limitaciones institucionales y la dificultad para reclutar suficientes sujetos informantes (HASSAN, 2024).

El muestreo se orientó por el tipo no probabilístico y la muestra por conveniencia, dada la escasez de docentes con experiencia en la enseñanza de alumnos sordos. El informante seleccionado fue un docente con experiencia en el uso de la LSM lo que permitió obtener información detallada sobre el fenómeno de la inclusión educativa (ORTIZ, 2012). La recolección de datos se realizó utilizando técnicas cualitativas, como el análisis documental, que facilitó la construcción del marco teórico, y una entrevista semiestructurada con el sujeto informante, grabada para asegurar la precisión de los datos (BAUTISTA, 2011). Aunque la limitación en el número de informantes fue un desafío, el enfoque de estudio de caso permitió un análisis profundo y contextualizado del fenómeno (GÜERECA ET AL., 2016), cumpliendo con los objetivos de la investigación a pesar de los obstáculos presentados.

RESULTADOS

Es necesario mencionar que, para lograr un análisis profundo, se realizó previamente a la investigación de campo, la estructuración de categorías apriorísticas, permitiendo el desarrollo del marco teórico y posibilitando el diseño de las técnicas e instrumentos de recolección de dato. En esta etapa, se analizó el Plan y Programa de Estudio de la NEM, esperando que la enseñanza de la LSM y la inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva fuera un hecho consolidado. Posteriormente, en la etapa de análisis e interpretación de datos obtenidos, a través del software ATLAS.ti; se logró el hallazgo cinco categorías analíticas, estas se originaron por medio de un análisis de datos “con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos” (BONILLA Y RODRÍGUEZ, 2005, p. 254), este proceso permitió identificar dimensiones de la experiencia docente, en los ámbitos: institucional, práctico, áulico y estudiantil. Sin embargo, para efecto de esta colaboración y a fin de cumplir con los lineamientos establecidos previamente, solo se desarrolla la dimensión institucional y los hallazgos identificados en este.

Marco institucional: implicaciones y consideraciones del sistema, reforma y modelos educativos para la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva

La dimensión del ámbito institucional, identificada durante el análisis de datos, se relaciona con la docente, considerando aspectos clave de su práctica. A partir del análisis realizado con el programa ATLAS.ti, se construyó una red analítica que se representa en la Figura 1. Esta red organiza las categoría y subcategorías identificadas en esta dimensión, evidenciando sus relaciones y facilitando tanto el proceso analítico como la comprensión del fenómeno de estudio mediante el análisis, la triangulación de información y su posterior interpretación.

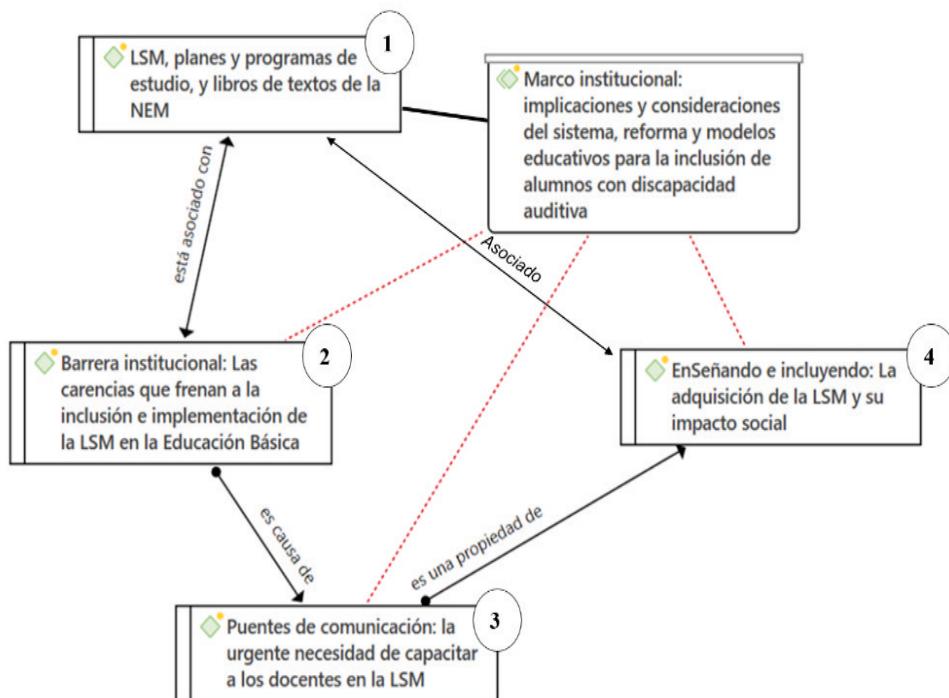


Figura 1. Red de categoría analítica: Dimensión institucional

Nota: Muestra de la primera categoría analítica y subcategorías vinculadas en una red, del proyecto de investigación presente, elaboración propia (2024), realizado a través del software ATLAS.ti

LSM, planes y programas de estudio, y libros de textos gratuitos en la educación básica

La NEM, es el primer modelo educativo en incluir la LSM en los libros de texto gratuitos de primaria. Sin embargo, estos contenidos son escasos y limitados, a menciones breves en los libros de primer y segundo grado, y sin evidencia en los de tercero a sexto grado. En el libro *Nuestros saberes* de primer grado, la LSM se aborda en la temática

¿Por qué las personas nos expresamos de formas distintas? (SEP, 2023a), mencionando la discapacidad auditiva, características básicas del lenguaje y el alfabeto manual. En el de segundo grado, bajo la temática *Lenguaje y diálogo* (SEP, 2023b), se mencionan tipos de lenguaje, pero sin nombrar explícitamente la LSM. Previamente al análisis de los datos, la docente mencionó: “*no es solo te doy el libro y aquí está el alfabeto, sino es una capacitación del maestro, porque inclusive, puede estar la seña, pero hay, letras del alfabeto, que tienen movimiento*” (E1LYAC-L 457-459).

El análisis teórico y la opinión docente indican que incluir la LSM en los planes de estudio y libros de texto no garantiza la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva. Además, la capacitación docente es esencial para promover acciones inclusivas.

Un hallazgo relevante, surge al comparar los alfabetos manuales en los libros *Nuestros saberes* de primer grado y segundo grado connotando una inconsistencia, pues el alfabeto del libro correspondiente al segundo grado no corresponde a las configuraciones manuales de la LSM, evidenciando una falta de precisión en el contenido. En consecuencia, se infiere y comprueba, que la inclusión de los alumnos sordos no es aún una prioridad para la NEM, ya que los fundamentos del plan y programa no corresponden con un espacio idóneo destinado a la LSM en los libros de textos, por lo que la información es escasa y no favorece una atención adecuada para estos alumnos. La LSM requiere un lugar significativo tanto en los planes como en los libros, acompañado de recursos y apoyo dentro del sistema educativo para su implementación efectiva.

Barrera institucional: Las carencias que frenan a la inclusión e implementación de la LSM en la educación básica.

Esta subcategoría destaca las carencias del sistema educativo que dificultan el trabajo docente, la implementación de la LSM y la atención adecuada a los alumnos con discapacidad auditiva. Vidal et al., (2009) el fracaso escolar de los estudiantes sordos refleja la falta de integración de una lengua natural, como la LSM, necesaria para desarrollar sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales, y acceder al currículo escolar. A pesar de las preocupaciones ya identificadas en 2009 en torno a este fenómeno, la LSM no figuraba en el currículo, representando un obstáculo clave para la inclusión y atención de estos alumnos. A modo de constatar lo dicho, la maestra aseveró:

“a Secretaría, se le está pasando; darnos material, para trabajar con estos niños. [...] ciertas escuelas que tienen esta situación dotarlos con ese material para que puedas trabajar con los niños, porque realmente si no tienes material al niño le vas a perjudicar, el niño se va a atrasar, no va a poder aprender porque no tiene las herramientas” (E1LYAC-L 697-708).

Dicho esto, es evidente la falta de recursos y materiales para llevar a cabo la inclusión de los alumnos sordos en el aula; por lo que es fundamental establecer la LSM en los planes y programas para atender a los alumnos con discapacidad auditiva. Es crucial proporcionar

los materiales necesarios para que los docentes puedan implementar actividades adecuadas. Además del currículo y los recursos materiales, es el recurso humano, es decir, los maestros, son quienes enfrentan desafíos para atender a estos estudiantes requieren una capacitación e incluso, ser formados bajo estas necesidad educativa, puesto que no solamente los profesionistas que se orientan a educación especial requieren de esta habilidad comunicativa.

Puentes de comunicación: la urgente necesidad de capacitar a los maestros en Lengua de Señas Mexicana

Analizando las acciones del sistema educativo y el Estado en relación con la formación continua de los docentes y evaluando cómo estas acciones favorecen o dificultan la atención a las necesidades de los alumnos sordos, el docente manifiesta:

“Ojalá y no solo quede en papel, lo que quieren hacer, que es verdad, se incluya la Lengua de Señas Mexicana, tanto en el en el plan de estudios como tal y la capacitación que se le dé al docente, que se les brinde las herramientas” (E1LYAC-L 558-561)

Con la llegada de la NEM, se inició la capacitación continua en LSM, pero aún es necesario un esfuerzo mayor para que todos los maestros en Tabasco se actualicen y puedan atender adecuadamente a los alumnos sordos. Según la docente, muchos maestros no han recibido capacitación en LSM. Vázquez (2017) destaca que la capacitación docente permite mejorar la educación, utilizar mejor los recursos, evaluar la calidad educativa, compartir experiencias y cumplir con el rol de agentes de cambio. Además de promover la LSM en el modelo educativo, se debe integrar de manera gradual en los libros de texto y fortalecer las habilidades docentes mediante capacitación continua para mejorar la inclusión de los alumnos sordos en el aula y la sociedad.

Señales de inclusión: La adquisición de la Lengua de Señas Mexicana y su impacto social

La capacitación docente en LSM no solo debe ser vista como una herramienta educativa, sino como un motor para la inclusión social y el acceso a derechos fundamentales para las personas sordas. A pesar de los avances en el ámbito escolar, aún queda un largo camino por recorrer para lograr la inclusión de este grupo en el sistema educativo. El reconocimiento de la lengua de señas como una herramienta indispensable en la formación de los docentes es esencial para cambiar esta realidad.

La importancia de la LSM trasciende el ámbito escolar; Ibarra (2023) opina qué las personas sordas, al no poder ejercer plenamente sus derechos, se ven excluidas en diversas esferas de la sociedad, como la salud, donde la falta de comunicación genera frustración y pone en riesgo la atención adecuada. Esta problemática también afecta

otros ámbitos, como el trabajo y la participación social. La incorporación de intérpretes en eventos culturales, como conciertos, muestra cómo la lengua de señas puede abrir puertas a nuevas formas de vivir la cultura y la música. Por lo tanto, el derecho a la educación debe ir más allá del aula, ofreciendo a los estudiantes sordos la posibilidad de acceder a una vida plena como ciudadanos activos. El reto es integrar la LSM de manera efectiva en los planes educativos, en los materiales de los textos escolares y, lo más importante, en la capacitación constante de los docentes. Solo así se podrá garantizar una educación inclusiva que no solo beneficie a los alumnos sordos, sino también sensibilice a los alumnos oyentes sobre la diversidad lingüística y cultural, contribuyendo a una sociedad más inclusiva, equitativa y respetuosa. Por otro lado, el docente menciona:

“seríamos una sociedad inclusiva y sería una educación inclusiva; porque no solamente lo vas a aceptar en la escuela, si no vas a formar a toda la sociedad, en esta área. De que ese niño, [...]el día, que se encuentre a una persona, con problemas auditivos, una persona sorda, este, pueda comunicarse. Porque dice, «¡ay!, ocurrió un accidente y/o le duele algo, le pasó algo a esa persona»; y tú no le entiendes, entonces si ya todos tenemos hasta cierto punto, cierta formación”. (E1LYAC-L 767-776)

Es fundamental resaltar la congruencia entre las citas, aunque la maestra enfoca su comentario en la falta de recursos materiales. Ambos subrayan la importancia de incorporar la LSM en los planes de estudio para atender a los alumnos con discapacidad auditiva. Sin embargo, no solo se requiere la inclusión curricular, también la asignación de materiales adecuados para que los docentes puedan llevar a cabo actividades pertinentes. Además del currículo y los recursos materiales, el factor humano, es decir, la capacitación y preparación de los maestros, es clave para afrontar los desafíos de enseñar a estos alumnos.

El currículo debe ser más que una mención de la LSM; debe incluir una estructura que permita su enseñanza efectiva y la preparación adecuada de los docentes; con el fin de facilitar el desarrollo cognitivo y lingüístico de los estudiantes sordos, permitiéndoles acceder a la educación en igualdad de condiciones. No obstante, la falta de recursos materiales, como guías y tecnología, limita la efectividad de las actividades didácticas. La capacitación continua de los docentes en LSM es esencial, tanto para los maestros en servicio como para los que están en formación. La falta de habilidades en esta lengua afecta significativamente la atención de los estudiantes sordos, su rendimiento académico y su integración social. Por lo que, la inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva requiere una visión integral que contemple la capacitación docente, la provisión de recursos materiales y el apoyo institucional para garantizar que la LSM se implemente efectivamente, brindando acceso a una educación de calidad.

CONCLUSIÓN O REFLEXIONES

Sin duda alguna el docente en la práctica de su labor es testigo y protagonista de un cúmulo de desafíos, sin embargo, ante el cuestionamiento que refleja la pregunta de investigación; ¿Cómo son las experiencias del docente en la atención de alumnos con discapacidad auditiva y la implementación de la lengua de señas mexicana para fortalecer la inclusión en el aula? Esta involucra una respuesta multifacética, puesto, que las experiencias obtenidas esbozan los ámbitos: institucional, práctica docente, áulico y estudiantil; desde la realidad del sujeto informante en relación con el fenómeno de estudio.

Desde el ámbito institucional, se ha constatado que la inclusión de los alumnos sordos requiere más que la simple implementación de la LSM y el compromiso que el sistema educativo proclama en su marco normativo y legal. Según la experiencia del docente, es necesario contar con recursos adecuados, capacitación, materiales apropiados y apoyo al equipo docente. A partir de los datos proporcionados por el informante y un exhaustivo análisis documental, se puede afirmar que el modelo educativo de la NEM ha representado un avance significativo al reconocer la diversidad lingüística y cultural de México, incluida la LSM.

Desde esta perspectiva, este modelo no muestra diferencias sustanciales respecto a los anteriores. A pesar de las leyes y normativas que promueven la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva y la integración de su lengua en los planes y programas de estudio, no se proporciona un espacio adecuado para su enseñanza. En relación con lo mencionado, se identificaron los siguientes hallazgos: 1) Los espacios destinados a la Lengua de Señas Mexicana son extremadamente limitados. Se observó que solo se hace una breve mención en los libros de primer y segundo grado, mientras que de tercero a sexto grado no hay evidencia de temas relacionados con esta lengua. 2) Al comparar los alfabetos manuales presentados en los libros, se constató que no coinciden, lo que sugiere que uno corresponde a la Lengua de Señas Mexicana y el otro a una variante diferente. Las instituciones educativas, al carecer de coherencia y no tomar las acciones necesarias, restan importancia a la inclusión, así como a la lengua y comunidad sorda, tanto en el ámbito educativo como en el social. Deben replantearse cuál es su visión y qué tipo de estudiantes desean formar, especialmente en lo que respecta a los niños con discapacidad auditiva. Si bien proclaman la inclusión como su eje rector para garantizar el acceso equitativo a la educación, delegan al docente la responsabilidad y el compromiso de hacer efectiva dicha inclusión, sin proporcionar los recursos ni el apoyo necesarios para lograrlo.

En segundo lugar, desde el ámbito docente, integrar a estudiantes sordos en aulas donde predomina un currículo estandarizado y homogéneo, a pesar de que los principios y fundamentos del sistema educativo sean inclusivos, solo dificulta el proceso académico del alumno y el trabajo del docente. Cuando el sistema educativo impone desafíos al profesor, como la atención a alumnos con discapacidad auditiva sin una formación previa,

este se ve obligado a elegir entre dos opciones: integrar al alumno sin proporcionarle la atención necesaria o enfrentar la situación y buscar soluciones. En este último caso, el docente debe replantear su labor desde una perspectiva cognitiva y procedural, así como desde un ámbito personal, donde los vínculos afectivos influyen en el proceso de adaptación y el desarrollo de nuevas habilidades. Es natural que en este proceso el docente busque perfeccionar sus habilidades, métodos y conocimientos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de proporcionar al estudiante experiencias de aprendizaje positivas y significativas. Ante la necesidad de mejorar su práctica, es válido que el docente busque apoyo de organismos especializados en la atención a estudiantes con discapacidad auditiva. Sin embargo, según los datos proporcionados por el informante, se le negó este apoyo. A pesar de ello, la maestra asumió su compromiso en el aula y buscó las herramientas necesarias para atender las necesidades de los estudiantes. Enfrentar este nuevo reto generó incertidumbre, preocupación y miedo, emociones naturales en cualquier ser humano, pues sobre ellos recae la responsabilidad de la educación.

En este proceso, se identificaron elementos actitudinales que favorecieron la adaptación del docente, la adquisición básica de la lengua de señas y la mejora de su práctica, de manera positiva y significativa. Entre estos elementos destacan: a) La vocación docente, que se presenta como un motor emocional que impulsa a los maestros a superar obstáculos y mejorar su práctica pedagógica. En un contexto de desigualdades y desafíos cada vez más complejos, como la valoración de la diversidad cultural, la vocación docente es un pilar fundamental que proporciona una base sólida para afrontar estos retos con perseverancia y dedicación; b) La motivación, que resultó ser igualmente crucial. Esta motivación provino de diversas fuentes, como el impacto positivo en la vida de los alumnos, la satisfacción personal de ver el progreso de una alumna con discapacidad auditiva, y el logro de la interacción comunicativa con sus compañeros. Esta motivación contribuyó a hacer posible la inclusión en el aula, convirtiéndola en una realidad palpable. Ambos elementos actitudinales están estrechamente relacionados y se complementan, trabajando juntos para inspirar y guiar al docente en su labor. Esto asegura que su práctica educativa sea inclusiva, equitativa y comprometida con el desarrollo integral de cada estudiante, cumpliendo con los requisitos fundamentales para garantizar una educación basada en principios humanos y en el bienestar de todos los alumnos.

En tercer lugar, bajo este mismo ámbito se contempla una relación con el ámbito áulico, en referencia a la obstaculización procedural. Ante la falta de capacitación docente para la atención de los alumnos sordos, un currículo y libros de textos estandarizados y homogeneizados, es casi imposible propiciar la inclusión; estos inconvenientes en muchas ocasiones refuerzan las barreras comunicativas y vuelve complejo el proceso didáctico y la adaptación curricular; sin embargo, no es imposible. Se constata que la vocación y motivación docente en este estudio de caso; tuvo un peso significativo, puesto que ambos elementos actitudinales mantuvieron un rol intrínsecamente activo en la labor docente;

donde la adaptación de ambientes de aprendizaje propició los primeros acercamientos a la nueva LSM. Ahora bien, desde la perspectiva del ámbito áulico, se hace presente el vínculo profesional. La profesionalización del docente es un continuo proceso; donde los maestros exploran y buscan el mejoramiento constante de sus habilidades, conocimientos y destrezas. Una vez más, con base a los datos otorgados por el informante, se establece con veracidad; que la docente, bajo una convicción personal y toma de conciencia; potenció su autonomía a través del proceso autoformativo en un contexto informal; pues la necesidad de atender a la alumna sorda; la orilló a ejecutar acciones que le permitieran adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de la estudiante y compañeros oyentes. Corroborando así, la importancia de la profesionalización de la práctica docente y de ejercer esta profesión con trascendencia a la capacidad y aplicación, es decir, que el maestro aprenda a hacer bien las cosas y las aplique.

Por tal razón, se insiste en permear acciones donde las instituciones públicas y privadas consoliden una coalición que permita la construcción colectiva de un plan y programa de estudio para la atención de alumnos con discapacidad auditiva, en donde se integren las lenguas que favorezcan la adquisición de la lengua de señas mexicana; para erradicar las barreras para el aprendizaje y participación, las desigualdades y exclusión de los alumnos sordos.

REFERENCIAS

- BAUTISTA C., N. P. **Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones**. Manual Moderno. 2011
- BISQUERRA, R. **Metodología de la investigación educativa**. La Muralla. 2009
- BONILLA C., E.; RODRÍGUEZ S., P. **Más allá del dilema de los métodos**. 2005
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria**. 2001a
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Ley General de Educación**. 2021b
- ESCOBEDO, C. **Diccionario de Lengua de Señas Mexicana LSM**. 2017
- GÜERECA, T. R.; BLÁSQUEZ, M. I.; LÓPEZ, M. I. **Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida**. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma. 2016
- HASSAN, M. **Estudio de caso: métodos, ejemplos y guía**. ResearchMethod.ned. 2024 <https://researchmethod.net/case-study-research/>.
- HERNÁNDEZ, S. R. **Metodología de la investigación**. McGraw Hill. 2014

IBARRA, A. F. **Una reflexión sobre la importancia de la Lengua de Señas**. Noticias y eventos media HUB, UAG. 2023

MONJE, Á. C. **Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica**. Universidad Surcolombiana. 2011

MONROY D., F.; MERCADO B., R. (Coords.). **Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana**. 2021

ORTIZ, C. L. **Curso investigación cualitativa**. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. 2012

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Planes y programas de estudio de 1993 y 2009**. 2009

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan de Estudios 2011. Educación Básica**. 2011

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudios para la educación básica**. 2017

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas**. 2019

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan de estudios de la educación básica 2022**. 2022a

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Anexo 5: plan de estudio de la licenciatura en educación primaria**. 2022b

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Nuestros saberes: Primer grado**. 2023a

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Nuestros saberes: Segundo grado**. 2023b

VARGAS B., X. **¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa**. ETXETA. 2007

VÁZQUEZ T., R. L. **La importancia de la capacitación docente**. Centro para la Excelencia Académica, UPRRP. 2017

VICENTE C., M. S.; LÓPEZ A., P.; TREJO M., C.; GONZÁLEZ B., S. **Satisfacción docente y su influencia en la satisfacción del alumnado**. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), pp. 37-56. 2019

VIDAL S., C.; ISIDORO M., M. I.; BONILLA A., S. M. **La lengua de señas mexicana en la educación de los niños sordos desde la perspectiva socioantropológica del modelo educativo bilingüe y bicultural**. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 2009

CAPÍTULO 3

UM OLHAR SOBRE SI E SEU LUGAR: REFLEXÕES SOCIOAMBIENTAIS DISCUTIDAS A PARTIR DA CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

Data de submissão: 31/01/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Cristiane Simões Oliveira

<http://lattes.cnpq.br/1815136147702925>

RESUMO: Neste trabalho, destaco a importância de problematizarmos a relação homem-natureza e a necessidade de se repensar e reestruturar seu lugar na natureza e seu papel na sociedade sob uma perspectiva complexa. Para isto, evidencio alguns aspectos na Carta de Pero Vaz de Caminha que relatam essa relação homem-natureza, à luz das teorias de Edgar Morin e Gastón Bachelard. Esse aporte teórico se justifica, uma vez que, ambos os teóricos afirmam a necessidade de analisar e avaliar os problemas atuais que afetam a humanidade, com base epistemológica que sustente uma produção científica e ações práticas que transformem a realidade da sociedade. Nessa vertente, o trabalho tem o objetivo de fomentar o debate e propor um direcionamento metodológico que possibilite a integração de saberes de forma interdisciplinar, com enfoque na alfabetização científica, na perspectiva de formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. Para tanto, será apresentada uma proposta de trabalho à

partir da Carta de Pero Vaz de Caminha, cujo o público-alvo são os alunos do curso técnico de nível médio em Meio Ambiente do Instituto Federal de Alagoas-IFAL.

PALAVRAS-CHAVE: Relação homem-natureza. Carta de Pero Vaz de Caminha. Educação socioambiental. Teoria da complexidade

A LOOK AT YOURSELF AND YOUR PLACE: SOCIO-ENVIRONMENTAL REFLECTIONS DISCUSSED BASED ON THE LETTER BY PERO VAZ DE CAMINHA

ABSTRACT: In this work, I emphasize the importance of problematizing the man-nature relationship and the need to rethink and restructure its place in nature and its role in society from a complex perspective. For this, I show some aspects in the Letter of Pero Vaz de Caminha that relate this relation man-nature, in the light of the theories of Edgar Morin and Gastón Bachelard. This theoretical contribution is fair, since both theorists affirm the need to analyze and evaluate the current problems that affect humanity, with an epistemological basis that supports a scientific production and practical actions that transform the reality of society.

In this area, the objective of the work is to promote the debate and propose a methodological orientation that allows the integration of knowledge in an interdisciplinary way, with a focus on scientific literacy, in the perspective of training a critical and participatory citizen in society. Therefore, a proposal will be presented with the Pero Vaz de Caminha Charter, whose target audience is the students of the middle level technical course in Environment of the Federal Institute of Alagoas-IFAL.

KEYWORDS: Man-nature relationship. Letter from Pero Vaz de Caminha. Socio-environmental education. Theory of complexity

INTRODUÇÃO

A carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal é um documento muito importante para a compreensão da identidade cultural, social e histórica do Brasil, uma vez que se constitui um relato claro dos acontecimentos que nortearam o primeiro contato dos portugueses com a terra brasileira e seus habitantes.

A Carta foi redigida em 1º de maio de 1500, em Porto Seguro, Bahia, pelo escrivão português Pero Vaz de Caminha e, foi levada para Lisboa sob os cuidados do navegador Gaspar de Lemos. Apesar de ter sido escrita no século XVI, a Carta foi descoberta muitos anos depois, no século XVIII.

Senhor,

Posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer! Todavia tome Vossa Alteza minha ignorância por boa vontade, a qual bem certo creia que, para aformosentar nem afear, aqui não há de pôr mais do que aquilo que vi e me pareceu. (CAMINHA, p. 2, grifo nosso).

O escrivão, Pero Vaz de Caminha preocupou-se em informar de maneira detalhada tudo que havia encontrado na nova terra, descrevendo pessoas, plantas, relevo, vegetação, clima, frutas, entre outros. A carta é um valioso registro documental do descobrimento do Brasil, constituindo uma espécie de certidão de nascimento do nosso país, além disso, possibilita uma reflexão crítica sobre o processo de colonização dos portugueses no Brasil, uma colonização mercantilista, voltada para interesses de exploração econômica, além da negação dos habitantes locais, os índios, seus costumes e cultura.

A compreensão da história de nosso país vivida no passado, é importante para compreendermos os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que vivemos atualmente.

Neste mesmo dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! a saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs o nome de O Monte Pascoal e à terra A Terra de Vera Cruz! Mandou lançar o prumo. Acharam vinte e cinco braças. E ao solposto umas seis léguas da terra, lançamos ancoras, em dezenove braças — ancoragem limpa. Ali ficamo-nos toda aquela noite. E quinta-feira, pela manhã, fizemos vela e seguimos em direitura à terra, indo os navios pequenos diante — por dezessete, dezesseis, quinze, catorze, doze, nove braças — até meia léguia da terra, onde todos lançamos ancoras, em frente da boca de um rio. E chegaríamos a esta ancoragem às dez horas, pouco mais ou menos. E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro. (CAMILHA, p. 2, grifo nosso).

Tanto na carta de Caminha, como em outros documentos referentes às terras brasileiras, o lugar descoberto se tratava de um paraíso, o paraíso perdido. No entanto, a Carta faz descrição dos primeiros habitantes do Brasil, que foram chamados índios, uma vez que havia habitantes aqui, a terra já possuía dono, é um equívoco dizer que ela foi descoberta pelos portugueses.

Os índios desenvolveram sua cultura por meio de um processo de adaptação ao meio ambiente, interagindo com os animais e plantas, praticavam a agricultura de subsistência. Seu patrimônio histórico foi construído a partir de organizações sociais que consideram as relações ecológicas. Já os portugueses tinham como objetivo, desenvolver uma cultura de domínio e lucro, por meio das relações de comércio e exploração das fontes de recursos naturais do meio ambiente. Patrimônio histórico voltado para a soberania do homem branco sobre o índio, impactos negativos e destrutivos das relações ecológicas e organizações sociais direcionadas para a divisão de classes e a segregação.

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beiço de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço; e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobre-pente, de boa grandeza, rapados todavia por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte, na parte detrás, uma espécie de cabeleira, de penas de ave amarela, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena, com uma confeição branda como, de maneira tal que a cabeleira era mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia míngua mais lavagem para a levantar. (CAMILHA, p. 3-4, grifo nosso).

O texto relata a natureza e os recursos naturais com vistas à ideia de exploração, à supremacia racial dos brancos em relação aos índios, à imposição cultural e religiosa dos portugueses ao afirmar o desejo de catequizar os índios. Ele menciona que os índios andavam nus, mas tinham uma inocência, o que é perceptível aos portugueses que eles seriam fáceis de serem dominados. Ficam espantados com os objetos e tinta que usavam no corpo e os enxergavam como animais. É nítido nas palavras de Caminha o desejo de manipular os índios, a inocência e a facilidade de dominá-los para que ficasse à disposição de Portugal. Fala também na missão de salvar os índios, segundo a fé católica, como se eles estivessem perdidos em meio ao pecado e, somente a fé católica fosse correta e capaz de salvá-los.

A escolha textual da Carta de Pero Vaz de Caminha para a realização de um trabalho em educação ambiental, se justifica pela riqueza de detalhes da natureza e a receptividade ao “outro” diferente. Foram muitos séculos de exploração dos recursos naturais em nosso país e, nas últimas décadas a educação ambiental tem sido muito debatida nos meios acadêmicos e na sociedade, além de iniciativas importantes de trabalhos e propostas efetivas na educação ambiental.

Na era moderna, o homem era concebido como centro do universo, por sua vez, os recursos naturais estavam à disposição da humanidade, o desenvolvimento da civilização humana estava atrelado ao domínio e conquista dos recursos naturais, por isso era permitido caça aos animais e desmatamento, partia-se da ideia que a natureza era infinita e inesgotável.

Atualmente, apesar de ainda nos considerarmos o centro do universo, sabemos que a destruição da natureza está colocando em risco a sobrevivência humana na Terra. O ser humano vive profundas dicotomias, ele não se considera parte integrante da natureza, mas um ser à parte, explorando e observando a natureza, sendo assim, desconstruir essa visão antropocêntrica é um dos princípios da educação ambiental. Nossa concepção de natureza vem se modificando e, vários movimentos tem se esforçado para sensibilizar a população que os recursos naturais estão rapidamente se extinguindo e muitos impactos ambientais negativos são consequências da ação do homem. Dentre os principais impactos ambientais negativos causados pelo homem, podemos citar a **diminuição dos mananciais, extinção de espécies, inundações, erosões, poluição, mudanças climáticas, destruição da camada de ozônio, chuva ácida, agravamento do efeito estufa e destruição de habitats**.

A crise ecológica que vivenciamos hoje, é também uma crise dos valores humanos, da ética e, tem uma conexão direta com os aspectos socioculturais e históricos do ser humano, além das inter-relações estabelecidas entre homem-natureza.

Neste sentido, a consciência de que os recursos naturais são finitos, coloca em discussão o modelo de desenvolvimento adotado pela sociedade até o presente momento, sendo assim, a sociedade vem tentando encontrar novos caminhos. Deste modo, são necessárias mudanças de pensamento, práticas e atitudes, ou seja, é preciso mudar a história de degradação e caos ambiental que a sociedade humana produziu e vem produzindo. “Os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão as soluções. Estas não serão ideias de gênios, de políticos ou tecnocratas, mas sim de cidadãos e cidadãs” (REIGOTA, 2009, p.19).

Segundo Enrique Leff (1999 apud REIGOTA, 2009), a questão ambiental surge como uma crise de civilização, causada por um projeto socioeconômico criado pela humanidade, e é caracterizada por três aspectos fundamentais de ruptura e renovação, são eles: a) os limites do crescimento e a construção de novo paradigma de produção sustentável; b) superação do fracionamento do conhecimento e a consideração da emergência da teoria de sistemas bem como do pensamento da complexidade; c) o questionamento à Concentração do poder do Estado e do mercado, e as reivindicações da cidadania por democracia, equidade, justiça, participação e autonomia.

A Educação Ambiental está inserida em todos os aspectos que educam o cidadão, dessa forma, é possível percebê-la nos diversos espaços sociais, culturais, políticos e educacionais, dando, cada um, ênfase às suas especificidades. Por ela ser considerada a partir de uma perspectiva global, é um tema transversal dentro do processo educativo escolar, e transita por todas as disciplinas, ou seja, a educação ambiental não deve ser limitada a um conteúdo ou disciplina específicos, deve sim transitar entre as diversas áreas do conhecimento, sendo trabalhado independente da idade dos educandos e de acordo com o contexto, possibilitando a mediação e construção do conhecimento em conjunto entre alunos e professores. Assim, ela deve ser abordada nos diversos aspectos (políticos, econômicos, sociais e culturais) e espaços promovendo a percepção do educando como cidadão brasileiro e planetário.

Nesse contexto, a educação ambiental vai ao encontro da alfabetização científica, apesar de ser considerado um campo de conhecimentos e práticas que se constitui um território complexo e contraditório. Segundo Reigota (1998) a temática ambiental é variada e complexa, assim como a forma de trabalhar. É preciso refletir sobre a prática e propostas de intervenção na temática e analisar os pressupostos teóricos nas entrelinhas, uma vez que, a educação ambiental não é neutra, ela expressa uma concepção de mundo e homem, que mesmo não se apresentando de forma explícita, está subjacentes ao trabalho. Para pensarmos numa educação ambiental transformadora e crítica, capaz de formar cidadãos transformadores do mundo em que vivemos, ativos, habilitados para posicionar-se de forma efetiva, visando o bem comum de todos, é necessário um embasamento científico e tecnológico consistente, portanto, a alfabetização científica contribuir para o pensamento crítico desse sujeito cidadão, uma vez que, entender ciência facilita e coopera para a proteção e preservação do meio ambiente.

Claro que a educação ambiental por si só não resolverá os complexos problemas ambientais planetários. No entanto, ela pode influir decisivamente para isso, quando forma cidadãos e cidadãs conscientes dos seus direitos e deveres. Tendo consciência e conhecimento da problemática global e atuando na sua comunidade e vice-versa haverá uma mudança na vida cotidiana que, se não é de resultados imediatos, visíveis, também não será sem efeitos concretos (REIGOTA, 2009, p. 19).

No ensino de Ciências Naturais, um tema transversal como Educação Ambiental possibilita discussões acerca da alfabetização científica, tornando-se um eixo integrador de várias áreas do conhecimento. Chassot (2016, p. 70) “considera a alfabetização científica como um conjunto de conhecimentos que facilitariam os homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”. Trabalhar no enfoque da alfabetização científica, oportuniza ao aluno despertar o senso crítico e participativo, de maneira que ele consiga avaliar e intervir nas questões ambientais que o cerca em uma visão local e global, colocando-o como agente transformador, ou seja, protagonista de mudanças. Além disso, a alfabetização científica no ensino de ciências tem como objetivo apresentar e debater os assuntos científicos, de maneira que o aluno não somente compreenda, mas dê significado e aplique os conhecimentos científicos em sua vida cotidiana. A compreensão científica tornou-se imprescindível a sobrevivência humana, agregando ao universo cultural conhecimentos científicos e tecnológicos, uma vez que, o homem vive imerso a um contexto social e tecnocientífico.

Questões ambientais são uma preocupação mundial pois, algumas ações e atividades humanas tem causado um impacto negativo no meio ambiente. Por isso, compreender as questões ambientais associadas à alfabetização científica oportunizará ao cidadão desenvolver habilidades e competências necessárias para tomar decisões pessoais adequadas e opinar de forma crítica e consciente na formulação de políticas públicas que afetam suas vidas. Segundo Reigota (2009, p. 13) “a educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum”.

Destarte, a educação ambiental pode ser concebida como um processo de compreensão a ser construído, evidenciando a relação homem/natureza, pautado por objetivos como: conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação, participação. Para que seus objetivos sejam alcançados, é preciso que o contexto escolar, no processo de ensino e aprendizagem promova para o educando uma base científica sólida, a fim de que este aluno possa incorporar uma visão crítica, consciente e democrática sobre o uso dos recursos naturais e as complexas causas da degradação ambiental, como o Capitalismo, globalização, Ciência e Tecnologia. Portanto, cabe a escola trabalhar a educação ambiental de forma integrada com as diversas áreas do conhecimento, promovendo uma visão de ambiente em sua totalidade, de maneira que os

alunos possam utilizar esses saberes científicos para fazer a sua própria leitura do mundo em que vive, intervindo na superação dos problemas socioambientais locais e planetários. É papel da escola, potencializar o educando para que seja senhor de si mesmo, habilitado para refletir e desenvolver ações práticas e efetivas no contexto social, ou seja, um aluno capaz de ter um olhar sobre si e seu lugar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste sentido, proponho uma breve reflexão sobre alguns aspectos da carta do descobrimento do Brasil, escrita por Pero Vaz de Caminha, à luz das teorias de Edgar Morin e Gastón Bachelard, possibilitando estabelecer uma relação com o tema educação ambiental e cidadania. A Carta nos leva a origem da história do Brasil, é considerada a certidão de nascimento do nosso país e, possibilita refletir como se deu a construção do nosso país e compreender a atual circunstância social e econômica ao qual se encontra o Brasil. É importante analisar a evolução da relação homem-natureza e seu posterior reflexo no desenvolvimento social e cultural da humanidade. O crescimento econômico e populacional contribuíram bastante para a crise ambiental e cultural que a sociedade vivencia atualmente. Sendo assim, a sociedade contemporânea precisa estabelecer uma nova maneira de pensar o nosso meio ambiente e a nossa sociedade que o envolve. A perspectiva do pensar a complexidade, é uma forma de reestruturar e sensibilizar o homem para refletir sobre seu lugar na natureza e seu papel na sociedade.

Edgar Morin aponta o caminho para o pensamento complexo como alternativa da sociedade contemporânea, no sentido de pensar uma Ciéncia de forma consciente, preocupada com os problemas éticos e sociais, considerando a historicidade dos fatos, a complexidade da realidade e as questões que essa realidade levanta para a humanidade. Sua proposta consiste em conciliar o diálogo entre a ciéncia e a filosofia com o objetivo de renascer nas pessoas, o desejo de pensar sobre o mundo, a vida, a natureza e o homem. Retomemos o texto de Pero Vaz de Caminha aqui estudado. Ele escreveu:

E concordaram em que não era necessário tomar por força homens, porque costume era dos que assim à força levavam para alguma parte dizerem que há de tudo quanto lhes perguntam; e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens desses degredados que aqui deixássemos do que eles dariam se os levassem por ser gente que ninguém entende. Nem eles cedo aprenderiam a falar para o saberem tão bem dizer que muito melhor estoutrios o não digam quando cá Vossa Alteza mandar.

E que portanto não cuidássemos de aqui por força tomar ninguém, nem fazer escândalo; mas sim, para os de todo amansar e apaziguar,unicamente de deixar aqui os dois degredados quando daqui partissemos.

E assim ficou determinado por parecer melhor a todos. (CARMINHA, p. 7, grifo nosso).

A chegada dos portugueses à terra desconhecida, proporcionou o encontro de pessoas diferentes (índios e portugueses), com costumes e cultura até então desconhecidos, a perplexidade dos portugueses diante da novidade e do diferente, assim como, as dificuldades de entendimento por ambos. Mesmo estabelecendo uma comunicação difícil com os índios, os portugueses chegaram com a ideia de supremacia em relação àquele povo, suas escolhas e atitudes estavam voltadas para a exploração e vantagem perante os índios. Fica claro na Carta, que Caminha emite juízo de valor no que diz respeito à civilização encontrada na terra descoberta, o índio foi entendido como um nativo, selvagem, ingênuo e sua língua não foi compreendida. Essa negação dos europeus ao povo existente, lhe deu um sentimento de posse a uma terra que já possuía dono. Além disso, a imposição do cristianismo aos povos considerados pagãos, sinaliza o início da dominação imperialista desejada pelos colonizadores.

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nossa Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nossa Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim! (CARMINHA, p. 11-12, gifo nosso).

Dentro deste contexto, Morin (2007) afirmaria que é preciso “educar para um futuro sustentável”, a experiência do pensamento complexo, proporciona o exercício da cidadania e a superação do pensamento único e simplificado. O caminho está em esclarecer as circunstâncias do futuro, compreender a complexidade humana e o devir do mundo contemporâneo, ou seja, refletir criticamente para recriar uma nova cultura.

A velocidade com que as surpresas da vida, no contexto social têm-se acontecido, desafia nossa imaginação quando o que queremos é desvelar possíveis consequências na forma presente e futura de organizar e produzir a vida, ou seja, apenas a nossa própria subsistência. Essa mudança no rumo da história, levou à reflexão sobre fundamentos do saber e o sentido da vida que orientam um desenvolvimento sustentável para a humanidade.

A mudança da visão sobre os recursos ambientais como algo finito, tem relação com a mudança de paradigma que a própria produção do conhecimento vem sofrendo: a ideia de que estamos ligados com todos os indivíduos do mundo, de que as ações praticadas em um dado contexto podem interferir em outros muito distantes, de que a poluição ou devastação ambiental de dado continente ameaça a vida de todo planeta.

O pensamento complexo surge da necessidade de superação do paradigma simplificador a fim de que seja alcançado um paradigma integrador de saberes e, da obrigação de construir outra racionalidade social, com novos valores e saberes, uma sociedade com bases na democracia, equidade, justiça, participação e autonomia, formadora de sujeitos cidadãos.

A Educação assume o papel de responder alguns questionamentos referentes à crise planetária e ambiental na qual a sociedade contemporânea tem vivenciado, pois, só a Educação é capaz de promover transformações na sociedade. Diante do caos planetário, o meio ambiente passa a ser um assunto discutido tanto pela sociedade civil como pela comunidade acadêmica, na busca de respostas e ações que contribuam com a sobrevivência humana na Terra.

Tomemos o homem como exemplo. O homem é um ser [...] biológico. É ao mesmo tempo um ser [...] cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma de simplificação nos obriga a disjuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo. Vamos, pois, estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico, etc. e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico e vamos estudar a mente [...] como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo (MORIN, 2011, p. 59).

A ideia de complementaridade vai ao encontro do pensamento complexo, com o objetivo de integrar características dicotômicas e dualistas como: ordem e desordem, observador e observado, subjetivo e objetivo, razão e emoção, entre outros.

O homem estabeleceu uma relação de dependência com as condições naturais e, essa dependência homem/natureza foi gerada em prol da sobrevivência humana; para sobreviver o homem buscou condições favoráveis da natureza. A carta de Caminha ao rei, faz uma descrição do modo de vida dos habitantes das novas terras, o que demonstra esta relação homem/natureza, e uma visão diferenciada de como a cultura de um grupo influencia diretamente nesta relação homem/natureza. O homem ao utilizar sua capacidade simbólica, criativa e imaginária, imprime no meio ambiente em que vive, formas específicas de suas representações da realidade, transformando e modelando o espaço habitado, criando assim a sua cultura. Continuemos a nossa análise da carta de Pero Vaz de Caminha e para tal vamos trazer à baila o seguinte excerto da mesma:

Foram-se lá todos; e andaram entre eles. E segundo depois diziam, foram bem uma léguia e meia a uma povoação, em que haveria nove ou dez casas, as quais diziam que eram tão compridas, cada uma, como esta nau capitania. E eram de madeira, e das ilhargas de tábuas, e cobertas de palha, de razoável altura; e todas de um só espaço, sem repartição alguma, tinham de dentro muitos esteios; e de esteio a esteio uma rede atada com cabos em cada esteio, altas, em que dormiam. E de baixo, para se aquentarem, faziam seus fogos. E tinha cada casa duas portas pequenas, uma numa extremidade, e outra na oposta. E diziam que em cada casa se recolhiam trinta ou quarenta pessoas, e que assim os encontraram; e que lhes deram de comer dos alimentos que tinham, a saber muito inhame, e outras sementes que na terra dá, que eles comem. (CAMINHA, p. 10, grifo nosso).

A sociedade atual, diante do modelo insustentável de desenvolvimento e consumo que se instituiu, precisa repensar a relação homem-natureza. A teoria da complexidade reforça que o ser humano deve se reconhecer como parte integrante da natureza, para que a humanidade possa ter um meio ambiente ecologicamente equilibrado, permitindo a manutenção e desenvolvimento da vida. A crise ambiental vivenciada pela sociedade é também uma crise da civilização e da percepção do homem diante do meio ambiente do qual faz parte. A perspectiva da complexidade propõe o enfrentamento da problemática ambiental e a superação dos desafios em busca de uma nova relação socioambiental.

A crise ambiental é fruto do modelo de desenvolvimento adotado pela sociedade, que caracteriza o modo de vida humano. O uso desenfreado dos recursos naturais, bem como a dissociação do homem ao meio ambiente, ou seja, o homem não se sente parte integrante da natureza, além disso, o modelo capitalista atrelado ao hiperconsumo dos grandes países desenvolvidos, causou essa crise socioambiental da sociedade contemporânea. A natureza deve ser considerada uma totalidade complexa, o homem inserido nesta totalidade em uma relação de autonomia-dependência organizadora dentro de um ecossistema, “o ser no mundo”. A falta de percepção do homem quanto ao seu lugar na natureza, é fruto de uma sociedade que evoluiu e adotou um modelo de desenvolvimento que desconsidera o meio ambiente. O pensamento complexo propõe à humanidade uma nova forma de enxergar o mundo e a natureza que o constitui, buscando soluções para a crise socioambiental que vivenciamos, através de respostas éticas, capazes de reformular a relação homem-natureza, em um processo de mútuo equilíbrio e respeito, com vistas a um desenvolvimento sustentável.

Os problemas socioambientais são problemas de conhecimento e sua resolução exige um processo de construção coletiva do saber, uma epistemologia elaborada que considere a evolução histórica e cultural de uma sociedade. O surgimento de novos conhecimentos e práticas de pesquisas capazes de intervir e colaborar para a geração de algo cientificamente novo, possibilitando melhorias concretas para tantos problemas encontrados na sociedade contemporânea. Tanto Edgar Morin como Gastón Bachelard afirmam a necessidade de uma base epistemológica mais consistente para sustentar a produção teórica e as práticas desenvolvidas, ou seja, as bases teóricas são necessárias para analisar e avaliar os problemas socioambientais que afetam a humanidade e quais alternativas essas teorias tem para transformar a realidade social. Consequentemente, a influência que essas teorias podem exercer na relação que o homem estabelece com o ambiente, as dimensões da humanidade na forma de agir e interagir no mundo pois, a nossa ação está intrinsecamente ligada à nossa experiência do mundo, pois se conhecemos, podemos intervir em nosso contexto. O conhecimento suscita no homem um agir mais consciente e crítico. O conhecimento poderá proporcionar a formação do sujeito cidadão, capaz de fazer uma leitura crítica do mundo onde vive e capaz de compreender de que forma podemos melhorar esse ambiente. Segundo Chassot (2010, p.62), “a cidadania

só pode ser exercida plenamente se o cidadão tiver acesso ao conhecimento”. Nos dias de hoje, muitas pessoas tem acesso às informações, porém essas informações não são transformadas em conhecimento, para que isto aconteça, é necessário um longo processo nas funções cognitivas do sujeito. Para Morin (2008) “o conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social”. Portanto, fazer a junção de várias áreas do conhecimento nos dará a possibilidade de conhecer melhor o mundo, a nós mesmos e o próprio processo de conhecimento.

Bachelard e Edgar Morin ponderaram sobre a ciência, a construção do conhecimento e o desafio de nos orientarmos por um pensamento complexo que contextualize e interligue os problemas vivenciados atualmente. Ambos evocando um pensamento complexo na ciência e refletem sobre o papel do conhecimento científico para o enfrentamento dos problemas da sociedade. Bachelard afirma que o desenvolvimento e o progresso da ciência são uma construção que envolve ruptura e descontinuidade com o saber anterior.

A obra bachelardiana se desenvolve através de duas vertentes contraditórias: a da ciência e a da poética. Ele busca estabelecer um elo entre o ser humano e o mundo, pois acredita que nada pode ser conhecido, que não tenha sido antes sonhado. Barbosa e Bulcão (2011) destacam que, como racionalista rigoroso, Bachelard consegue expressar as revoluções científicas de seu tempo, mostrando que a ciência atual está vivendo um *novo espírito científico* que, para ser compreendida, precisa de uma epistemologia que lhe seja adequada. Como amante da poesia e da arte, Bachelard penetra no mundo dos sonhos e dos devaneios, apreendendo o verdadeiro sentido da imagem e da imaginação. Assim, seu pensamento pode ser dividido em duas fases: diurna (epistemológica) e noturna (poética). Quando Bachelard tratava de aspectos relativos à filosofia da descoberta científica, estava dando vazão ao homem diurno da ciência. E, quando Bachelard abordava aspectos da filosofia da criação artística, tratava-se do homem noturno da poesia. Para ele, razão e imaginação são caminhos fundamentais para a constituição do humano. A razão e imaginação formam o espírito e a consciência no homem. Segundo Japiassú (1976), suas reflexões sobre a ciência estão repletas de poesia e subjetividade e, por sua vez, seu olhar sobre a arte e poesia conserva a curiosidade científica do pesquisador.

No novo espírito, o empirismo e o racionalismo estão ligados, eles são perspectivas filosóficas diferentes, porém complementares e se expressam através de um desenvolvimento dialético, uma vez que, o empirismo precisa ser compreendido e o racionalismo necessita ser aplicado. Para Bachelard, uma teoria deve ser a matriz de todas as possibilidades, onde o dado ou fenômeno, é apenas um elemento, ela é construída, sua visão parte da ideia que o modelo teórico é uma interação de coisas opostas que se integram no todo, através de um processo dialético entre razão e experiência. Segundo Barbosa e Bulcão (2011, p. 31)

O racionalismo aplicado é por ele considerado como uma filosofia aberta e também como a única filosofia adequada ao novo espírito científico, pois não coloca seus princípios como inatingíveis nem suas verdades como totais e acabadas.

Bachelard diferencia “conceito” e “imagem”, é a imagem que vai explicar o funcionamento da imaginação, ela surge do psiquismo, “as imagens, que são forças psíquicas primeiras, são mais fortes que as ideias, mais fortes que as experiências reais” (BARBOSA, 1996, p. 38, grifo do autor). A imagem é produto da imaginação, da criação, ela é multifuncional e variacional. Já o conceito é o pensamento no qual se refletem as propriedades gerais e diferenciais do objeto, ele se isola na sua significação, é constitutivo. O teórico atribui a imaginação uma importância fundamental para a compreensão do mundo e do ser humano e a possibilidade criadora que a imagem poética carrega na formação humana. Bachelard dá uma conotação filosófica sobre o despertar da imaginação por meio da imagem poética, os sonhos e os devaneios tornam-se elementos constituintes na forma de pensar aproximando razão e imaginação, os sonhos são complementares ao processo de criação, ou seja, o ato de criar é dependente ao ato de sonhar. O teórico dá ênfase ao devaneio poético como uma descrição de uma experiência individual. O devaneio poético possibilita a fuga da realidade e também a tomada da consciência, o ato consciencial no campo da linguagem poética, quando a consciência imaginante cria e vive a imagem poética, pois o poético vai além do discurso sobre o mundo, ele é um pensamento em ação, um ato no mundo. Sendo assim, conhecer e imaginar são ações fundamentais e específicas da condição humana.

A imaginação criadora em Bachelard estabelece um elo entre o homem e a natureza e dá concretude às suas forças. A imaginação como uma ação humana, um movimento articulador e integrador entre a relação sujeito/natureza, proporcionando ao homem transformar e transformar-se. Sujeitos criadores e sujeitos trabalhadores, que se colocam à disposição para o exercício do fazer imaginação.

DESENVOLVIMENTO

No contexto educacional, trabalhar com educação ambiental no ensino de ciências, requer repensar e modificar as posturas e metodologias tradicionais e conservadoras, incluindo nos currículos, programas e estratégias pedagógicas atuais e adequadas às questões e problemáticas socioambientais. Para tanto, é necessário inserir uma educação científica que possa refletir sobre a sociedade, ciência e tecnologia. Nesse projeto em busca de uma educação voltada para a formação do cidadão cientificamente alfabetizado, a formação de professores hoje deve estar comprometida com essa proposta. Ela exige dos educadores uma aquisição permanente de novos conhecimentos, novas posturas pedagógicas que levem em consideração as experiências dos sujeitos que ensinam e que aprendem temas cujos significados sejam relevantes do ponto de vista cultural e que traduzam o direito de cidadania orientado por um fundamento ético pertinente às questões sociais e pessoais.

Para que o docente possa trabalhar em sala de aula, o papel das ciências, ampliando a visão de mundo dos seus alunos, é necessário que façamos escolhas políticas, uma vez que, não existe neutralidade na docência. Qual sociedade, e qual cidadão que se deseja formar? Formar alunos para dominação ou libertação? A metodologia utilizada pelo professor é, na maioria da vezes, uma escolha individual que deve considerar os diversos espaços e contextos em que o grupo está inserido, buscando sempre instigar a criatividade dos alunos. Os professores devem se comprometer e viabilizar para seus alunos o acesso ao conhecimento científico e à pesquisa, de modo que promova a cidadania dos educandos. Um cidadão preocupado com os problemas sociais e capaz de usar as ciências, produzindo trabalhos a partir desses conhecimentos científicos para benefício da sociedade, solucionando problemas individuais e comunitários

É importante trabalhar os contextos históricos das “descobertas” das teorias científicas em sala de aula, ou seja, a História e Filosofia da Ciência possibilita o aprofundamento dos conhecimentos científicos por parte dos alunos e, contribui para um ensino de ciências mais efetivo, com discussões enriquecedoras sobre o funcionamento e o papel da Ciência no contexto social e, consequentemente, na vida cotidiana desses alunos.

A escola precisa trabalhar na perspectiva de oportunizar aos educandos, ter acesso a cultura científica de forma interativa, contextualizada da sua realidade, e não somente apresentar aos alunos conceitos e teorias, como se eles fossem meros observadores ou expectadores da Ciência. As práticas pedagógicas no ensino de ciências, direciona o aluno a encontrar a Ciências nas ações do cotidiano. Portanto, é papel do ensino de ciências buscar explicações lógicas acerca dos fenômenos com os quais o aluno se depara em suas atividades em casa e na escola, desenvolvendo noções científicas, a partir de suas próprias experiências.

Ao longo do processo de aprendizado nas aulas de ciências, com o enfoque na alfabetização científica, é relevante aproveitar a curiosidade dos alunos, para nortear o trabalho docente, uma vez que, os alunos trazem para sala de aula, questionamentos da sua vida cotidiana, por isso é importante inserir no planejamento das aulas, conteúdos com um direcionamento científico, tornando as aulas mais estimulantes e voltadas para realidade dos educandos. Desta forma, a própria realidade dos alunos, torna-se uma aliada na busca de novos conhecimentos. Os questionamentos vindo dos alunos, podem subsidiar perguntas desafiadoras e interessantes, onde na busca por respostas, o professor vai conduzir os conteúdos de forma interdisciplinar, utilizando os recursos do dia-a-dia dos estudantes, permitindo tanto aos alunos como ao professor interligar saberes na buscar de novos conhecimentos científicos.

As práticas pedagógicas no ensino de ciências, com o propósito de trabalhar a alfabetização científica, oportuniza aos alunos a ampliação da sua cultura, viabiliza um conhecimento do contexto social mais significativo, além de melhorar o domínio da leitura e da escrita, contribuindo para a comunicação dos alunos com o mundo. Pois, a alfabetização científica amplia a capacidade do aluno de entender a realidade, atuar de forma participativa na sociedade e, compreender e avaliar questões de ordem social, política e econômica.

A escola é um espaço formal privilegiado para o trabalho com educação ambiental, uma vez que possibilita aos alunos aflorar sua criatividade, debater questões ambientais, pesquisar e participar na busca de soluções para os problemas locais e globais.

A Educação Ambiental visa a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes, na promoção de uma educação política, cultural e social profíqua, onde o cidadão ao ter conhecimento dessa realidade, produz um pensamento universal para assim atuar conscientemente como transformador do meio onde está inserido. No contexto escolar, a educação ambiental deve estar presente em todas as disciplinas, possibilitando analisar temas que permitam enfocar as relações entre homem/natureza e suas relações sociais.

Para Reigota (2009, p. 46)

A educação ambiental escolar deve enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno e a aluna, procurando levantar principais problemas cotidianos, as contribuições da ciência, da arte, dos saberes populares, enfim, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles.

Apesar da educação ambiental nas escolas priorizar o cotidiano do aluno, isso não significa que os problemas globais, distantes não devam ser abordados, uma vez que, os alunos são cidadãos, pertencentes a um país, como também cidadãos planetários. O importante é inserir nas atividades, temas próximos ou distantes geograficamente do cotidiano dos alunos. As estratégias metodológicas na educação ambiental devem estar voltadas para resolução de problemas ambientais locais, pois é uma forma de estabelecer um vínculo entre os temas trabalhados e a realidade cotidiana do aluno. Planejar ações para o enfrentamento dos problemas socioambientais locais, proporciona no aluno uma compreensão complexa dos fatos e a relação social, econômica, cultural e política que esses problemas carregam. O contexto local como instrumento para trabalhar questões ambientais, desperta no aluno o sentimento da visão crítica e da responsabilidade social, desenvolvendo no aluno uma formação cidadã.

A ação educativa direcionada para educação socioambiental se constitui um dos pilares na construção de processos democráticos e participativos de uma sociedade, voltada para a qualidade de vida das pessoas e, também instiga uma nova proposta para relação sociedade-natureza, assegurando à população igualdade social sob bases sustentáveis. Por certo que, os problemas vivenciados pela sociedade sejam analisados criticamente levando em consideração os aspectos políticos e econômicos. Neste sentido, a educação se converte em um processo estratégico com o propósito de formar nas pessoas, os valores, as habilidades e as capacidades para orientar a transição rumo à sustentabilidade.

A educação ambiental se fundamenta na perspectiva de uma nova concepção de mundo, baseado na complexidade, na reconstituição do conhecimento e ao diálogo de saberes, uma mudança de paradigma social levando a transformar a consciência e o comportamento das pessoas, com o objetivo de sustentabilidade ecológica e a equidade social.

Segundo os PCNs, a Educação Ambiental deve emergir do ensino de Ciências com a preocupação de levar o ser humano, em suas diferentes atividades, a assumir sua condição de elemento da natureza. Podemos afirmar que são muitas conexões entre o ensino de Ciências e a Educação Ambiental. O ensino de Ciências constitui uma disciplina escolar em que tradicionalmente são abordados diferentes elementos e fenômenos da natureza. Considerando que os processos de desenvolvimento e transformação de uma sociedade baseiam-se na relação entre ser humano e natureza, fica claro que esta é uma disciplina que pode contribuir para a superação das formas degradantes pelas quais os seres humanos relacionam-se consigo e com o restante da natureza. Partindo deste pressuposto, faz-se necessário um ensino de Ciências capaz de fornecer aos alunos não somente noções e conceitos científicos, mas também desenvolver a capacidade de refletir e se posicionar criticamente diante dos impactos que a Ciência e a tecnologia podem representar para a sociedade e o meio ambiente (SASSERON e CARVALHO, 2008). Neste sentido, o ensino de Ciências vem enfrentando o desafio contemporâneo de contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos, possuidores de consciência e responsabilidade ambiental (TALINA; MEIRELLES, 2015).

A escola é responsável, e cabe a ela desenvolver no aluno o espírito científico, o interesse pelas questões ambientais e a formação de hábitos para que ele possa atuar de forma crítica e comprometida no meio ambiente. É preciso que os alunos sintam-se como parte integrante deste meio ambiente e incorpore uma postura socioambiental responsável. O ensino de Ciências sob o enfoque da alfabetização científica tem como meta além de propiciar diferentes explicações sobre o mundo, sobre os fenômenos da natureza e sobre as transformações produzidas pelo ser humano, desenvolver também uma postura questionadora e reflexiva, neste sentido, pode contribuir com a Educação Ambiental na formação de um cidadão mais crítico e atuante e no ambiente em que vive.

Em síntese, baseado nas reflexões apresentadas neste produto educacional, proponho um direcionamento metodológico para trabalhar alguns aspectos socioambientais em sala de aula, tendo como ponto de partida a Carta do descobrimento do Brasil, escrita por Pero Vaz de Caminha.

Considero o aluno como um ser pensante, com ideias próprias e visões de mundo diferentes, ou seja, um sujeito do conhecimento e, portanto, suas experiências de vida trazidas para sala de aula, irão agregar novos saberes à proposta ora apresentada.

A perspectiva de se trabalhar aspectos socioambientais em conexão com a relação homem/natureza, é uma forma de aprofundar alguns assuntos e propor ações efetivas para o enfrentamento e resolução de problemas socioambientais locais.

Abaixo apresento duas oficinas que terão como público-alvo os alunos do curso técnico de nível médio de Meio Ambiente do Instituto Federal de Alagoas- Campus Marechal Deodoro. A primeira oficina cujo o tema é “**Ética e a relação do homem com o dinheiro**” e a segunda oficina com o tema “**O olhar de quem sobrevive do manguezal**”. A partir do trabalho desenvolvido nas oficinas será criado um “**Fórum Permanente de Educação Socioambiental**”, o fórum pretende mobilizar a comunidade acadêmica a colaborar através de ações individuais e coletivas que possam fazer a diferença no cuidado com a situação socioambiental. Outrossim, visa integrar pessoas de diversas áreas do conhecimento

em torno da emergência de ações e reflexões que auxiliem na solução dos problemas ambientais vivenciados, conscientes de que as mesmas devem levar em consideração a complexidade da realidade como um todo, superando a pontualidade e a fragmentação. Os eventos do Fórum acontecerão bimestralmente, durante o turno diurno, sendo destinados tanto ao público interno - professores, alunos e técnicos administrativos, como ao público externo, formado por profissionais de todas as áreas, estudantes, etc. Apresentarão momentos culturais e palestras, seguidas de debates e encaminhamentos diversos aos organismos que têm responsabilidade sobre os temas discutidos.

Plano de Trabalho

Tema da Oficina: Ética e a relação do homem com o dinheiro

Público-alvo: Os alunos do curso técnico de nível médio de meio ambiente do Instituto Federal de Alagoas-Campus Marechal Deodoro

Justificativa

O contexto atual, vem demonstrando, cada vez mais que a vida está sendo concebida como uma esfera invadida pela corrupção. Os veículos de comunicação tem noticiado escândalos de corrupção, tanto no plano nacional, quanto no internacional, cada dia novos fatos são noticiados, causando indignação nas pessoas.

Nossos desejos de consumo aumentaram nossas carências por maiores quantias de dinheiro. O desejo de possuir cada vez mais, é um anseio do ser humano, que diante de uma sociedade capitalista e consumista, passou a valorizar mais o “Ter” do que “Ser”.

É importante discutir o tema Ética, com enfoque nos valores que podem e devem povoar a nossa convivência familiar e comunitária, visando a importância dela estar relacionada ao dia-a-dia das pessoas e às possibilidades dessas pessoas passarem a se constituir em protagonistas em um espaço de exercício da cidadania.

Refletir sobre o verdadeiro sentido da nossa vida, é um desafio que se apresenta em nosso contexto. Aprendendo a equilibrar nossas finanças, podemos nos sentir motivados a não abrir mão dos nossos valores éticos na busca desenfreada por dinheiro.

Objetivos

- Possibilitar maior conhecimento e propagação da filosofia e da matemática na vida das pessoas.
- Discutir o que é ética e a sua importância em relação à vida em sociedade.
- Compreender como se pode aplicar a matemática no dia-a-dia da vida familiar
- Aprofundar o que é e como são encorajadas e praticadas ações éticas no dia-a-dia, à luz do contexto local com seus limites e potencialidades.
- Apresentar o que é e como se faz uso da matemática na produção de orçamentos pessoais e familiares

Desenvolvimento

1º Momento

Leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha

Atividade: Promover o debate sobre a Carta a partir de algumas observações

- a) Apresentar características diferenciando a postura dos europeus e dos índios;
- b) Refletir sobre a necessidade de se respeitar os valores éticos na relação do ser humano consigo mesmo, com seus mais próximos e com a comunidade local;
- c) Salientar que a Carta trouxe uma visão de duas culturas diferentes e mostra a relação homem/natureza de cada povo (portugueses e índios)

2º Momento

Atividade: Estudo de Caso

J. M. L é um engenheiro ambiental e possui uma empresa que trabalha no segmento de licenciamento ambiental, estudo de impacto ambiental e relatório de impacto ambiental para empreendimentos. A Lei Federal nº 6.938, exige que toda e qualquer atividade ou empreendimento utilizadores de recursos ambientais, efetiva ou potencialmente poluidores ou capazes, sob qualquer forma, de causar degradação ambiental, estando em qualquer uma das fases de construção, instalação, ampliação ou funcionamento dependerão de um prévio licenciamento ambiental.

Sua empresa recebeu uma proposta de uma grande imobiliária para elaborar um licenciamento ambiental para a construção de um condomínio de casas de alto padrão a beira mar. Esse empreendimento destruiria uma parte da área de proteção ambiental com diversas espécies de animais em extinção e uma área da mata atlântica, importante para a qualidade de vida da população local e para a proteção dos ecossistemas regionais.

A imobiliária ofereceu uma grande quantia em dinheiro para que J.M.L não descrevesse em seu documento os impactos ambientais que a construção do condomínio causariam ao ecossistema. Na negociação a imobiliária ofereceu também a J.M.L uma casa de alto padrão no condomínio.

J.M.L está passando por sérios problemas familiares, descobriu recentemente que sua filha está doente e precisa de um tratamento médico caro que ele não pode pagar. Além disso, sempre sonhou em ter sua casa própria e proporcionar à família uma moradia de conforto e luxo.

Vamos refletir:

- a) Propina é falta de ética ou desvio de comportamento padrão?
- b) Exercer uma atividade profissional adequadamente, com compromisso social está acima dos interesses pessoais?
- c) Qual é a importância do dinheiro? Qual é o papel do dinheiro no desenvolvimento da sociedade? O que representa o dinheiro na minha vida?

3º Momento

No terceiro momento, será trabalhado matemática financeira básica e como se faz orçamento pessoal e familiar e noções gerais de como se acompanham orçamentos de obras públicas na comunidade na qual o participante vive.

Avaliação:

À luz dos momentos trabalhados na oficina e os materiais para leitura, o aluno deverá refletir e elaborar um texto, tendo como base as seguintes questões:

- a) À luz da filosofia e da ética, que avaliação fazemos do contexto social local e nacional? Quais os principais desafios?
- b) Com base na importância de um controle dos nossos desejos, das nossas carências materiais que significa o controle financeiro?
- c) Qual o papel do orçamento financeiro na vida pessoal, familiar e comunitária?
- d) Quais as grandes conquistas e vitórias que percebemos na vida comunitária que são fruto de um respeito ao valores?

Plano de Trabalho

Tema da Oficina: O olhar de quem sobrevive do Mangue

Público-alvo: Os alunos do curso técnico de nível médio de Meio Ambiente do Instituto Federal de Alagoas-Campus Marechal Deodoro

Justificativa

O manguezal é um ecossistema localizado entre a terra e o mar, típico da região litorânea. Devido a sua localização sofre influência direta do regime de variações da maré.

Este ecossistema costeiro é caracterizado principalmente pelos aspectos da vegetação, composta por espécies halófilas, denominada de mangue e com uma zonação horizontal característica. Nas margens e nos locais junto à linha d'água, onde os solos são pouco compactos, encontra-se *Rhizophorae mangle*, denominada de mangue-vermelho, caracterizada por apresentar raízes escorras. Em seguida, observa-se *Avicenia schaueriana*, conhecida como siriúba ou mangue-preto, que possui pneumatóforos, raízes aéreas que auxiliam na respiração da planta. Na região alcançada pelas marés altas de sizígia, inundada por curtos períodos de tempo, ocorre *Laguncularia racemosa*, denominada popularmente de mangue-branco ou tinteira e que também possui pneumatóforos.

O manguezal possui uma grande importância ecológica, uma vez que, contribui para a manutenção e conservação de várias espécies marinhas que protegem o litoral e permitem o progressivo aumento, exportando matéria orgânica para o sistema estuarino e para as regiões vizinhas. Ademais, é considerado um importante protetor de encostas, evitando a

erosão provocada pela intensa ação das ondas. É importante para os moradores locais aprender a importância do manguezal e adotar ações de conservação desse ecossistema. Neste sentido, se justifica trabalhar essa percepção socioambiental nos moradores situados em área de manguezal

Em Alagoas, esse ecossistema possui uma extensão de aproximadamente 230 km, as maiores extensões estão concentradas no litoral Norte, ao longo do Rio Manguaba, Camaragibe e Santo Antônio. A área de estudo está localizada numa área de manguezal do município de Barra de São Miguel, com área total de 76,9Km², limitando-se ao Norte com o município de Marechal Deodoro; ao Sul com o município de Roteiro; ao Leste com o Oceano Atlântico e ao Oeste com o município de São Miguel dos Campos

Objetivos

- Evidenciar a importância desse ecossistema para a vida;
- Conhecer a percepção ambiental que os moradores locais têm sobre o manguezal e a conservação desse ecossistema;
- Dar visibilidade aos trabalhadores que dependem desse ambiente para sobreviver;
- Propor atividades de educação socioambiental na comunidade que vive próximo ao manguezal.
- Entender que o manguezal é fundamental para a sustentabilidade das comunidades que ali vivem.

Desenvolvimento

1º Momento

Leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha

Atividade: Promover o debate sobre a Carta a partir de algumas observações

- a) A Carta trouxe uma visão de dois mundos diferentes, sinalizar no documento aspectos da cultura indígena e da cultura européia;
- b) Refletir sobre a necessidade de revisitar o passado para planejar o futuro e, se ver como o sujeito que constrói a história;
- c) Pesquisar a história da cidade de Marechal Deodoro;
- d) Analisar qual era a percepção socioambiental dos portugueses.

2º Momento

Pesquisa de campo: os alunos farão uma visita ao manguezal e em continuidade farão anotações em seu diário de bordo, à partir das observações que julgarem necessárias sobre a vegetação e suas características e as pessoas locais, além disso, irão interagir com os moradores e trabalhadores do manguezal, dialogando para conhecer melhor o local e as pessoas. Alguns aspectos observados levando em consideração questões socioambientais como: questão de moradia, qualidade de vida, condições básicas (saneamento, água tratada), políticas públicas, renda familiar, entre outros.

3º Momento

Assistir o filme “Mulheres do Mangue”, vida e trabalho da mulher em comunidade do RESEX. <https://www.youtube.com/watch?v=PhmugY8CL4Q>

O filme retrata sobre as condições e cotidiano de vida e trabalho de mulheres em comunidades de área da RESEX Caeté-Taperaçu [Bragança - Pará], focando em especial a catação de caranguejo como atividade fundamental de sustentação econômica familiar. Uma produção do Grupo de Estudos Socioambientais Costeiros / ESAC [Programa de PG em Biologia Ambiental - UFPA] em parceria com o coletivo de produção audio-visual Co.Inspiração Amazônica Filmes.

4º Momento

Aula expositiva dialogada sobre Manguezal

Qual a importância do manguezal para o ser humano?

Quais as principais características do manguezal?

Quais as principais plantas e animais típicos do manguezal?

Quais as condições sociais e econômicas das pessoas que sobrevivem do manguezal?

Quais ações de políticas públicas necessárias para a melhoraria as condições de vida de quem sobrevive do manguezal?

Avaliação

Os alunos deverão produzir um folder informativo sobre o manguezal e distribuir em locais públicos da cidade de Marechal Deodoro.

Planejar ações de intervenção junto aos moradores locais para trabalhar a importância do aprendizado sobre a conservação do manguezal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise socioambiental contemporânea é consequência do modelo de desenvolvimento introduzido pela era moderna que, na busca incessante pelo progresso da sociedade, propagou um crescimento desenfreado e uma exploração dos recursos ambientais de forma inconsequente.

Os problemas socioambientais são complexos, e as soluções implicam no pensar de forma complexa e na necessidade de reformular valores individuais, do próprio ser humano e sua relação com o meio que o cerca, no sentido de perceber a complexidade das relações e a problemática ambiental. Ou seja, o homem está na natureza e a natureza está no homem.

O paradigma da complexidade institui a reforma do pensamento humano, novos modelos de comportamentos e uma nova maneira de ver o mundo. Assim, estabelece uma nova maneira de pensar o meio ambiente, através de uma reestruturação e conscientização do homem e seu lugar na natureza.

Partindo deste pressuposto, o contexto escolar deve desenvolver uma pedagogia da complexidade, trabalhar nos alunos a capacidade de ver o mundo de forma complexa, para que eles possam compreender a interdependência entre os diversos processos, interligando os saberes e produzindo conhecimentos para intervir criticamente em seu meio.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Sirlene Dias; SGARBI, Antonio Donizetti; LOBINO, Maria das Gracas Ferreira. **Alfabetização científica e cidadania socioambiental:** educação ambiental na cidade de Vitória. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2017.

BALIM, Ana Paula Cabral; MOTA, Luiza Rosso; SILVA, Maria Beatriz Oliveira da. Complexidade ambiental: o repensar da relação homem-natureza e seus desafios na sociedade contemporânea. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 163-186, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Elyana. **Gastón Bachelard:** o arauto da pós-modernidade. 2. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard:** pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha.** [Brasil]. Núcleo de Educação a Distância, Universidade do Amazonas. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/livros-classicos-de-literatura/a-carta-de-pero-vaz-de-caminha-em-pdf>>. Acesso em:

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. 7. ed. Unijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção Educação em Ciências).

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria F. Alves, 1976.

MACHADO, Fernando da Silva. Diurno e noturno no pensamento de Gastón Bachelard. **Cadernos do PET Filosofia**, Terezina, v. 7, n. 13, jan-jun, p. 11-23, 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães. Filosofia onírica de Gastón Bachelard em mundos desencantados e tempos sombrios. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 13, n. 1, p. 67-82, 2008.

CAPÍTULO 4

A FILOSOFIA COMO EDUCAÇÃO PARA O PENSAR DECOLONIAL NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA

Data de submissão: 31/01/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Gian Carlo Santos Garcia

Mestrando programa de pós-graduação PPGEPT –UFSM

Ascísio dos Reis Pereira

Professor associado do departamento de fundamentos da educação/ prof. Permanente PPGEPT

Francisco Nilton Gomes de Oliveira

Prof. associado faculdade medicina, dep. Terapia ocupacional UFRJ/ prof. Permanente PPGEPT -UFSM

RESUMO: Em um mundo cheio de tecnologias e avanços diáridos nos meios de comunicação, tornou-se comum e prático a falta de interesse pelo conhecimento formal. Conhecimento que por séculos moveu a espécie humana e seu interesse por saber mais. Hoje o celular, o computador e a televisão, tornaram-se líderes de uma nova geração, formada a partir de informações que não se julgam ser necessário comprovar sua veracidade. A filosofia, por outro lado, é a mãe de todas as ciências e teorias que temos a saber, porém, antes de nossos dias atuais, já houve forças contrárias ao estudo e conhecimento desta disciplina que, não se limita a dar respostas prontas; ela traz como objetivo maior, auxiliar na investigação, no

debate, na reflexão e no questionamento das coisas enquanto existentes. Paulo Freire, educador brasileiro, com reconhecimento internacional, foi um homem que soube valorizar o pensar humano, a partir de suas experiências e aprendizados ao longo da vida. Todas as formas de conhecimento são legítimas e merecem serem valorizadas, enquanto instrumentos de construção do conhecimento. Este trabalho tenta apresentar alguns argumentos que justificam a importância e a relevância da filosofia como uma disciplina de formação humana, que contribui tanto para educandos como para educadores, para uma construção sólida de um conhecimento que os auxiliará nos obstáculos presentes no meio da formação tanto acadêmica, quanto educacional de nosso sistema. Aliado a isso, enfrentamos uma desacerbada onda de preconceitos e discriminações, vista por muitos como legítima e normal. Somos frutos de uma educação eurocêntrica, onde negar sua cor, raça, religião ou mesmo opção sexual é a melhor alternativa. Buscasse com esse artigo, esclarecer um pouco mais sobre educação para a vida, pois como seres humanos, precisamos agir de tal modo.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonial. Educação. Freire. Filosofia.

INTRODUÇÃO

Todos nós, educadores e estudiosos, esperamos com ansiedade o século XX para acompanharmos os avanços e os novos rumos que a educação nos apresentaria; Eis que o tempo andou, e hoje nos deparamos com problemas iguais ou talvez maiores dos que tínhamos a tempos atras. A ciências evoluíram, a medicina se ampliou, as tecnologias avançaram de forma surpreendente e as mídias se expandiram mais do que se esperava. Contudo, a escola continua existindo e exercendo seu papel. Qual é o papel da escola no mundo moderno? Resposta difícil de se responder frente a todas as modernidades que o mundo vem apresentando.

De fato, tudo precisa mudar e evoluir, mas a realidade existente, não se apresenta dessa forma. Continuamos sem políticas públicas eficazes voltadas para a área da educação; e aqui não culpo a política ou partidos, ao contrário de procurar culpados, precisamos encontrar respostas para muitas questões não resolvidas.

Os anos são outros, mas ainda temos uma desvalorização e desrespeito aos profissionais da área da educação, com salários baixos, escolas sucateadas, serviços terceirizados e mal remunerados, falta de acesso de tecnologia a muitos educadores e educandos em suas unidades de ensino.

Mesmo que o futuro não posa ter “previsto”, para compreendermos melhor o presente e tentarmos melhorar o futuro, é importante voltar o olhar ao passado, não observando Educação como um objeto isolado do mundo, mas sim, como uma espécie de termômetro social, totalmente passível de mudanças e adaptações.

Evidentemente a Educação, como reflexo cultural, evoluiu conforme as mudanças da sociedade. Tais mudanças, tornaram-se imprescindíveis à leitura/reflexão e à escrita de teóricos que se debruçam sobre o tema Educação.

Infelizmente, mesmo detectadas inúmeras falhas, a reavaliação teórica ficou (e ainda fica) muito mais no plano das ideias do que na esfera prática. “É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. (Paulo Freire)

Ainda sob o ponto de vista cultural, o primeiro fracasso observado no modelo que regeu a Educação no século XX, sem sombra de dúvidas, foi a tentativa de compreender o modelo cultural europeu como único e superior, desprezando assim as identidades fragmentadas dos sujeitos com suas culturas e regionalizações. Prova disso é o ensino profissionalizante que, embora seja reconhecidamente necessário, mas ineficiente em nosso país, continua ganhando fôlego e espaços dentro do cenário da Educação do século XXI, gerando mão de obra barata e necessária aos interesses de poderosos, dominantes e capitalistas, investidos e denominados empresários.

Não é possível uma visão global, sem que para isso haja engajamento e disponibilidade por parte dos professores. Precisamos valorizar aqueles que estão na frente da linha de trabalho, com crianças, jovens e adultos, que precisam beber desta fonte chamada conhecimento.

Em conformidade com as ideias de Francisco Íbermon, são necessários aos educadores alguns aspectos que compactuem com o novo olhar de educação: recuperar seus processos educativos, saindo do isolamento e procurando trabalho conjunto; uma maior sensibilidade em relação às minorias sociais e reconhecimento que os modelos pedagógicos canônicos colaboram para exclusão desses grupos; buscar promover a democratização do conhecimento, através da integração comunidade/escola e assim, verdadeiramente perceber a Escola como universal.

Não se trata, portanto, de apenas ter em mãos giz e livros, ou de saber utilizar de modo adequado o quadro negro, ou ainda, de criar planos de aula pouco triviais, aparentemente inovadores, mas que, no entanto, nada logrará ao professor e aos alunos, caso sejam incapazes de possibilitar uma postura crítica diante do texto literário ou de qualquer outro objeto de estudo e principalmente, promover a inserção real desses sujeitos independente de sua classe social, grupo étnico, etc.

A busca pela igualdade, é um assunto delicado, porque ele vai no caminho inverso da homogeneização que de uma certa forma foi fomentada do século XX. A normatização do conhecimento também exclui, conforme aponta Ibernón:

“a norma escolar não foi pensada e desenvolvida para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a integração passiva para a padronização. Sendo assim refletir sobre a educação para o futuro pode supor a proposição de modificações significativas da instituição educativa e das relações que nela se produzem. (IMBERNÓN, Francisco. 2000, p. 82)

Não significa que o século XX não tenha olhado as diferenças em sala de aula, mas, tentou “compensa-las”, e não há integração nem igualdade, se em uma sala de aula o tratamento for uniforme, porque ao invés de acabar com as diferenças, se acabará ressaltando-as. Tal atitude compreende um olhar diferenciado para cada estudante, respeitando sempre suas particularidades.

A família, ganha no novo modelo, papel de destaque, tendo em vista que é tênue a linha que separa a família e escola e que por vezes, há uma inversão equivocada desses papéis. É necessária a participação efetiva dos pais na formação de seus filhos e a facilitação por parte da escola para que isso ocorra. Para Íbernon:

“A participação da comunidade é imprescindível para tornar possível o trabalho do campo da diversidade, já que este só pode acontecer em um ambiente de comunicação aberto e flexível, adaptado ao contexto e que permita a livre expressão dos professores e dos alunos e dos membros da comunidade. A escola deve abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte”. (IMBERNÓN, Francisco. 2000, p. 85).

A escola é, muitas vezes, um dos poucos momentos de convívio social dos alunos, portanto, compreender seus núcleos familiares com todas as suas particularidades, certamente faz com que se tenha um novo olhar sobre esse aluno facilitando adequações da prática docente.

De acordo com Hall (2004), na modernidade tardia, a concepção de sujeito não foi apenas desagregada, mas, sobretudo, deslocada por uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno, a começar pela tradição do pensamento marxista que, com Althusser, levou ao deslocamento duas proposições-chave da filosofia moderna: a essência universal do homem, que passa a ser entendida como atributo do indivíduo singular, do sujeito real. Sendo assim, é importante como preconiza Ibernóm: “[...]recuperar uma pedagogia da pergunta e não só da resposta, favorecedora de uma aprendizagem mais baseada no diálogo do que no monólogo.”

Cabe, trazer nessa discussão que a descoberta do inconsciente por Freud, abalando os sentidos iluministas da Razão; o trabalho sobre a linguagem de Sausurre, para quem a língua é um sistema que emerge dos significados culturais; a genealogia do sujeito moderno de Foucault, que permite reconhecer o paradoxo de que, quanto mais organizada a natureza das instituições na modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito; e o impacto do feminismo, como crítica teórica e movimento social, foram os outros descolamentos que colocaram a questão da identidade no âmbito da cultura, tornando irrevogável uma nova postura do professor no século XXI, para que mantenha seu olhar atento a essas mudanças. Entendendo a Educação como objeto histórico, se trata de um processo em que a história se “culturaliza”, do mesmo modo que a cultura é, e está sempre inscrita na dinâmica histórica.

Um novo modelo de educação clama por liberdade e progride de sistemas educacionais engessados, que em pouco ou quase nada, colaborem para uma educação baseada no diálogo e que foge da padronização reducionista do ensino.

O estímulo ao sujeito crítico e não conformado com a crueldade dos sistemas sociais tão presentes no capitalismo, é um grande desafio para a ratificação de um modelo bem-sucedido de educação, lembrando sempre que esse, é sempre inacabado.

O trabalho do educador é braçal e seu resultado, acontece a longo prazo. Toda quebra de paradigma é difícil e requer por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo da educação, que sejam desacomodados. A mudança do século XX para o século XXI enquanto período histórico é muito recente e talvez seja por isso que tenhamos muitos “ranços” do século passado em nossos sistemas educacionais do presente.

Mesmo assim, por tudo que foi anteriormente mencionado, a educação é a única arma capaz de transformar o mundo, por isso, não é uma tarefa apenas do educador, mas, de toda sociedade.

“Educar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.
(Paulo Freire)

Neste contexto aparece no cenário educacional a Filosofia como uma disciplina que vem auxiliar na educação para o pensar. Educação vista pela sociedade moderna ou atual, como uma educação que leva o ser ao despertar de sua estagnação e acomodação intelectual. Vê-se necessário no século XXI, uma maior inquietação do ser, no que diz respeito ao pensar por si só.

Sabe-se que este trabalho é árduo e a longo prazo, pois, assumir uma atitude filosófica, aqui entendida como a de criticar, refletir e questionar sua realidade ou mesmo situação atual, não acontece tão rapidamente assim, visto que nossa história e trajetória de educação, nem sempre foi tão liberal e progressista assim.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de filosofia no Brasil foi desenvolvido, vinculado a ideologias e, a disciplina apresentou, até pouco tempo, um caráter instrumental, pois foi inserida e/ou retirada do currículo da escola pública de acordo com interesses institucionais e políticos.

ALVES (2002) apresenta os períodos da história do Brasil, verificando quais deles contemplavam a filosofia no currículo. Segundo o referido autor (2002), desde o Brasil colônia a filosofia sofre várias inserções e retiradas dos currículos da educação brasileira.

No período compreendido entre a primeira guerra mundial e o golpe militar de 1964, a presença da filosofia é indefinida: algumas vezes fazendo parte dos currículos, outras vezes não, de acordo com interesses principalmente políticos.

No período ditatorial, após 1964, se configura como período de ausência da filosofia na escola secundária e, no período de redemocratização política após 1980, caracterizada como presença controlada.

Observa-se que a LDB 9.394/ de 20 de dezembro de 1996, propôs modificações importantes no ensino médio brasileiro, sugerido no artigo 36:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania (PCNs,1999, p.46-7)

Entretanto, essa lei não especifica se tais conhecimentos seriam através de uma disciplina específica ou algo em torno de temas transversais. Com essa indeterminação foi encaminhado no ano de 2001 outro projeto de lei que propunha a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia, mas o então presidente Fernando Henrique Cardoso, embora sociólogo por formação acadêmica, vetou o referido projeto.

Oito anos depois, já com outro governo, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, retomou o mesmo projeto de lei e, nessa oportunidade o mesmo foi aprovado. Assim sendo, passou a vigorar em 02 de junho de 2008, a Lei 11.684 que determina a obrigatoriedade em todas as séries do Ensino Médio.

Já no ano de 2009, para agilizar esse processo e assegurar a inserção dessas duas matérias durante o Ensino Médio, surgiu a Resolução nº1, de 15 de maio do referido ano, que dispõe, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com as seguintes orientações:

Art. 1º Os componentes curriculares, Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por formas flexíveis (2009, p.1).

Desde o segundo semestre de 2008 e os anos posteriores, portanto, contamos com a adequação e os novos desafios enfrentados pelos professores de filosofia.

O que justifica a presença da filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio é a oportunidade que ela oferece aos jovens estudantes de desenvolverem um pensamento crítico e autônomo. Em outras palavras, a filosofia permite que eles experimentem um ‘pensar por si mesmos’ [...] A filosofia ‘desnaturaliza’ nosso cotidiano, fazendo com que nos coloquemos sob suspeita, sob interrogação, nos fazendo ‘pensar o próprio pensamento’. E, com isso, nos permite produzir um pensamento mais bem elaborado, com melhores fundamentos, mais crítico. (GALLO In ASPIS, GALLO, 2009, p.43).

Ainda GALLO citando FOUCAULT diz que ele:

[...] caracterizou a atividade filosófica como uma espécie de exercício de si, no pensamento’. Isto é, como um trabalho de pensar sobre si mesmo, que faz com que cresçamos e nos modifiquemos como pessoas. (In ASPIS, GALLO, 2009, p.43)

GALLO entende que o que faz com que a filosofia seja Filosofia é esta se caracterizar, como uma “oficina de produção de conceito”. Como toda a produção do novo pode ser desestabilizada do que está posto, ele afirma que:

“Não se ensina filosofia impunemente; não se aprende filosofia impunemente. A ‘oficina de conceitos’ é um local perigoso, de onde podem brotar conceitos que sejam ferramentas para mudar o mundo”. (GALLO, 2009, p.208).

Talvez ai esteja uma explicação para as continuas inserções e retiradas da filosofia dos currículos escolares.

De acordo com os PCN's, o estudante de ensino médio deve ter a oportunidade de desenvolver as competências e habilidades filosóficas. Tais competências e habilidades são representadas por conceitos como elaborar de modo reflexivo, debater, investigar, compreender, argumentar, contextualizar, articular conhecimentos, entre outros.

Contudo, mesmo com a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio se sabe que o estudante ainda não se interessa em filosofar. Logo, é preciso refletir sobre as competências e habilidades propostas nos PCNs para o ensino de filosofia, para que se compreenda se esse ensino atinge o que se propõe e qual o critério usado para propor tais competências e habilidades.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB 9.394/96) trouxe para a educação brasileira uma atualização significativa, dando origem a documentos ou normatizações que passam a nortear o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999), que são textos escritos para orientar as escolas e professores para a consecução do novo ensino médio proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), DE 1998.

O ensino médio a partir de então passou a ser dividido em quatro grandes áreas, a saber: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Para cada área foi elaborado um texto específico, onde são colocados os conhecimentos sobre o componente curricular, assim como as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina.

Sobre os objetivos do ensino médio, o que o Artigo 35 da LBD/96 propõe:

O aprimoramento do educando como ser humano, a sua formação ética, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (p. 28-9)

Nessa perspectiva a Filosofia tem importante contribuição a oferecer. Além disso, a Filosofia é vista como aquela que além de manter contato com as outras áreas curriculares, contribui especificamente, porque recorre a sua natureza argumentativa e a sua tradição histórica.

Para que se consiga efetivar esses objetivos o ensino de Filosofia abandonou a compreensão de um ensino que privilegia apenas os conteúdos e o saber meramente enciclopédico. O ensino de Filosofia passa a ser entendido como atividade:

Aprender Filosofia significa romper a centralidade da ideia de um conteúdo programático e privilegiar a Filosofia como atitude, como aquisição de competências específicas do filosofar. É exatamente esta a implicação do infinitivo filosofar: uma disciplina de Filosofia deseja fazer com que o aluno aprenda a filosofar, o que significa, em última instância, adquirir uma série de capacidades e habilidades que lhe permitirá dialogar com textos filosóficos, através da leitura crítica e da escrita, e mobilizar os conhecimentos enquanto recursos a serem empregados nas mais complexas situações reais. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/RS, 2009, p.118).

Paulo Freire foi um célebre educador que desenvolveu uma pedagogia voltada para a consciência e o pensar autônomo. Freire rompe com uma escola alienante, de uma educação bancária e propõe uma educação que fundamentalmente residente em despertar no educando a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade.

Enquanto a escola tradicional e conservadora procurava acomodar os alunos ao mundo, a educação defendida por Freire, tinha a intenção de inquietá-los e desacomodá-los.

A reflexão crítica da prática é uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria seria apenas palavras, e a prática, ativismo. Há um processo a ser considerado na experiência permanente do educador. No dia a dia ele recebe os conhecimentos – conteúdos acumulados pelo sujeito, o aluno, que sabe e transmite-lhe. Nesse sentido, ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Ensinar é mais que um verbo, pede-se um objetivo direto e claro: quem ensina alguma coisa, a alguém, também aprende muito, pois o processo se dá através de uma troca.

O professor que ensina certo não aceita o “faça o que digo e não faça o que eu faço”. Ele sabe que as palavras às quais falta exemplo quase nada valem. É preciso uma prática testemunhal que confirme o que se diz em lugar de desdizê-lo.

A teoria e a práxis de Paulo Freire cruzam as fronteiras das disciplinas, das ciências e dos espaços geográficos. [...] Ao mesmo tempo em que as suas reflexões foram aprofundando o tema que ele perseguiu por toda a vida – a educação como prática da liberdade – suas abordagens transbordaram-se para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais (Gadotti, 2007, p.28).

O novo não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, nem o velho recusado, apenas por ser velho. O velho que preserva sua validade continua novo.

Ensinar a pensar certo é algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho; exige entendimento participativo. É tarefa do educador desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzindo nele compreensão do que vem sendo comunicado. O pensar certo é intercomunicação dialógica e não polêmica.

É fundamental que o aprendiz da prática docente saiba que deve superar o pensar ingênuo, assumindo o pensar certo produzido por ele próprio, juntamente com o professor formador. Por outro lado, ele deve reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição.

Através da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.

Não obstante a isso, vivemos uma onda desacerbada de incentivos a cultura do ódio. Após os ataques de 8 de janeiro aos prédios dos três poderes em Brasília, teve início, com o apoio do ex-presidente do Brasil, uma onda de desrespeito ao estado democrático de direito e ofensas sem precedentes aos mais diversos grupos sociais legitimamente constituídos. Tornou-se “comum” aos olhos de alguns ofender, perseguir, descriminar e julgar a tudo e a todos, de uma forma ilegal, antiética e desumana.

Em um recente trabalho de pesquisa, apontei de forma veemente o preconceito contra os povos negros no Brasil, mas o problema vai além: existe uma forte corrente colonial e capitalista perseguindo povos indígenas, mulheres, gays, marginalizados de favela, entre muitos outros casos.

Boaventura de Souza, aponta que a linha imaginária que existe entre o Norte branco e o Sul negro, se fortalece a cada dia com políticas colonialistas, racistas e discriminatórias. Tais ideias ganharam mais força com o resultado das eleições dos EUA, onde seu novo presidente Donald Trump, iniciou uma perseguição severa e desumana aos cidadãos latinos moradores daquele país, deportando-os de forma ignorante, cruel e perversa.

CONCLUSÃO

Frente a tudo que refletimos anteriormente, podemos com convicção afirmar que o mundo caminha para o caos. Países em guerra, nações se levantando contra nações por terras e dinheiro, direitos humanos sendo considerados ideologias de esquerda, ofensas e atos preconceituosos sendo vistos como legítimos, enfim, estamos vivendo os dias em que tudo pode e tudo se justifica.

Corrobora para acabarmos com isso ou pelo menos termos pessoas com senso de justiça e humanidade mais acentuados, a esperança na educação e a valorização da escola enquanto lugar de produção de conhecimento sem os vícios e erros do passado.

O profissional de educação precisa adotar uma postura pedagógica que seja muito mais do que uma teoria, mas sim sua característica frente ao processo educacional. Não basta dizermos as coisas, é preciso as assumir no decorrer do processo.

Ensinar exige respeito à curiosidade e ao gosto estético do educando, à sua inquietude, linguagem, às suas diferenças. O professor não pode eximir-se de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, nem de ensiná-lo. Deve estar respeitosamente presente à sua experiência formadora.

Quanto mais colocamos em prática de forma metódica nossa capacidade de indagar, aferir e duvidar, tanto mais crítico se faz nosso bom senso. Esse exercício vai superando o que há de instintivo na avaliação que fazemos de fatos e acontecimentos. O bom senso tem papel importante na nossa tomada de posição em face do que devemos ou não fazer, e a ele não pode faltar a ética.

Precisamos conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, tornando-se mais seguro em seu desempenho. O homem é um ser consciente que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade.

A memorização mecânica não é aprendizado verdadeiro do conteúdo. Somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Para nós, aprender é aventura criadora, é construir, reconstruir, constatar para mudar, e isto não se faz sem abertura ao risco.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Vamos amadurecendo todos os dias, ou não, enquanto amadurecimento do ser por si, é processo; é vir a ser. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre alguém decidido por mim.

...uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensinam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (Freire, 1997, p.46).

Nesta perspectiva o profissional da educação leva os alunos a descobrirem caminhos, mas não como verdade absoluta, como dizia Freire "...ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas (...) os homens se educam entre si mediados pelo mundo" (Gadotti, 2007, p. 35).

Toda criança, alfabetizada ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor.

A Filosofia aqui aparece com o mais importante e fundamental de todos os papéis, dentro deste processo: o de questionar e propor uma reflexão teórica, que nos leve a caminhar para uma prática, tirando-nos do comodismo e da "ignorância".

O método de Freire não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, ele pretende habilitar o aluno para "ler o mundo", como a Filosofia já o fazia a mais de 2000 anos.

Aprender a ler a realidade é em última análise ser capaz de compreender o mundo em que vive, para em seguida poder reescrever essa realidade transformando-a. Neste pensar Freire nos deixa a ideia de que tudo está em permanente transformação e interação. Por isso, não há futuro a priori, como Freire gostava de repetir no fim de sua vida, como uma crítica aos intelectuais de esquerda, que consideravam a emancipação das classes desfavorecidas como algo inevitável para o progresso da história.

Ainda segundo Freire, o homem é um ser inacabado, ou seja, está em constante transformação e aprendizado. Assim, não se deve desprezar as pessoas por sua classe ou condição social.

A educação vista para um pequeno grupo, que pode e tem condições de pagar por algo que nos é garantido em lei, não tem o direito de conseguir enxergar o mundo na forma injusta como ele nos é apresentado. Cabe a todos nós este direito, já que somos a massa transformadora da realidade e sociedade.

Desigualdade social, racial, econômica ou de qualquer outro gênero, atrasa nosso crescimento enquanto seres humanos. Precisamos despertar nossas crianças e adolescentes para a vida que se apresenta na sua frente. Contudo, cabe a Filosofia enquanto amiga da sabedoria, usar da arma que melhor dispõem: pensamento.

"Penso, logo existo". Assim como Descartes, Freire também defendeu essa premissa durante sua vida toda. Pensar para transformar, mudar, questionar e mesmo revolucionar se for preciso.

A chave de todo o segredo e do sucesso do processo educativo, não está em nenhum livro ou manuscrito, está na nossa ação transformadora que deve ser a base de toda nova visão de mundo, sociedade, homem e realidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio:** ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ASPIS, Renata Lima, GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia:** um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BRASIL, PCN's + ensino médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias, Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2002. Brasília: 2009.
- BRASIL, Idb: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394/96. 5ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- FARIAS, Vera Elizabete Prola: **Representação da história e registro de identidade.** A geração da Utopia, de Pepeleta: nos impasses da modernidade. Tese de Doutorado, Santa Maria: UFSM, 2010.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar / Moacir Gadotti – 1 Ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GRISSALT, Katy. **50 autores chave de filosofia:** e seus textos incontáveis / tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** RJ: DP&A, 2004.
- IMBERNON, Francisco. **A amplitude e profundidade do olhar:** a educação ontem, hoje e amanhã. In: A educação do século XXI. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RIBAS, Maria Alice C. et AL (RS). **Filosofia e ensino:** a filosofia na escola. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2005 (coleção filosofia e ensino).
- SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / RS. **Referencial Curricular,** 2009, volume 5, professor.
- SOFISTI, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia:** Investigação Dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura Pedagógica.** In: Dialogia. V.8 São Paulo: Global, 2008.

CAPÍTULO 5

ENTRE A LÍNGUA E A HISTÓRIA: O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS SABERES DAS NARRATIVAS DOS “DESCOBRIDORES” DAS TERRAS AMAZÔNICAS BRASILEIRAS

Data de submissão: 04/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Luciano Santos de Farias

Professor/alfabetizador da Educação de Jovens e Adultos –EJA/Estado do Acre. Mestre em Letras: Linguagem e Identidade – Universidade Federal do Acre
<http://lattes.cnpq.br/8262025539027964>
<https://orcid.org/0000-0002-5701-7773>

Raimara Neves de Souza

<http://lattes.cnpq.br/0304282875939583>

RESUMO: O texto em questão aborda uma reflexão sobre a importância do conhecer a respeito do conjunto de narrativas a propósito da Amazônia por parte dos professores de Língua Portuguesa, sendo assim, apresenta como objetivo a leitura e síntese comentada dos registros escritos por alguns autores que, em diferentes épocas, estiveram durante um período ou passaram pela região amazônica brasileira desde o início da colonização brasileira até a modernidade. Na introdução são tecidos comentários sobre as características do lugar Amazônia e os aspectos discursivos/narrativos que a compõe. Na segunda parte reflete-se sobre a condição de ser professor de Língua Portuguesa neste ambiente. A terceira parte é composta pelas

observações às narrativas dos primeiros cronistas: Alonso Mercadillo, Diogo Nunes, Gonzalo Pizarro, Francisco de Orellana, Gonzalo Fernandez de Oviedo, Frei Gaspar de Carvajal, Mauricio de Heriarte e o Padre Parrisier e os seus recortes sobre os lugares e suas gentes. A quarta parte do texto faz referência ao período dos cronistas modernos: Euclides da Cunha, Carlos Chagas e Osvaldo de Andrade, com a ênfase discursiva nos problemas sociais do lugar, como saúde, cultura e arte. A quinta e última parte põe foco na narrativa de Ana Pizarro sobre a Amazônia do final do século XIX e início do XX, com a exploração da borracha por meio da extração do látex e o caucho, que chamaram a atenção dos viajantes desde os primeiros séculos da exploração, juntamente com o surgimento de personagens nativos que vão permear as histórias e os relatos sobre o tráfico das riquezas naturais da terra.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Crônicas sobre a Amazônia. Discursos e Narrativas da Amazônia.

BETWEEN LANGUAGE AND HISTORY: THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER AND THE KNOWLEDGE OF THE NARRATIVES OF THE "DISCOVERERS" OF THE BRAZILIAN AMAZON LANDS

ABSTRACT: The text in question addresses a reflection on the importance of knowing about the set of narratives regarding the Amazon by Portuguese language teachers, therefore, its objective is to read and comment on the synthesis of records written by some authors who, in different times, were during a period or passed through the Brazilian Amazon region from the beginning of Brazilian colonization until modernity. The introduction contains comments on the characteristics of the Amazon place and the discursive/narrative aspects that make it up. The second part reflects on the condition of being a Portuguese language teacher in this environment. The third part is made up of observations on the narratives of the first chroniclers: Alonso Mercadillo, Diogo Nunes, Gonzalo Pizarro, Francisco de Orellana, Gonzalo Fernandez de Oviedo, Frei Gaspar de Carvajal, Mauricio de Heriarte and Father Parrisier and their excerpts about the places and its people. The fourth part of the text refers to the period of modern chroniclers: Euclides da Cunha, Carlos Chagas and Osvaldo de Andrade, with the discursive emphasis on the social problems of the place, such as health, culture and art. The fifth and final part focuses on Ana Pizarro's narrative about the Amazon at the end of the 19th century and beginning of the 20th, with the exploitation of rubber through the extraction of latex and rubber, which caught the attention of travelers since the first centuries of exploration, along with the emergence of native characters that will permeate the stories and reports about the trafficking of the earth's natural riches.

KEYWORDS: Teaching Portuguese Language. Chronicles about the Amazon. Discourses and Narratives from the Amazon.

INTRODUÇÃO

Este texto aborda uma reflexão sobre a importância, para os professores de Língua Portuguesa, do conhecimento sobre um conjunto de imagens e narrativas a propósito da Amazônia realizada por meio dos registros escritos por sujeitos que estiveram durante um período ou passaram rapidamente pela região amazônica brasileira durante a sua colonização impulsionados pelas mais diversas razões, deixando marcas de tinta sobre papel a respeito dos costumes e características dos povos originários (índigenas), contribuindo para a construção do imaginário interpretativo a propósito do lugar Amazônia.

Este lugar, esta área de floresta, há séculos vem povoando a mente e o discurso de brasileiros e estrangeiros que influenciados pelos primeiros e atuais cronistas em épocas distintas, pensaram e nomearam os recantos “descobertos” conforme sua visão de mundo colonizadora e reproduutora dos costumes europeus, caracterizados como costumes representativos e bem particulares vivenciados no lugar de onde partiram, principalmente em relação à nação portuguesa, tendo em vista que a sua língua tornou-se oficializada como a principal língua brasileira.

O dado concreto e coincidente é que a Amazônia sempre foi narrada como área exótica, grandiosa, assustadora, quente, úmida, isolada e misteriosa, ou seja, um lugar que oferece a oportunidade de experiências bem diferenciadas de outros locais de clima mais ameno ou de vegetação menos densa. E sendo assim, ao mesmo tempo em que considerada incômoda pelas altas temperaturas, chamou a atenção e atraiu pesquisadores/exploradores, tendo em vista a sua riqueza mineral, vegetal e animal.

Para alguns é uma região que deve ser ocupada, modificada (desenvolvida), segundo o modelo capitalista vigente desde as primeiras navegações. Para outros, deve ser preservada, intocada ou sustentabilizada, de maneira a que gere riquezas sem deixar de ser esse patrimônio natural tão exuberante.

Sendo assim, a consciência cidadã de habitante deste lugar alerta para a observância de que tudo isso faz parte de um jogo de interesses e forças econômicas multinacionais que tramam e desenham combinações pactuadas no sentido de expandir e reforçar interesses que tornam a Amazônia um objeto de desejo para os países mais ricos e dependentes de matérias primas que sustentem as suas indústrias de exportação (Nascimento, 2007).

No processo histórico de desenvolvimento e de colonização da Amazônia, mais especificamente a Amazônia Brasileira, desencadeado pelos europeus desde o século XIV, muitas foram as fases e os motivos que justificaram as aproximações e intervenções, porém, ainda hoje as populações desta região se veem povoadas por essa misteriosa capacidade de atração que a floresta exerce sobre estrangeiros e brasileiros em geral.

Essa reflexão aqui exposta ou caminho de entendimento sobre as narrativas de cunho colonialista se embasa na perspectiva de ampliação do conhecimento necessário para o ensino da Língua Portuguesa e na consideração de que este idioma foi e ainda é central para a difusão das imagens e narrativas sobre a Amazônia desde a sua colonização e a percepção das diferentes facetas do processo de ocupação e descrição do mundo Amazônico, conforme a visão dos narradores aqui citados.

Sendo assim, ao realizar a leitura dos textos elencados neste breve estudo, vê-se que estes trazem as representações sobre o lugar Amazônia, de acordo com a sua época e contexto. Desta forma, experimenta-se a sensação de que as impressões dos narradores de certa forma são movidas por impactos de surpresa, tendo em vista as surpresas causadas pela experiência no lugar real em confronto com o lugar imaginário muitas vezes descrito como paradisíaco.

Em atenção ao simbolismo projetado por meio do Hino do Acre, por exemplo, verifica-se que este é executado em todas as cerimônias oficiais nas escolas ou em instituições de outros poderes como uma forma reverência ao lugar de belezas naturais infinitas e de um povo aguerrido e conquistador, porém, isentas dos problemas de poluição e de perseguição às comunidades originárias causados pelos seus habitantes colonizadores.

Estes momentos são breves minutos de emoções que poderiam facilmente ser desfeitos ou desconstruídos se fossem utilizadas referências que questionassem estas imagens de um lugar pleno e harmonioso, pois, é no campo da produção histórica do imaginário social, da construção subjetiva de uma cartografia sentimental, do delineamento dos territórios existenciais, da análise das configurações discursivas, que se vê o que os olhos não veem (Albuquerque Júnior, 2011).

A análise crítica do discurso pode causar uma demolição neste sentido, e aos poucos causar um sabor indigesto por se ter a noção de que a Amazônia ou o próprio sentimento de pertencimento a um lugar faz parte de uma imagem discursiva que valoriza e formata um imaginário que está se construindo desde a chegada dos primeiros narradores, que por aqui passaram com o sentido e missão de explorar o desconhecido, obter informações sobre quais utilidades essa área de floresta densa teria para proporcionar mais riquezas às suas coroas, nos primeiros passos para a colonização definitiva do lugar.

DESAFIOS E CONQUISTAS: A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR NA AMAZÔNIA

O lugar denominado Amazônia mais do que nunca está presente no universo vocabular da população brasileira em geral e certamente no das populações que habitam esta região, assim como no universo vocabular dos professores da educação básica que trabalham nas escolas públicas e privadas de Rio Branco, capital do Estado do Acre, situado no extremo Oeste do Brasil.

Neste sentido, a preservação ambiental deste lugar tornou-se uma postura emblemática e bem próxima das comunidades escolares de Rio Branco e isto é similar em outros municípios e certamente o é em outros estados, tendo em vista que o exercício da profissão de professor oportuniza o contato com várias narrativas atualizadas sobre este lugar físico e ao mesmo tempo discursivo denominado de Amazônia.

Por volta dos anos 1990, antes da vinda definitiva para o Acre, já era detentor de uma imagem bem projetada sobre o lugar Amazônia, pois um grupo de amigos que aqui residiam faziam com maestria o papel de construtores deste mundo de representações.

Desta forma, a atuação na Educação Básica, mais precisamente na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no contexto do Acre, permitiu e ainda permite experiências e encontros que reforçam o entendimento sobre este lugar, pois, a educação pode ser comparada a um motor que impulsiona a vontade de se chegar a novos conhecimentos por meio da pesquisa e do ensino sobre lugares físicos e discursivos, por meio de mergulhos mais ou menos aprofundados em antigos e novos conjuntos de representações.

Ser professor torna-se uma possibilidade de reencontro com novas formas de trato e de diálogo com as pessoas e obras literárias e documentais detentoras de diferentes pontos de vista sobre as coisas e os fenômenos. Ser professor na EJA é estar diante de narrativas experienciadas por seus próprios narradores, ao vivo, na sala de aula. Sendo assim, a docência pode ser colocada para além de uma profissão, mas, um jeito de ser e um exercício diário que cria e recria contornos de experiência.

A ênfase no ser professor situa-se na pretensão de estar colocado próximo ao semelhante (outros professores e alunos) que compartilham as experiências diárias dentro e fora da escola. Dessa forma, a situação educativa necessariamente coloca o sujeito em lugar de ser ativo e reflexivo, pois, estar na escola é situar-se num contexto de formação constante, é encontrar-se como alguém que contribui para a construção do pensamento, das imagens e, principalmente, dos discursos sobre lugares, coisas e pessoas.

Sendo assim, é possível caracterizar o ensino da língua como a impressão de impressões, e dependendo do viés que se dá ao tratamento das informações e conhecimentos, poderá obter-se como fruto um perfil ingênuo ou crítico de jovens e adultos que pensem as narrativas sobre o lugar onde vivem como algo dado ou algo realmente construído e implementado por alguém.

Neste sentido, o governo local exalta o sentimento de pertencimento da população ao lugar amazônico (Acre). É nesta torrente de impressões e resgates que o discurso e as imagens se assentam, num representar que

(...) significa uma vez e ao mesmo tempo, trazer presente as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e de uma integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meio, com exceção do discurso e dos sentidos que eles contêm, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar as tais coisas (Moscovici, 2013, p. 216).

E assim, o Estado do Acre está envolvido por uma atmosfera que reforça as ideias sobre as vantagens de viver aqui, no “pulmão do mundo”, num dos lugares de maior biodiversidade do planeta. Lugar que se torna mote para diversas atividades e ações educativas com a intencionalidade de semear e ver frutificar nos educandos este sentimento de orgulho e pertencimento.

AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DOS CRONISTAS EUROPEUS SOBRE A REGIÃO AMAZÔNICA

Este texto é a expressão modesta de uma reflexão sobre essas impressões causadas aos colonizadores pelo imaginário amazônico propagado até então entre os europeus, numa tentativa de reconstrução a respeito do que foi e ainda é a Amazônia vista a partir de um ponto de referência menos crítico e problematizador.

A Amazônia, formulada e descrita segundo as obras de alguns dos seus primeiros narradores, selecionados a partir de um interesse particular do autor do artigo, demarcam um recorte que exclui muitas obras literárias que poderiam ser lidas e resenhadas, porém, para a elaboração de um estudo ou pesquisa bibliográfica, há os limites das questões de exequibilidade em virtude da organicidade da escritura do texto, tendo em vista que a literatura sobre a Amazônia é vasta e as possibilidades de interpretação são incontáveis.

Portanto, os textos utilizados aqui como ponto de partida e de continuidade, pertencem a autores e a intérpretes de autores, fazedores de registros ou tradutores dos registros que imprimiram a sua marca durante a produção e divulgação destes, pois, participaram ativamente da construção das primeiras narrativas que se tem sobre o Brasil e a Amazônia, abordando o tema sob a perspectiva da exploração, do enfrentamento daquilo que até então era desconhecido pela sociedade europeia dos séculos XIV, XV e XVI, e posteriormente pela sociedade brasileira, por volta do final do séc. XIX e início do XX, consistindo em material bibliográfico rico para o entendimento dos professores de Língua Portuguesa sobre a construção das narrativas sobre o lugar Amazônia.

A AMAZÔNIA “DESABITADA E INCIVILIZADA”

Há registros que apontam que já no século XVI a região denominada de Amazônia, tanto no Peru, quanto no Brasil, assim como em outros países próximos, receberam colonizadores da Espanha e de Portugal a fim de realizarem registros de observações por meio de relatos escritos sobre as particularidades e riquezas do lugar.

Segundo Ugarte (2009), apoiado pelas observações do etno-historiador Antonio Porro (1992), a expedição de Alonso Mercadillo em 1538, foi a primeira a enveredar pelo território da Amazônia, sendo seguida pela expedição de Diogo Nunes, que adentrou na região por volta de 1553, apresentando ao rei de Portugal, os primeiros relatos resultantes de suas andanças por essas terras.

As diversas narrativas foram formuladas, cada uma a maneira de seu autor, abordando com detalhes o lugar Amazônia, considerando-o um lugar desabitado, sem civilização, tendo em vista que na visão do visitante/explorador, essa região desconhecida era potencialmente rica de possibilidades de exploração comercial, além de guardar todo um misticismo (sobre as Amazonas) que justificou em parte os motivos reais para sua exploração.

Essas narrativas obviamente concentraram-se no ponto de interesse de cada conquistador, pois, intencionavam ver algo, buscavam algo para ser evidenciado, pois, não eram homens sem objetivos. Empreenderam tais viagens não apenas pelo gosto de encontrarem-se com o desconhecido. Foram homens escolhidos, apontados por sua capacidade e credibilidade perante os poderes instituídos em cada época e em cada contexto político/econômico/cultural da Europa.

Tanto para os antigos quanto para os mais recentes cronistas, o encanto pela floresta e sua exuberância foram os pontos centrais das narrativas, embora que, sob a perspectiva do conquistador, a região sempre necessitou de intervenções humanas no sentido melhorar suas imperfeições e apurar as condições físicas para que os exploradores pudessem realizar seus feitos com mais eficiência.

O homem amazônico (o caboclo), assim como, o indígena, considerado habitante natural, também foram alvos de observações que apontaram características de imperfeições, embrutecimento, ignorância e distância com relação ao mundo civilizado e quase “perfeito” do europeu explorador.

Sob o ponto de vista desses cronistas da civilização, esse homem (indivíduo) foi considerado como um ser desprovido de capacidades humanas a ponto de alimentarem-se de comida crua e possuírem hábitos inferiores e bem diferenciados do que era conhecido e aceito pelos cidadãos civilizados (Porro, 1992).

Alonso Mercadillo, Diogo Nunes, Gonzalo Pizarro, Francisco de Orellana, Gonzalo Fernandez de Oviedo, Frei Gaspar de Carvajal, Mauricio de Heriarte, dentre outros, imprimiram em seus relatos uma condição épica dos seus feitos, pois, nos escritos estão registrados que as condições de suas viagens eram adversas, perigosas, porém, a superação das dificuldades eram o resultado da sua fé cristã e fruto do esforço despendido para a realização de uma obra ou missão divina.

Nas narrativas, as descrições foram realizadas em conformidade com o universo vocabular e contextual dos autores. Sendo assim, por exemplo, as lhamas do Peru (em Diogo Nunes) foram comparadas às ovelhas europeias, os macacos (em Carvajal) parecidos com gatos, tudo feito com requintes descritivos para que suas narrativas fossem bem compreendidas e admiradas pelos seus interlocutores, principalmente por quem estava financiando essas aventuras (Ugarte, 2009).

Estes cronistas estavam mergulhados em uma concepção de mundo católica, vinculada a crenças sobre animais diabólicos, presságios e pragas, por um lado. Por outro, eram dominados pelo utilitarismo e pela ganância de encontrar riquezas e tomar posse de algo que “não tinha dono”, que pertenceria a quem chegassem primeiro.

Os hábitos europeus do séc. XVI, conforme as informações dos primeiros narradores, vinculavam-se à ideia de superioridade do homem sobre a natureza. Isso ficava bem demonstrado através dos hábitos de vida dos aristocratas do mundo civilizado, que cultivavam belos jardins em seus palácios e valorizavam a polidez e a educação no trato. Tudo muito diferente do “novo mundo” descoberto pelos homens enviados como exploradores das terras recém “adquiridas” ou tomadas de assalto como bens sem dono (Cunha, 2009).

O interesse no clima, a fisiologia dos nativos, o alimento, os costumes, as espécies animais e vegetais, a possibilidade de encontrar metais preciosos, tudo foi narrado, foi descrito detalhadamente, e dependendo das intenções do narrador, temperado com doses de heroísmo que exaltavam a importância do feito ou que confirmavam a necessidade de investimento nesta ou naquela expedição.

O PADRE PARRISIER: MENSAGEIRO DA CIÊNCIA E DA FÉ

A referência ao Padre Parrissier aparece em virtude de ter conseguido construir uma narrativa que tece uma imagem muito difundida sobre que tipo de homem esse indivíduo amazônico era visto, não apenas fisicamente, mas, sobre como eram suas características comportamentais, hábitos e formas de ver as coisas ao seu redor (Ugarte, 2009).

A narrativa de sua viagem pelo Rio Juruá até chegar ao seu destino, aborda com detalhes as situações vivenciadas, os tipos humanos com os quais teve contato direto e indireto, principalmente dentro da embarcação, durante o percurso pelo rio.

Por mais que quisesse ser gélido, impassível, analista e observador, há narrativas que impressionam, pela singeleza e pelos usos dos vocábulos e expressões de sua época, pelo jogo de palavras, combinação e percepções imagéticas de formas discursivas do lugar.

A narrativa deste padre desencadeou uma construção mental assemelhada a um filme que passa diante de quem a lê, deixando fragmentos que se fixam e adornam as construções simbólicas já mobilizadas, tendo em vista que, antes de ser um aprendiz na arte de interpretar discursos, o leitor também passa a ser um participante eficaz no exercício de viver e de construir alocuções sobre os contextos vivenciados pelo cronista.

A narrativa de Parrissier sobre o Rio Juruá é realizada com riqueza de detalhes. Esses registros em sua forma e conteúdo são convincentes e demonstram que o autor era detentor de um conhecimento científico (cartográfico) profundo, pois, chega ao ponto de questionar e propor novas coordenadas anteriormente desenhadas nos mapas e atlas elaborados por outros que o antecederam.

A partir disso pode-se inferir que este homem, assim como tantos outros, não estiveram perambulando pela Amazônia sem uma intenção anterior que justificassem seus feitos. Seria coincidência andar por cá um padre que dominava com maestria a ciência cartográfica e deter conhecimentos que ultrapassavam em muito os seus conhecimentos específicos sobre a sua doutrina e a sua fé?

E com relação ao domínio do idioma local e ao preparo quanto a suas formas de estabelecer a comunicação direta com os mais diferentes tipos amazônicos? E a sua capacidade de organizar registros, diários e observação daquilo que de fato lhe interessava ou chamava atenção?

O relato do padre tem a aparência de uma espécie de fusão entre sua personalidade cristã de sacerdote, sua racionalidade apurada de um homem de ciência, acrescida com uma pitada de crença no fantástico mundo das histórias disseminadas pelos caboclos nativos dos lugares por onde passou.

Em seu texto *Seis Meses no País da Borracha, ou Excursão Apostólica ao Rio Juruá* (PARRISSIER, 1898), ao final de uma exposição detalhada sobre as coordenadas e limites de diversos rios, inclusive o Juruá, registra que a origem deste deu-se a partir do que lhe foi narrado sobre a lenda da Cobra Grande.

Na obra citada, são descritos em detalhes o tipo de embarcação em que fez sua viagem, a carga com os mais diversos tipos de provisões, inclusive bois vivos que serviram como alimento durante o longo percurso, seus diálogos com a tripulação, os instrumentos musicais que foram levados à bordo para a diversão durante a longa viagem, as aparências dos tipos mestiços e seus mais diversos tipos de temperamentos, sempre tendo como referência o ideal cristão ou modelo de homem baseado pelo tamanho de sua crença e no que manifestava de bondade ou maldade para com os outros.

Descreve com minúcias os troncos de árvores (balseiros), chamados pelo narrador de traidores, pois ofereciam perigo e ameaça à embarcação em alguns trechos do rio. Descreve a pesca abundante, as paisagens, os dias e as noites, até aportar e concluir o trecho de navegação, quando sua narrativa começa a descrever a terra onde pisa e todas as relações que a partir dali começa ter. Afinal, para os caboclos e para o próprio narrador, o mesmo estava ali a serviço e sob as determinações de Deus

No trecho em que se refere à sua chegada ao destino, antes do início da desobriga¹, o padre descreve como foi bem recebido pela população, a simplicidade, os detalhes da construção (barracão) em que foi abrigado e a quantidade de bênçãos que teve de distribuir para homens, mulheres e crianças.

Além dos sacramentos, como o batismo e o casamento, o padre conta que se deparou com diversas pragas, segundo seus escritos, dentre estas, os piuns, as carapanãs, a dança e a sanfona que o infernizavam durante dias e noites. Um prato cheio e bem farto para quem afirmou em seus escritos que era *preciso uma certa dose de sofrimento para poder ser missionário*. Afinal, onde estaria seu mérito perante o criador?

Outras características do lugar descritas com interesse pelo padre Parrissier, eram as da decoração das casas. Nestas, as paredes eram ornadas com fotos de santos rodeados por propagandas e rótulos de produtos trazidos da Europa, tudo isso organizado como se as propagandas tivessem relação direta com as imagens, demonstrando a ignorância do caboclo com relação às coisas trazidas pelos estrangeiros e homens da cidade.

Essa narrativa e sua riqueza de detalhes não demonstra ser inocente ou desprovida de significados diversos. Para quem o padre estaria abrindo caminhos? Por que tanta minúcia? Quem precisava dessas informações e por quê?

O Padre Parrissier cumpriu com o seu papel de construtor e reforçador do imagético sobre o lugar Amazônia. Trouxe consigo o que outros já haviam narrado e deixou para outros os elementos necessários para a continuidade dessa construção discursiva.

Suas intenções e objetivos obviamente foram alcançados, tanto é que seus registros são permanentemente reeditados e tidos como fundamentais nessa teia de narrativas que fundaram, nomearam e deram forma ao lugar Amazônia.

1. Ação e trabalho do sacerdote.

OS CRONISTAS DA MODERNIDADE: SANITARISMO E ARTE/CULTURA

Tanto as viagens e narrativas dos primeiros cronistas que se aventuraram pelo território físico e imagético amazônico, quanto as que foram realizadas posteriormente pelo padre Parrissier e outros contemporâneos, se tornaram motes para a construção de uma “nova” visão ou discurso sobre o lugar Amazônia nas duas primeiras décadas do séc. XX.

Euclides da Cunha, autor consagrado desde a obra *Os Sertões* (Cunha, 2000), foi um dos que já na modernidade compuseram o imaginário amazônico a partir da exuberância da floresta, dos tipos humanos característicos da região e das relações desiguais que permeavam o convívio social nos lugares onde aportou.

Realizou observações importantes sobre os antigos cronistas, porém, embora criticando, reforçou a ideia de um lugar enigmático, estranho, imenso e misterioso, para não usar e abusar de outros atributos e adjetivos. Segundo Lima (1999), embora os aspectos narrativos de Euclides estivessem mais baseados pelo olhar da ciência, o cronista não abriu mão das suas impressões sobre o fantástico e a exuberância da natureza.

Euclides da Cunha enveredou pelo território amazônico com a responsabilidade de reconhecer o Alto Purus como chefe de uma comissão, mas, seus registros ultrapassaram as fronteiras de um texto meramente documental. Suas descrições influenciaram intelectuais que o utilizaram, inclusive para criticar o modo como viu e relatou a região.

Seus registros deram origem a outras explorações de cunho científico e cultural, como foi o caso da viagem empreendida por Carlos Chagas, responsável direto pelo Instituto Oswaldo Cruz e a de Mário de Andrade como representante do movimento de arte modernista, da década de 20.

Segundo Lima (1999), o imaginário sobre a Amazônia em Euclides e nos que seguiram suas trilhas, como foi o caso dos cientistas, médicos e poetas, está composto pela grandiosidade da natureza em relação à pequenez e fragilidade do homem que a habitava em seu tempo.

A construção imagética de lugar desafiador, em Euclides, embutida na visão científica dos expedicionários sanitários, reforçou para toda a sociedade do Sul que a Amazônia, de fato, era um lugar que deveria ser alvo de políticas públicas que atendessem às demandas do homem, com propostas de saneamento e cura para as doenças epidêmicas características da região.

Em Euclides percebe-se que o nordestino (sertanejo imigrante) apesar de ser forte e vigoroso, estava sujeito à malária e às péssimas condições sanitárias do lugar Amazônia, por isso, a necessária e urgente intervenção científica.

Diferentemente dos aspectos observados por Euclides e Carlos Chagas com o intuito de conhecer as faces da cultura da região Amazônica, o modernista Mário de Andrade empreendeu uma viagem que, junto com outras a Minas Gerais e ao Nordeste, frutificaram em tentativas de reconhecer e redescobrir o Brasil sob o ponto de vista de seus traços culturais.

A obra *O turista Aprendiz* (Andrade, 2005), está impressa com o conteúdo sobre as admirações do autor quanto a cultura dos trópicos. O autor manifestou as suas impressões com outras Regiões Brasileiras, visitadas com o propósito de obter informações sobre o desconhecido mundo cultural nacional, de reconhecer culturalmente lugares ainda considerados remotos pela sociedade burguesa da época e por satisfação de sua intelectualidade ávida pela construção de uma identidade artística que o diferenciasse dos padrões artísticos europeus.

O *Turista aprendiz* possui aspectos que denotam a influência da visão (representações) sobre a Amazônia com base nas narrativas dos primeiros cronistas europeus e as impressões dos primeiros viajantes.

Mário de Andrade, em suas observações, questionou e comparou o modelo civilizado baseado em costumes sociais europeus aos costumes das regiões tropicais que visitou. Fez observações sobre as intervenções dos cientistas (médicos) evidenciando a valorização dos hábitos excessivos de higiene e ao volume de enriquecimento dos agentes ligados ao fabrico e venda de medicamentos para os habitantes dessa região.

Sua crítica evidenciou um profundo desejo de libertar o Brasil das amarras da cultura valorizada pela Europa. Andrade se aproximou da narrativa euclidiana, mesmo percebendo aspectos preconceituosos em sua descrição sobre as características do homem do lugar.

As impressões de Euclides da Cunha e dos viajantes “desbravadores” não foram descartadas ao todo por Mário de Andrade, mas utilizadas para um diálogo sobre as representações que envolvem o mundo amazônico e sua leitura e construção de uma proposta modernista e nacionalista de arte/cultura como um esforço claro de criar independência com relação aos padrões europeus de sua época.

ANA PIZARRO E A OBVIDADE DO JÁ DITO

No final do século XIX e início do XX, a exploração da borracha é o grande mote para as elaborações discursivas sobre a Amazônia, afinal, o látex e o caucho já haviam chamado a atenção dos viajantes desde os primeiros séculos da exploração e daí surgiram os personagens nativos que vão permear as histórias e os relatos sobre a tráfico das riquezas naturais da terra: o seringueiro e o cauchheiro.

O cauchheiro, segundo as descrições de Pizarro (2012), corta a árvore para extrair a resina, desmata, danifica o ambiente, é um predador. Já o seringueiro pratica uma forma diferente de exploração: traça cortes nas árvores, uma espécie de risco em que a seiva da planta escorre e é retirada de tempos em tempos sem maiores danos. E sua relação com o meio é diferente: estabelece uma relação com o lugar de fixação e cultivo produtivo de subsistência. Assim, segundo Pizarro (2012), o primeiro devasta e deixa um rastro de destruição, o segundo retorna para extraír o produto sem prejuízo das árvores. Há sim uma diferença evidente entre as duas formas de exploração.

A partir dessa extração do látex, ainda segundo a autora, houve toda uma reorganização do espaço social em torno dos seringais onde os trabalhadores passaram a se enraizar nos locais de exploração e a desenvolverem outras práticas, como cultivo e pesca de subsistência, nos períodos de intervalo de coleta da borracha.

Numa relação injusta, o produto da coleta do látex, segundo Pizarro, era dividido entre o seringueiro e o patrão, dono do seringal, numa proporção de 50% do valor de mercado para o seringueiro e os outros 50% como lucro bruto, acrescido dos lucros com a despesa que o seringueiro fazia para comprar do patrão os itens necessários para a sua subsistência, o que gerava uma dívida infinita e impossível de ser saldada.

Nesse processo produtivo, houve a importação da mão-de-obra vinda do Nordeste Brasileiro, considerada por Pizarro como semiescrava, tendo em vista as péssimas condições de trabalho nos seringais, e sua relação de dependência para com o “aviador” (responsável pelo transporte da produção da borracha) e o movimento de venda do produto para os grandes comerciantes.

Ainda segundo a autora, o processo de exploração da borracha apresentou momentos distintos. O primeiro ocorreu a partir de 1530 com a exploração da mão-de-obra indígena, liderados por Colombo e Pedro Martir de Anglería. O segundo deu-se na Inglaterra por volta de 1770, o terceiro e o quarto em Paris, na França, por volta de 1803 e 1839, e o quinto, nos Estados Unidos com a invenção do pneu já na metade do século XIX.

Em Pizarro, observa-se que o discurso da borracha, definidor da história amazônica na modernidade, tem na realidade várias vozes. O discurso como personificação de todo o imaginário que o circunda, está demarcado por várias situações ocorridas, não de forma linear, mas, a partir de situações aleatórias ocorridas em vários momentos e em lugares diferenciados, algumas coincidentes, outras, não.

A exemplo disto, pode-se observar os aspectos já narrados com relação à extração da borracha nos seringais e os diversos movimentos criados entre os conviventes na composição do cenário produtivo.

Outro cenário bastante rico no sentido de perceber as tramas discursivas compostas no desenrolar dessa história sobre a borracha, sobre a região amazônica e que faz parte dessa composição, é o cenário da cidade de Manaus.

A sociedade manauense com aspectos e ares europeus em plena floresta, com suas construções luxuosas e opulência nos hábitos de vestimenta e comportamento típico das famílias mais abastadas, ainda em Pizarro (2012), evidenciaram o progresso e a modernidade alcançados através da riqueza gerada a partir da exportação do látex, porém, manifestaram a continuidade de uma construção imagética sobre a Amazônia iniciada desde a chegada dos primeiros europeus. Isto significa que a Amazônia continuou sendo composta pelos seus narradores.

Há em tudo isso uma espécie de fio condutor que num crescendo vai compondo as imagens discursivas. Vai recheando de impressões de novos ares e acrescentando personagens às relações produtivas e imagéticas do lugardo lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as condições em que os discursos e imagens sobre o lugar Amazônia foram construídos e produzir o próprio discurso sobre o lugar, mais do que nunca é estar mergulhado no universo vocabular das comunidades educativas das escolas públicas de Rio Branco/Acre.

Neste sentido, ser professor de Língua Portuguesa neste ambiente escolar amazônico é estar consciente sobre a formação e transformação dinâmica da língua e a composição dos gêneros discursivos a partir disto.

A preservação ambiental, por exemplo, tornou-se uma narrativa comum no exercício da profissão de professor. É uma construção feita a partir das impressões de outros que também assim o fizeram.

Esta sensação de reproduzir um discurso dado e ou construído por vários cronistas, desencadeia um anseio no qual a percepção de ser um mero repetidor causa uma estranheza, porém, alerta para a possibilidade de recriação de um discurso próprio, crítico e consciente do que é ser e estar em um lugar que está sempre em evidência no cenário político e econômico mundial, desde tempos remotos.

Nesse diálogo com os textos utilizados para a escrita do artigo, pode-se olhar para dentro, descobrir-se como alguém que ainda possui a capacidade de rever posicionamentos, torcer e distorcer percepções sobre o lugar Amazônia e poder redizer os tantos ditos e falados.

Diante dessa lucidez causada pelo estudo das condições históricas de construção de um discurso, muda-se a postura, deixa-se de ser um mero expectador. O professor diante disso deixa de ser ingênuo, um reproduutor de imagens.

É preciso provocar novas leituras sobre esse lugar Amazônia, incentivar o ímpeto e a provocação na tentativa de também torcer o sentido dado das coisas trazidas e carregadas pelos alunos como imagens de Amazônia, de lugar, de homem amazônico.

A leitura de Antonio Porro, Mercadillo, Diogo Nunes, Gonzalo Pizarro, Francisco de Orellana, Gonzalo Fernandez de Oviedo, Frei Gaspar de Carvajal, Mauricio de Heriarte, Padre Parrissier, Euclides da Cunha Mário de Andrade, Ana Pizarro e tantos outros, elucidaram o caráter e a importância do estudo sobre a Língua Portuguesa e os discursos vigentes.

Esses narradores estavam a serviço de outros e de si mesmos, mas compuseram e compõem o imaginário discursivo da Amazônia. Estão todos vivos e pulsantes. Não há como apagar essa memória, mas questioná-la e refazê-la por meio do ensino.

As linguagens, as sociedades e as diversidades existentes no lugar Amazônia são incontáveis, imensuráveis. O desdobramento não linear na construção das narrativas vão cada vez mais tornando-se complexas à medida em que os narradores avançam no tempo e adquirem a capacidade de ampliar suas percepções. Nós somos estes novos narradores!!!!

Conclui-se assim, que os primeiros narradores abordaram aspectos mais relativos ao discurso cristão de sua época com suas imagens de paraíso ou inferno. Os posteriores ou mais modernos inseriram em seus textos aspectos do pensamento racional, tanto científico quanto artístico, desta forma, mais e mais detalhes foram sendo acrescentados às narrativas sobre o lugar Amazônia.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz**. Brasília, DF: Iphan, 2005.
- CUNHA, Euclides. **Um paraíso perdido**: reunião de ensaios amazônicos. Coleção Brasil 500 anos. Brasília: Senado Federal, 2000.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Tastevin, Parrissier**: Fontes sobre índios e seringueiros do Alto Juruá. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009.
- LIMA, Nísia Trindade. **Um sertão chamado Brasil**: intelectuais e a representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Revan/IUPERJ, 1999.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2013.
- NASCIMENTO, A. D., FIALHO, N. H., and HETKOWSKI, T. M. (Orgs.) **Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- PARRISSIER, Jean-Baptiste. "Seis meses no país da borracha, ou excursão apostólica ao Rio Juruá, 1898", pp. 01-60. In CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). **Tastevin, Parrissier**: Fontes sobre índios e seringueiros do Alto Juruá. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009.
- PIZARRO, Ana. **Amazônia**: as vozes do rio. Tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- PORRO, Antonio. **As crônicas do Rio Amazonas**: notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- SCHEIBE, Cristina. **Mulheres da floresta**: uma história, Alto Juruá, Acre (1890-1945). São Paulo: Hucitec, 1999.
- UGARTE, Auxiliomar Silva. **Sertões de Bárbaros**: o mundo natural e as sociedades indígenas na Amazônia na visão dos cronista ibéricos – séculos XVI/XVII. Manaus: Valer, 2009.

CAPÍTULO 6

AS TAREFAS DE ARECAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: DISCUSSÕES ACERCA DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS DE MATEMÁTICA EM TIMOR-LESTE

Data de submissão: 05/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Gaspar Varela

Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professor do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH/ UNTL-TL
<https://orcid.org/0000-0002-1441-6619>

Dulce Campos Leite

Professora convidada de matemática do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH/ UNTL – TL (2010 a 2016)

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino

Professora Titular do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Londrina, Paraná – Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4276-839>

Este texto é construído a partir do resultado da nossa investigação de doutorado em ensino de ciências e educação matemática da UEL/PR/ BR.

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo identificar e discutir conhecimentos profissionais mobilizados pelos (futuros) professores num contexto de formação inicial de professores em Timor-Leste. Desenvolveu-se a aplicação de tarefas de arecas e as suas questões didático-pedagógicas como instrumento metodológico para a identificação dos conhecimentos de matemática. Por meio de resoluções individuais e discutidos em pequenos grupos criou-se um ambiente de interação entre os membros de grupo para promoção do diálogo, negociação, validação e legitimação de significados de elementos que estavam envolvidos nas tarefas de arecas, o que contribuiu para a construção de aspectos matemáticos, pedagógicos de matemática como conhecimentos profissionais necessários os (futuros) professores que ensinam matemática no Ensino Básico em Timor-Leste.

PALAVRAS-CHAVE: Timor-Leste; Tarefas de Arecas; Conhecimento profissional; Formação profissional de professores.

THE TASKS OF ARECAS IN PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION: DISCUSSIONS ABOUT PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF MATHEMATICS IN TIMOR-LESTE

ABSTRACT: The present work aims to identify and discuss professional knowledge mobilized by (future) teachers in a context of initial teacher education in Timor-Leste. The application of areca tasks and their didactic-pedagogical issues was developed as a methodological instrument for identifying mathematical knowledge. Through individual resolutions and discussions in small groups, an environment of interaction was created between group members to promote dialogue, negotiation, validation and legitimization of meanings of elements that were involved in the areca tasks, which contributed to the construction of mathematical and pedagogical aspects of mathematics as professional knowledge necessary for (future) teachers who teach mathematics in Basic Education in Timor-Leste.

KEYWORDS: Timor-Leste; Tasks of Areca; Professional knowledge; Professional teachers education.

INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas por Ribeiro-Cunha (2017); Barbosa e Cassiani (2015); Varela (2011); Carmo-Belo (2010) e Barbedo-Magalhães (2004) apontam que, ainda identificamos um ensino com características de cunho tradicional em práticas de docentes que atuam na formação inicial de professores que ensinam ciências, tecnologia e matemática no contexto do Timor-Leste. Essas pesquisas nos possibilitam caminhos de reflexões para dizer que, um número considerável de docentes mantém suas posições de acordo com conhecimentos e experiências numa tendência didático-pedagógica e metodológica de cunho conservador em um contexto sociocultural marcado pelas dinastias de monarquia portuguesa e de cunho militarístico de Estado Novo de Portugal de Salazar-Caetano, no período Republicano que perdurou aproximadamente cinco séculos. Além de os docentes manterem suas posições pedagógicas na perspectiva conservadora e militarística dos períodos coloniais de Portugal, esses docentes seguem com uma concepção de formação de professores em uma tendência pedagógica de racionalidade técnica, característica do período da *ordem nova* da Indonésia, que sustentou em 24 anos de ocupação uma influência político-pedagógicas tecnicista e uma gestão tradicional das aulas de professores-formadores em cursos de licenciatura em formação de professores que ensinam matemática (o equivalente à Pedagogia, no Brasil), em especial no contexto maubere¹.

Perdura-se um pensamento de reconhecer o conhecimento matemático (científico) como dogma e o papel do professor com tendências didático-metodológicas de intelectualista e verbalista, exigindo dos alunos decorar e memorizar conteúdos abordados. E, esse pensamento e essas tendências didático-metodológicas de ensino ou de formação

1. É a outra forma de designar os nativos /indígenas de Timor-Leste e que esses possam ser designados também por timores que por motivos ideológicos devem incomodar alguns timorenses (neoliberais) para concordar com uso desse termo.

são características que eram adquiridas por referidos docentes nas escolas de formação de magistérios de professores do tempo colonial português (até 1975) e indonésio (até 2002) para aplicar em suas práticas pedagógicas em Timor-Leste. Essas manifestações ainda estão a influenciar formas de pensar de docentes de cursos de formação de professores que ensinam matemática ao associar a disciplina matemática como uma disciplina prioritária para a aprendizagem dos alunos, sendo outros conhecimentos como inferiores a ela, no contexto escolar em Timor-Leste.

A predominância de posições, experiências e conhecimentos de professores-formadores acumulados nos sistemas de ensino coloniais dos portugueses e indonésios, tornou-se obstáculos pedagógicos para o ensino e formação profissional do professor no contexto de Timor-Leste. Isso tudo provoca inquietações nos professor-pesquisadores da formação profissional de professores a fim de criar situações de atividades com caminhos alternativos, por meio de investigações para gerar novos conhecimentos. Conhecimentos que possibilitem os processos didático-pedagógicos e metodológicos em estabelecer relações entre saberes não formais e sistemas de conhecimentos formais, conectando elementos daqueles saberes, muitas vezes não legitimados academicamente, com aspectos de conhecimentos formais institucionalizado em contextos de organização de conteúdos disciplinares (de matemática), de gestão de espaço pedagógico de formação profissional de professores e de aprendizagem matemática. Defendemos as relações e conexões entre saberes não formais, seus elementos e conhecimentos e de seus aspectos no âmbito de organização de contextos disciplinares, entre outros, como formas de responder às necessidades formativas e de busca de sentidos matemáticos que consideram como densidade de ocorrência de obstáculos pedagógicos.

Na busca de respostas a inquietações, por meio de pesquisas que possam minimizar a densidade de ocorrência de referidos obstáculos pedagógicos, este trabalho tem por objetivo identificar os conhecimentos necessários mobilizados por (futuros) professores no processo de Formação de Professores da Educação Básica, da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades [FEAH] da Universidade Nacional Timor Lorosa'e [UNTL] e analisar caminhos que possibilitem situações de diálogos entre práticas, saberes e conhecimentos oficiais na busca de respostas à questão: *Que elemento de resoluções individuais das tarefas de arecas e discussões coletiva de respostas às questões de análise de didático-pedagógicas das tarefas de arecas podem contribuir com conhecimento à formação profissional de (futuros) professores que ensinam matemática em Timor-Leste?* Na seção 2, apresentamos determinadas concepções teóricas que podemos levar para a discussão deste trabalho.'

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM ESTE TRABALHO

As ideias, percepções, crenças, conhecimentos, formas e/ou modelos coloniais que tratam matemática como conhecimento superior e difícil de aprender por alunos tem predominância nos cenários das pesquisas realizadas sobre ensino de ciências e matemática e formação profissional de professores que ensinam matemática no contexto de Timor-Leste. De qualquer forma, a predominância daquele cenário de paradigmas nos provoca inquietações como professores-pesquisadores da área de formação profissional de professores que ensinam matemática. Para tais inquietações, também surgiram, a partir das reflexões do discurso de Kelchtermans (2009) que, “a personalidade do professor é um elemento essencial que constitui o ensino profissional, portanto, precisa de conceituação cuidadosa” (p.257, traduzido por GEPEFOPEM²).

Relativamente a essa ideia de Kelchtermans, tentamos pensar em pressupostos teóricos alternativos que nos possibilitem reflexões de conhecimentos e caminhos para a busca de soluções a cenário de percepções e crenças de professores-formadores que sustentam a ideia de matemática como conhecimento dogmático e com papel do professor com tendências didáctico-metodológicas de intelectualista e verbalista e mecanicista, na perspectiva teórica do currículo tradicional no contexto de formação de professores que ensinam matemática em Timor-Leste, inclusive no contexto de ensino em todos níveis da educação escolar. Relacionado ao cenário daquelas percepções e crenças de docentes, D'Ambrosio (1998) destaca, “a matemática é reconhecida pela sua múltipla importância por todos os governos de todos os países e incluída, por conseguinte, como matéria obrigatória e universal, constante de todos os currículos, em todos graus de instrução e em todos os países do mundo” (p.47).

Nesta perspectiva do autor e em harmonia ao cenário de percepções, crenças e das tendências didático-pedagógicas e metodológicas do cunho de teorias tradicionais do currículo que apresentamos acima, podemos dizer que, o Timor-Leste é um país que atravessou um longo período de luta para a conquista de sua liberdade (obtida somente em 2002), em que seus professores possuíam poucas experiências a respeito da função de matemática no contexto escolar, de algum modo ainda apontam no seu currículo escolar, a matemática como ciência de números, de formas, de regularidade, de objetos lógicos e abstratos e, de caráter universal e neutro em relação a outras áreas de conhecimentos como história, filosofia entre outras áreas de conhecimento formal (Barbosa e Cassiani, 2015).

Neste contexto, os professores são bombardeados com as percepções e orientações curriculares que desfavorecem mobilizações entre elementos matemáticos do conhecimento formal, saberes, práticas, códigos e linguagens de grupos étnicos/sociais existentes em Timor-Leste, nos termos de aprendizagem significativa dos (futuros) professores e/ou dos

2. É a sigla do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina.

alunos. Para tais, D'Ambrosio (1998) aponta que, “essa dominância universal absoluta da matemática sobre as demais disciplinas escolares, inclusive a da própria língua pátria (...) muitas vezes ainda tem gerado dificuldades do ensino desta área de conhecimento” (idem p.47).

Para D'Ambrosio a universalidade de matemática ganha um espaço nos currículos escolares dos países do mundo, criando um ideário a (futuros) professores que combina com a ideia da matemática como “ciência aplicada à imagem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica, superando o estado medieval de atividade artesanal” (Perez-Gomes, 2007, p. 356). Essa tendência didáctico-pedagógica e metodológica de cunho tradicional e mecanicista que considera professores formadores e a serem formados “como técnicos que aprofundam suas raízes na concepção tecnológica de toda atividade profissional, prática que pretenda ser eficaz e rigorosa” (Perez-Gomes, 2007, p. 356).

Os modelos instrumentais de formação com *status de rigor* e com atividades/estratégias dirigidas “à solução de problemas mediante aplicação de teorias e técnicas científicas” (ibidem, p. 356) ainda são demonstrados nas práticas de formação profissional de professores formadores. Quanto ao modelo da tendência didáctico-pedagógica e metodológica mecanicista ou de racionalidade técnica, este é apontado por Skovsmose (2008) como *paradigma de exercício* que predomina nas concepções de formação profissional de (futuros) professores de matemática em Timor-Leste. Na seção a seguir abordamos um pouco sobre procedimentos e instrumentos que utilizamos para produção de dados deste trabalho.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A partir da predominância de ideários de matemática e seu ensino que identificamos nas duas seções anteriores, Monteiro (*In* Ribeiro, et, al, 2004, p.31) sugere que, “a formação exige, assim, um contato mais amplo e efetivo com a prática, com as questões sociais e culturais que envolvem o processo educativo”. Para tal sugestão, foi possível, construirmos um plano de tarefas de aulas que foram desenvolvidas no processo de formação matemática no curso de formação de professores (Pedagogia). Uma das tarefas é apresentada no quadro 1 a seguir:

Imagine que os palitos de sorvete são palitos de Areca³ e que com os elásticos você pode agrupá-los montando cordas ou batans. Considerando que os conjuntos de palitos amarrados pelos elásticos não poderão ter mais de 10 elementos, ajude Armindo a (re) **organizar e (re)escrever** as quantidades de batans, cordas ou palitos de Areca.

- 1- Se um palitinho de uma corda de Areca corresponde a uma unidade numérica, quantos palitinhos constituem uma corda?
- 2- Uma corda corresponde a quantas unidades numéricas? Como essa quantidade de palitos pode ser denominada usando a linguagem matemática?
- 3- Dez cordas correspondem a quantos palitos? De que formas essa quantidade de palitos pode ser denominada usando a linguagem matemática?
- 4- Lembrando que os conjuntos de palitos amarrados pelos elásticos não podem ter mais de 10 elementos (re)organize e (re)escreva os registros no quadro a seguir:

	Número em algarismos	Número de batans	Número de cordas	Número de palitos soltos	Número de centenas	Número de dezenas	Número de unidades	Registro por extenso nome do número
a	240							
b	204							
c	385							
d	136							
e	292							
f	207							

5- Quantas cordas, podemos formar com 60 palitos? Escreva essa quantidade de palitos usando a linguagem matemática.

6- Quantos batans há em 325 palitos? Escreva essa quantidade de palitos usando a linguagem matemática.

7- Qual é o número de palitos formado por 2 batans, 7 cordas e 14 palitos. Escreva essa quantidade de palitos usando a linguagem matemática.

Quadro 1: Tarefa 0 - Fazendo Trocas Com Palitos De Areca

Fonte: Autores

As tarefas de arecas foram resolvidas e discutidas por (futuros) professores no contexto de formação em Timor-Leste. A investigação foi realizada com as intenções de conhecer ideias, experiências e conhecimentos das práticas sociais de organizar arecas em cordas e batans e sua relação com o conceito de número, Sistema de Numeração Decimal e operações. A ideia foi de criar situações com atividades que permitissem caminhos e possibilidades para a formação de professores com conhecimento profissional como - conhecimento científico, didático e curricular, Apresentamos a lista das questões para análise didático-pedagógica das tarefas 0 e 1 no quadro 2 a seguir:

3. Palitos de areca são palitos compostos por frutos de arecas. Dez palitos de areca correspondem a uma corda, um agrupamento de dez cordas correspondem a um batam.

- 1 - Resolva as tarefas **0 e 1**. (*Rezolve tarefa hirak 0 no 1*).
- 2 - Que conhecimentos podem ser mobilizados pelos alunos a partir da resolução dessa tarefa? (*Koñesimentu saida mak alunu sira mobiliza liu husi tarefa ida ne'e nian rezolusaun?*)
- 3 - Que dinâmicas de aula podem ser utilizadas a partir da exploração dessa tarefa? (*Aula nian dinámika saida mak bele halao liu husi tarefa ida ne'e nian explorasaun?*)
- 4 - O que pode ser feito em sala de aula para (*Saida mak bele halo iha sala aula nian hodí*):
 - a) provocar os alunos para compararem as unidades de medida, o valor posicional dos algarismos e o seu significado no contexto das Areças? (*bele provoka alunu sira atu kompara unidade sira medida nian, algarismu sira nian valór pozisionál no sira nian signifikadu iha bua nian kontextu?*)
 - b) orientar os alunos a pensar em noção de agrupamento necessário para a compreensão do sistema de numeração decimal? (*atu bele orienta alunu sira hodí hanoin kona-ba nosaun agrupamentu nian ne'ebé naton hodí bele kompriende sistema numerasaun desímál?*)
 - c) como apoiar os alunos a traduzir a linguagem verbal para linguagem simbólica, utilizando símbolos e sinais das operações matemáticas? (*Oinsa bele fo apoiu ba alunu sira atu tradus lian fuan verbál ba lian simbólica, hodí uza símbolu no sinál operasaun sira matemática nian?*)
 - d) trabalhar com as dificuldades que podem ser manifestadas pelos alunos? (*bele halo ho difikuldade sira ne'ebé bele hatudu husi alunu sira?*)

Quadro 2: Questões para análise didático-pedagógica das tarefas 0 e 1

Fonte: Autores

No quadro 2 acima, apresentamos as questões para análise didático-pedagógicas que foram aplicadas como instrumento metodológico dessa investigação ao identificar informações e conhecimentos profissionais de (futuros) professores mobilizados em meio ações de respostas às questões. Esperava-se que os referidos conhecimentos profissionais pudessesem ser mobilizados nas ações de respostas às questões para análise de didático-pedagógicas das tarefas de arecas e que esses poderiam ser conhecimento de ensino - conhecimento da organização e da gestão da aula de matemática e de compromisso político - no contexto de formação de (futuros) professores que ensinam matemática no Timor-Leste. Após avaliar as ações de resoluções individuais, realizamos discussões coletivas de tarefas de arecas e as respostas dos (futuros) professores que ensinam matemática no contexto de formação. Além disso, foi possível confirmar essas ações por meio de entrevistas com questões que apresentamos no quadro 3 a seguir

- 1) Você trabalhou com matemática em algumas escolas do ensino básico?
- 2) Você já tinha utilizado algum material didático para dar aula de matemática?
- 3) Qual é sua opinião sobre as tarefas que foram trabalhadas nas quatro aulas passadas?
- 4) Já pensou em alguma ocasião que os palitos e as cordas de Areca tivessem a ver com conhecimento matemático?
- 5) Que maneira você irá utilizar para levar os alunos a aprenderem matemática, caso no futuro for professor?
- 6) Cada corda de Areca é constituída por dez palitos. E, possível comparar elementos de cordas de areca com o sistema de numeração decimal?
- 7) Que conhecimentos podemos mobilizar com grupo de 50 palitos?

Quadro 3: Questões utilizadas nas entrevistas

Fonte: Autores

Na seguinte seção abordamos sobre conhecimentos profissionais de professores que ensinam matemática mobilizados pelos (futuros) professores no contexto de formação.

ALGUNS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS MOBILIZADOS PELOS (FUTUROS) PROFESSORES

Nas subsecções a seguir discutimos os conhecimentos profissionais do professor mobilizados pelos (futuros) professores no contexto de formação. Durante as ações de resoluções individuais e discussões coletivas de tarefas de arecas no contexto de formação, os (futuros) professores conseguiram apresentar alguns conhecimentos matemáticos.

Conhecimentos matemáticos

As ações de resoluções individuais das tarefas de (futuros) professores e as discussões em pequenos grupos desencadeadas no processo de formação de quatro aulas tiveram como possibilidades identificar conhecimentos matemáticos presentes nessas mobilizadas por esses futuros professores. As resoluções e discussões nos permitiram entender as dimensões matemáticas das práticas sociais de Arecas que foram consideradas pelos (futuros) professores e como elas puderam contribuir para a constituição de seus conhecimentos matemáticos e consequentemente contribuir para a aprendizagem matemática dos alunos de anos iniciais do EB. Por meio de ações de resoluções e discussões de tarefas que envolveram práticas sociais de organizar arecas, tivemos a oportunidade de identificar elementos matemáticos como: contagens, procedimentos de agrupamentos e representações produzidas pelos (futuros) professores ao longo da formação inicial de professores.

Além disso, ao analisar e interpretar tais - resoluções e discussões – foi possível encontrar caminhos para identificar possíveis significados que julgamos que podem envolver ideias, princípios, regras e propriedades matemáticas. As ideias, os princípios e regras que tivemos identificado na análise e interpretação das resoluções e discussões serviram-nos de informações que envolveram o processo de construção de conceitos de sistema de numeração decimal e compreensão de operações entre números, considerando como um dos conhecimentos necessários dos (futuros) professores que ensinam matemática nos anos iniciais do EB em Timor-Leste. De acordo com a orientação da questão 1 das quatro questões para análise didático-pedagógica das tarefas que apresentamos no quadro 1 acima, os (futuros) professores tiveram a oportunidade de resolver individualmente, buscando identificar saberes matemáticos implícitos nas tarefas de arecas e procurando mobilizar esses saberes matemáticos identificados com os conhecimentos matemáticos formais aprendidos no contexto escolar por meio de discussões coletivas e em pequenos grupos. E assim, no quadro 4, exibimos uma síntese dos conhecimentos matemáticos mobilizados pelos (futuros) professores em formação na resolução e na discussão das tarefas de arecas, associados aos pontos de enfoque e suas justificativas.

Pontos enfoque	Conhecimentos matemáticos mobilizados	Justificativas apresentadas pelos (futuros) professores
Contagem Oral	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimento da sequência de números de um só dígito ✓ Conhecimento das irregularidades entre 10 e 20 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O método que utilizamos para provocar os alunos a comparar quantidade de códigos utilizados na organização de cordas de areca com linguagem numérica formal é contar palitos com sequência de um só dígito com expressão: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10. ✓ O sistema de numeração decimal se inicia com 10; 20; 30. ✓ Uma corda mais uma corda mais uma corda mais uma corda é igual a quatro cordas.
Contagem de objetos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cardinalidade-quantidade. O último termo corresponde à quantidade total de objetos contados 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A formação de grupo de contagem de dez em dez. ✓ [...] dentro de uma corda há dez (10) elementos de palitos. ✓ Ou uma corda é constituída por 10 palitos ou 1 corda = 10 palitos. ✓ Dez (10) cordas de areca correspondem a 100 palitos.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Percepção composta: reconhecimento de quantidades superiores a 6 por composição de percepções simples 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Usamos uma corda de areca para [...] apresentar aos alunos palitinhos, cordas e batans para que eles compreendam unidades, dezenas e centenas. ✓ Utilizamos uma corda, duas cordas de areca como material apelativo e estruturado para verbalizar e confrontar suas pequenas descobertas e ser valorizados por elas.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação dos números entre si (por exemplo, utilizando o 5 e o 10 como números de referência) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 8 palitos de areca correspondem a 5 palitos mais 3 palitos, ou a 10 palitos menos 2 palitos.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação parte-parte-todo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quando o aluno pensa que 5 palitos e 3 palitos são 8 palitos é o mesmo que 4 palitos e 4 palitos, ou seja, são 8 palitos.
		$\begin{aligned} & \sqrt{10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 50} \\ & \sqrt{10 \times 5 = 50} \text{ e } 5 \times 10 = 50 \end{aligned}$
Relações Numéricas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação de equivalência (reflexiva, simétrica, transitiva) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Sorin husi bua talin ida = bua kesak lima, tamba, bua talin ida iha kesak 10, entaun, ita fahé ba rua mak soris-sorin sei hetan bua kesak lima</i>” (Metade de uma corda de areca é igual a cinco palitos de areca, dentro de uma corda de areca estão 10 palitos, então, dividimos em duas, em cada lado há de encontrar cinco palitos). ✓ Sem contar, o (futuro) professor, sabe que metade de uma corda é resultado de outra metade dessa mesma corda.
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação numérica de dobro
Operações	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cálculo por estruturação, sem recorrer à contagem um a um, mas que se apoiam: em adição, em agrupamentos e distribuições (divisão), em relações entre os números (multiplicação). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ $10 \text{ cordas de areca} = 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 100 \text{ palitos}$. Ou podemos transformar em multiplicação: $10 \times 10 = 100$.

Represen-tações	• Simbólica: utilizando os numerais	✓ 1 corda de areca = 10 palitos de areca. 10 cordas de areca = $10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 100$ ✓ Ou podemos transformar em multiplicação: $10 \times 10 = 100$.
	• Iconográficas: que substitui os elementos (do mundo real) por riscos ou bolas	• Podemos pintar tampas de garrafas ou pintar palitos nas operações de adição e subtração
	• Pictográficas: estão ligados ao real	• Utilizamos o ábaco, mas [...] o que fazemos é utilizar tampas da garrafa, pauzinhos e as pedrinhas. • Utilizamos material local como pedra, <i>koto nussan</i> (grau de feijão), <i>ai-rohan</i> (pedacinhos de pau, ou seja, palitos) e tampas de garrafa.

Quadro 4: Conhecimentos matemáticos mobilizados pelos (futuros) professores

Fonte: o primeiro autor

Além da interpretação de significados matemáticos implícitos nas resoluções individuais e discussões coletivas, associando com conhecimentos matemáticos institucionalizados, discutimos também, os outros conhecimentos profissionais que foram mobilizados pelos (futuros) professores que ensinam matemático quando responderam as outras questões para análise didático-pedagógica da tarefa de areca durante o processo de formação, incluindo das respostas dadas às questões de entrevistas. Esses conhecimentos são associados ao conhecimento do ensino de matemática, conhecimento da organização e da gestão da aula.

Conhecimento Pedagógico de Matemática

As respostas dadas pelos (futuros) professores para a questão 3) e a cada item da questão 4) para análise didático-pedagógica e inclusive nas questões das entrevistas, sinalizaram algumas impressões do conhecimento pedagógico de matemática. Ao proporcionar respostas à questão 3) para análise didático-pedagógica da tarefa de areca, o PEB-Anton em sua resposta aponta que,

[...] na aula, o professor pode desenvolver uma dinâmica, onde pode levar alguns materiais de acordo com o conteúdo para pôr em prática com os seus alunos, exemplo: ... cordas e palitos de Areca ... pode representar outros materiais.

E, a FP-Clad descreve:

Acho que posso levar esta tarefa para sala de aula, quando [...] for professora. E dentro da sala de aula eu posso utilizar em primeiro lugar [...], não preciso dividir ou elaborar os textos para os alunos. Nós precisamos copiar alguns **conceitos** sobre **matemática** e a seguir podemos explicar fase por fase. Acho que, assim pode dar espaço para os alunos que tiverem dificuldades apresentar perguntas ou questões para [...] eles têm [...] dificuldades. Assim eu posso corrigir ou pode resolver o que eles enfrentam.

Essas respostas de (futuros) professores evidenciam parte do conhecimento pedagógico de conteúdo (matemática), porque os dois apontam em seus discursos ao expressarem que na aula, o professor pode desenvolver uma dinâmica que pode levar determinados materiais como cordas e palitos de areca, mostrando os elementos desse material como instrumentos matemático-pedagógicos no desenvolvimento de aprendizagem a fim de explicar fase por fase alguns conceitos de matemática. Além de Clad., o FP-Suf. destacou que:

As tarefas que foram desenvolvidas nas quatro aulas passadas [...] como coisa nova para mim [...], organizar Areca para podermos fazer comparação com número de matemática. Este como uma coisa que sirva como exemplo para que quando eu ensinar, posso dar exemplos mais simples para pode fazer os alunos compreenderem [...] comparando contagem de corda de Areca com número matemático.

Com esses discursos, avaliamos que os (futuros) professores conseguiram expressar suas ideias ao dizer que esses elementos da organização de areca em cordas de dez palitos podem ser compreendidos como um instrumento pedagógico e uma maneira mais simples que podem auxiliá-los a explicar determinados conceitos de matemática. Eles defendem a necessidade de possibilitar um espaço que permita aos (futuros) professores de matemática juntamente com seus alunos, de um ambiente de interações para discussões no contexto da mobilização de suas ideias e de pontos de vista sobre as formas de organização de Arecas que envolvem elementos como *palitos*, *cordas*, *batam* e sua relação com conceitos de números e sistema de numeração decimal. Essas respostas dos (futuros) professores em produções escritas também fornecem informações que dizem respeito ao conhecimento pedagógico de conteúdo.

Além disso, o FP-Suf. ao responder o item b) da questão 4) para análise didático-pedagógica da aula 1, o FP-Ab. escreveu: “(...) podemos orientar os alunos para formar (...) ou dirigir a comparar palitos de Areca com números matemáticos por que ali, parte de palitos para corda, para grupos ou batans”. E, ao responder a questão 4) de entrevistas, a PEB-Dulce afirmou, “sim, tem relação com matemática porque, a mesma coisa que utilizamos ábaco, eu acho que a mesma coisa”. E, ao responder à questão 2 para análise didática, ela escreveu:

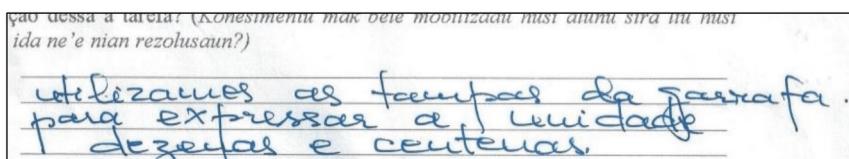


Figura 2: Resposta da PEB-Dul da questão 2

Fonte: Autor

E, essa versão também foi confirmada por:

PEB-Anton: “através das atividades de Areca realizadas na sala de aula, utilizamos o ábaco. O ábaco que fizemos com tampa da garrafa, pauzinhos e as pedrinhas, para que eles pudessem compreender a noção de matemática como: centena, unidade e dezena”.

FP-Char: “Número de agrupamento quer dizer (...) Areca cordas (...) a quantidades de grupos”.

FP-Ado: “Sim, eu acho que tem relação com sistema (de) numeração decimal. Por que podemos contar através de um até dez. Depois de dez, contar mais um, dois, ..., até dez. Porque cada corda tem dez palitos, também duas cordas têm vinte palitos, até um batan. Um batan tem cem palitos”.

Ao interpretar as respostas dos (futuros) professores, percebemos que as práticas de Areca em situações que possibilitem a esses (futuros) professores, oferecem caminhos de ações pedagógicas para orientarem seus (futuros) alunos em estabelecer relações entre elementos de práticas com processos de agrupamento de palitos, cordas, batans e aspectos do conhecimento formal sobre números, sistema de numeração e suas operações. Ou seja, ações desse tipo, com algo que faz parte da cultura do povo timorense (cordas de arecas) favorecem a construção do conhecimento e a compreensão dos alunos a respeito do sistema de numeração decimal. Além disso, as tarefa e as suas questões para análise didáctico-pedagógica possibilitam aos (futuros) professores pensar em formas de estimular alunos a compararem representações de contagem, quantidade de contagens de Areca, representações de termos utilizados nas práticas de organizar a contagem de Areca com unidades de medidas, o valor posicional dos algarismos e seu significado. Esses conhecimentos caracterizam o domínio de temas e de formas de ensinar coerentes a tais temas que podem ser entendidos como conhecimento pedagógico de conteúdo, nomeadamente conhecimento sobre o ensino de números.

Ao responder o item c) da questão 4), para análise didáctico-pedagógica da tarefa da aula 2: “Que conhecimentos podem mobilizar ou relacionar com 50 palitos? ” Os (futuros) professores escreveram:

FP-Clad: (...) de acordo com a minha opinião, acho que a tarefa pode ajudar no conhecimento do aluno para fazer comparação entre (uma) linguagem de Areca com linguagem matemática. 50 Palitos é a linguagem de Areca, mas para linguagem matemática são 50 unidades.

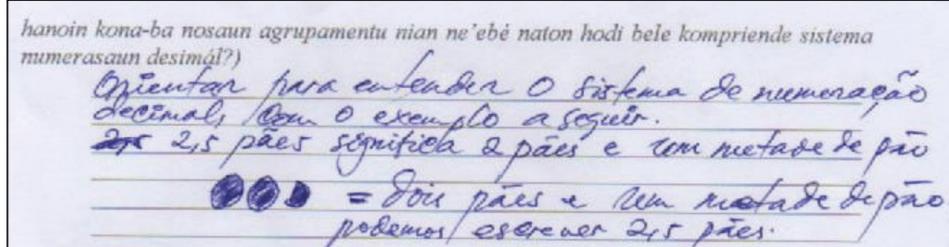


Figura 3: Resposta do FP-Cesar do item C da questão 4 (ADP) da aula 1

Fonte: Autor

O PEB-Anton, ao responder à questão 2) para análise didático-pedagógica da tarefa da aula 1, aponta que

(...) o professor de matemática tem de explicar aos alunos que o número 0 (zero) não representa nenhuma, e o número 1 parece ter uma coisa que ele representa. Exemplo: se um palito ainda não tem Areca, pode ser considerado como zero (0), mas quando já é preenchido com Areca, normalmente já tem o número.

Já a PEB-Fel escreveu:

(...) depois de aprender com essas tarefas, (...) não utilizamos todos, mas algumas que (...) vão ser utilizadas fazer subtração simples com os alunos. Por que eu ensino os alunos ou as crianças 5 e 6 anos, então, usa com facilidade ou objetos mais simples também numeração simples para os alunos. Por exemplo: $10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 100$. Ou podemos transformar em multiplicação: $10 \times 10 = 100$.

O FP-Ab disse: usamos uma (corda de) Areca para (...) apresentar e aplicar para os alunos compreenderem palitinhos, cordas e batans para os alunos compreenderem unidades, dezenas e centenas.

A PEB-Dul descreveu:

ascun desimál?)

o funcionamento dessa operação adição porque pintamos as tampas e os pauzinhos e os pauzinhos utilizamos os cores para pintar para que os alunos não tenham preguiça de aprender a matéria

c) como apoiar os alunos a traduzir a linguagem verbal para linguagem línica, utilizando símbolos e sinais das operações matemáticas? (Oinsa bele fo ba alunu sira atu tradus lian fuan verbál ba lian simbólica, hodi uza simbolu no operasau sira matemática nian?)

Nós utilizamos adição e a subtração. Mas com as tampas das garrafa ou pintar paizinhos usos fadadu.

$00 + 0 = 11 + 1 = 08$ $2 - 1 = 1$

Figura 4: Resposta da PEB-Dul dos itens b) e c) da questão 4 da tarefa da aula 1

Fonte: Autor

PEB-Dul: “o funcionamento dessa operação de adição porque pintamos as tampas e os pauzinhos, utilizamos as cores para pintar ‘para que os alunos não tenham preguiça de aprender a matéria’” (Transcrição nossa).

4. A PEB-Dulce, apresentou na produção escrita, ao dizer que, (...) pintamos as tampas e os pauzinhos, Utilizamos cores para pintar para que os alunos tenham vontade de aprender a matéria abordada. No entanto, a expressão “para que os não tem preguiça de aprender a matéria aqui significa, para que os alunos tenham mais vontade de observar e diferenciar com facilidades entre os objetos pintados com diversas cores.

Os (futuros) professores tiveram a opórtunidade de aprender alguns elementos ou algumas ideias da prática de organizar Areca formuladas nas tarefas para serem comparadas ou associadas com o material didático ábaco, como estratégia pedagógica de matemática, conduzindo à aprendizagem de conceitos e operações de números dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico.

Algumas respostas dadas às questões para análise didáctico-pedagógica, os (futuros) professores evidenciam ideias mais gerais das formas de ensinar, contudo sem apresentar ideias que representam seus domínios a respeito da matemática. Ou seja, os investigados não oferecem de forma clara a diferença entre o que ensinar e como ensinar, apesar de alguns elementos dessas respostas descritas em entrevistas possibilitarem entendimento do conhecimento pedagógico do conteúdo matemático. Ao responder a questão-5 de entrevistas em *tétum*, o FP-Consta aponta que:

Tenho que buscar maneira que possibilite caminhos aos alunos compreender. Então tenho que buscar maneira para como possibilitar caminhos aos alunos, então tenho de dizer aos alunos para levar alguma coisa como palitos, e conta de acordo com aquilo que eu oriento, e depois preciso contar uma coisa certa para os alunos (nossa trad.).

Neste contexto, o (futuro) professor apontou alguns elementos como contagem (palitos) para auxiliar em suas ações pedagógicas de contar no futuro, explicitando seu conhecimento pedagógico de matemática, sem se referir com clareza ao que pretende abordar, mesmo que tivesse elementos que caracterizassem esse algo como, por exemplo, a contagem (palitos) e procedimentos de contagem, representando conhecimento de conteúdo matemático. Da mesma forma, o FP-Ado, ao responder o item a) da questão 4 escreveu:

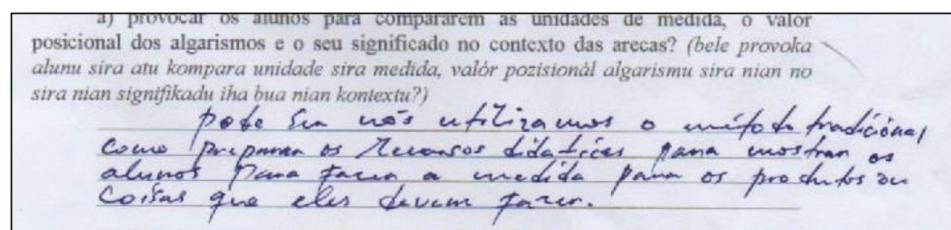


Figura 1: Resposta do FP-Ado do item b da questão 4

Fonte: Autor

Ao responder item a) da questão 4 das questões para análise didáctico-pedagógica das tarefas de areca, o FP-Ado fez uma descrição de forma: “[...] nós utilizamos o método tradicional como preparar os recursos didáticos para mostrar aos alunos para fazer medida para os produtos ou coisas que eles devem fazer” (transcrição nossa).

Neste contexto de descrição, o referido (futuro) professor aponta que, além de preparar e mostrar recursos didáticos de acordo com o contexto sociocultural dos alunos, reconhece que ainda usa a didáctica da pedagogia tradicional em sua prática de ensino. O FP-Cesar por sua vez, respondeu o item a) da questão 4 da seguinte forma:

[...] provocar os alunos a compararem medir, valor e significado no contexto de Areca, podemos utilizar seguintes maneiras: - explicar aos alunos sobre a organização de Areca; - mostrar objetos em relação estrutura de organizar Areca; - explicar mais profundo sobre o contexto.

Além da descrição do FP-Ado e o FP-Cesar, o FP-Abel ao responder outra pergunta da entrevista opinou da seguinte forma: [...] acho que mais importante para implementar no futuro que vem. Eu vou implementar no meu município e posto administrativo e na escola que vou trabalhar no futuro [...]. Neste contexto, o FP-Abel destacou a importância da tarefa de Areca, e almejou implementar essas tarefas de areca em sua escola no futuro. O estudo nos possibilitou inferir sobre as ideias apresentadas pelos (futuros) professores sobre a importância das tarefas de areca como material didático que podem auxiliá-los com caminhos, formas e técnicas de ensinar a matemática (D'Ambrosio, 1998). Assim, identificamos que o conhecimento pedagógico de conteúdo (matemático) dos futuros professores esteve presente na discussão. Contudo, percebemos certa dificuldade em lidar com o conhecimento de conteúdo. Também para eles as tarefas foram importantes para a aquisição do conhecimento matemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As resoluções individuais das tarefas e as discussões realizadas em pequenos grupos no contexto de formação possibilitaram caminhos aos (futuros) professores e deram-lhes oportunidade de criar um ambiente de interação entre os seus pares, como caminhos para promoção do diálogo, negociação, validação e legitimação de significados de elementos como: práticas, as formas de percepções, linguagens e códigos de organização de arecas em cordas que estavam envolvidos nas tarefas de arecas, com vistas a identificar aspectos de conhecimento profissional. As identificações foram feitas em torno das respostas dadas às três questões didático-pedagógicas das tarefas de arecas no contexto de formação, que possibilitaram caminhos para realizar discussões acerca dos conhecimentos pedagógicos e curriculares de matemática de (futuros) professores.

Ao analisarmos e interpretarmos as informações recolhidas por meio das respostas dadas às outras questões didático-pedagógicas, percebemos que essas informações permitiram caminhos para discussões de ideias, utilização de linguagem associada a conhecimentos pedagógico-metodológico de (futuros) professores que ensinam matemática. Assim, consideramos que as ações das resoluções individuais das tarefas, permitiram um ambiente de identificação e interações com os seus pares e possibilitaram um ambiente de discussão, diálogo, negociação, legitimação e validação dos significados de linguagens envolvidos nas tarefas de arecas que podem contribuir – nos aspectos matemático, pedagógico e curricular - para o processo de construção de conhecimentos profissionais necessários dos (futuros) professores que ensinam matemática nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico.

Portanto, as discussões apontam que, os (futuros) professores podem utilizar outros materiais do cotidiano com ideias/elementos de ábaco ou com representações pictográficas e iconográficas, como estratégias de ensino para ajudar os alunos a desenvolver, compreender conceitos de números, termos ou linguagens matemáticas, regras e procedimentos de cálculo matemáticos. Assim, podemos dizer que o (futuro) professor ao ensinar matemática tende a colocar a matemática em seu conhecimento de ensino para aprendizagem dos alunos, relacionando o conhecimento matemático e o conhecimento do ensino de matemática, priorizando, portanto, este último, mas sem estabelecer uma dicotomia entre eles. Conhecimento matemático que referimos diz respeito a conhecimento de conteúdo próprio que um professor possui durante a sua formação. Além de conhecimento matemático como seu conhecimento de conteúdo, esse professor também deve possuir capacidade de relacionar esse conhecimento matemático com formas, maneiras ou modos de abordar contexto da sala de aula para que os alunos possam compreender também. Aos (futuros) professores de matemática são requeridos a terem domínios de temas e de formas de abordagem específicas desses temas, considerando a sua natureza na elaboração de ações pedagógicas de matemática na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BARBEDO-MAGALHÃES, A. (2004). *Descolonização do Ensino em Timor*. Portugal: Projeto FCT- POTI/ CPO/4491/2002.
- BARBOSA, A. T., & CASSIANI, S. (2015). Efeitos de colonialidade no currículo de ciências do ensino secundário em Timor-Leste. *Revista Dynamis, FURB, Blumenau*, v.21, n.1, pp. 3-28.
- BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (Coleção Ciências da Educação ed.). Porto Editor.
- CARMO-BELO, J. (2010). A Formação de Professores de Matemática no Timor-Leste à luz de Etnomatemática. *Dissertação (mestrado)*. Goiânia-GO, Goiás/Brasil.
- CASTRO, J. P., & RODRIGUES, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- D'AMBROSIO, U. (1998). *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Editora Ática.
- PEREZ-GOMES, A. I. (2007). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão diferentes. In J. G. SACRISTÁN, & A. I. PEREZ-GOMES, *Compreender e transformar o ensino* (4^a ed., pp. 353-379). Porto Alegre: Artmed Editora.
- RIBEIRO-CUNHA, F. S. (Novembro de 2017). *A pesquisa na formação inicial de professores de ciências no Timor-Leste: contribuições do grupo de estudo sobre o ensino de ciências e tecnologia*. Tese (Doutorado). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

SHULMAN, L. S. (Fevereiro de 1986). Those Who Understand: knowledge Growth in Teaching. *Educational Research, Vol. 5 No.2*, 4-44.

SKOVSMOSE, O. (2008^a). *Desafio da reflexões em Educação Matemática Crítica* (1^a ed.). (O. A. FIGUEIREDO, & J. C. BARBOSA, Trads.) São Paulo: Papirus Editora.

SKOVSMOSE, O. (2008b). *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. Campinas-São Paulo: Papirus Editora.

VARELA, G. (23 de março de 2011). Uma abordagem de histórico-crítica da formação de professores de matemática no Timor Leste: diagnóstico e proposição. *Dissertação (mestrado)*. Goiânia-Go, Goiás/Brasil.

CAPÍTULO 7

O USO DE MATERIAIS TECNOLOGICOS NO PLANEJAMENTO DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR EM UBÁ-MG PÓS PANDEMIA

Data de submissão: 07/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Myrian Aparecida Silva Schettino

UEMG

<http://lattes.cnpq.br/1782206329420282>

Érica Marques da Silva Santos

UEMG

<http://lattes.cnpq.br/3260153068960241>

Suellen Scarlet Silva Gamarano

UEMG

<http://lattes.cnpq.br/6016561220840706>

RESUMO: Este estudo investiga o uso de materiais tecnológicos no planejamento de professores de ensino superior em Ubá, MG, após o impacto da pandemia de COVID-19. A pesquisa busca compreender como a adoção de tecnologia influenciou o processo de ensino-aprendizagem, examinando as experiências e percepções dos professores e seus alunos. Utilizando uma abordagem mista, que combina entrevistas semiestruturadas e questionários online, o estudo também analisa documentos institucionais e realiza observações de aulas. Os resultados revelam insights valiosos sobre a transformação do ensino superior na era pós-pandemia e os desafios e benefícios associados à integração de tecnologia no planejamento de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem, Materiais tecnológicos, planejamento.

THE USE OF TECHNOLOGICAL MATERIALS IN THE PLANNING OF HIGHER EDUCATION TEACHERS IN UBÁ-MG POST PANDEMIC

ABSTRACT: This study investigates the use of technological materials in the planning of higher education teachers in Ubá, MG, after the impact of the COVID-19 pandemic. The research seeks to understand how the adoption of technology influenced the teaching-learning process, examining the experiences and perceptions of teachers and their students. Using a mixed approach, which combines semi-structured interviews and online questionnaires, the study also analyzes institutional documents and conducts class observations. The results reveal valuable insights into the transformation of higher education in the post-pandemic era and the challenges and benefits associated with integrating technology into instructional planning.

KEYWORDS: Teaching-learning, Technological materials, planning.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 instigou uma série de transformações profundas na paisagem educacional, compelindo educadores a se reconfigurarem diante de novos paradigmas no processo de ensino e aprendizagem. No âmbito do ensino superior, a localidade de Ubá, MG, não se mostrou imune a essas mudanças, e os professores da região encontraram-se diante do desafio inédito de assegurar a continuidade da entrega de uma educação de qualidade em um ambiente predominantemente virtual.

Nesse contexto desafiador, a instrumentalização estratégica de materiais tecnológicos e recursos digitais emergiu como um pilar essencial para a efetiva manutenção da continuidade educacional. A integração judiciosa desses elementos não apenas possibilitou a transposição dos desafios inerentes ao ensino remoto, mas também catalisou a criação de ambientes virtuais de aprendizagem enriquecedores. A adaptação proativa dos educadores de Ubá, MG, à era digital evidencia não apenas uma resposta pragmática às circunstâncias, mas também um compromisso resiliente com a excelência educacional em meio à adversidade global.

No entanto, à medida que o mundo começa a se recuperar da pandemia, surge a pergunta: como o ensino superior em Ubá, MG, evoluirá no que diz respeito ao uso da tecnologia? Este estudo visa investigar a adoção e a integração de materiais tecnológicos no planejamento de professores de ensino superior na região pós-pandemia. O objetivo é compreender como essa mudança afetou o processo de ensino-aprendizagem, ponto de vista dos professores

DESENVOLVIMENTO

Contexto Educacional Pós-Pandemia

Após um contexto de ensino predominantemente virtual durante a pandemia, a educação superior enfrenta desafios e oportunidades únicos. A adaptação ao ensino híbrido ou totalmente presencial traz consigo a necessidade de explorar o potencial da tecnologia de forma mais significativa. Nós precisamos repensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre o EaD e o Ensino presencial (UNESCO, 2020).

A Adoção de Tecnologia pelos Professores

Será investigado como os professores de ensino superior em Ubá, MG, adotaram e integraram materiais tecnológicos em seus planejamentos de aula. Isso inclui a escolha de plataformas, aplicativos e recursos digitais, bem como a abordagem pedagógica associada.

Impacto na experiência dos alunos e professores

Além do uso de tecnologia pelos professores, os alunos perceberam essa mudança, eles experimentaram uma transformação na forma como aprendem e interagem com o conteúdo. O retorno presencial trouxe consigo diversas questões sendo uma deles não só o ato de reinventar à docência, mas também como reaprender a estudar, Além disso, os secretários de Educação e os gestores das escolas precisam pensar na saúde mental de todos, até porque, os professores também estão fragilizados. Se os educadores ficarem exaustos mentalmente, e aproximarem-se de um esgotamento físico e mental, não poderão ajudar a si ou aos alunos (MAIA; DIAS, 2020). E isso, influencia muito em como o educador irá gerir suas aulas presencialmente. Quais medidas tomar, que recursos incluir e como alcançar seus alunos se tornam um desafio ainda maior.

A pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo na educação, forçando professores a se adaptarem a novos métodos de ensino online. No contexto do ensino superior em Ubá, MG, a tecnologia desempenhou um papel crucial para manter a continuidade educacional. À medida que a pandemia é controlada e as instituições de ensino se recuperam, surge a questão de como a tecnologia moldará o futuro do ensino superior na região. O estudo explora como os professores de ensino superior em Ubá adotaram e integraram materiais tecnológicos em seus planejamentos de aula. Isso inclui a seleção de plataformas, aplicativos e recursos digitais, bem como as estratégias pedagógicas associadas. Além disso, investiga o impacto dessa mudança na experiência de aprendizado dos alunos e na perspectiva dos próprios professores.

O contexto pós-pandemia apresenta desafios e oportunidades únicas para o ensino superior. A transição para um ensino híbrido ou presencial requer uma exploração mais profunda do potencial da tecnologia. É necessário repensar a educação, considerando uma integração eficaz entre o ensino online e presencial. A adoção de tecnologia pelos professores é um aspecto central deste estudo.

Os pesquisadores examinam como os professores escolheram e utilizaram ferramentas tecnológicas em seus planos de ensino. Isso abrange desde a seleção de plataformas educacionais até a adaptação de abordagens pedagógicas para incorporar elementos digitais.

A mudança para o ensino online e o retorno ao ensino presencial após a pandemia afetaram não apenas os professores, mas também os alunos. Os alunos vivenciaram uma transformação na forma como aprendem e interagem com o conteúdo. O retorno presencial trouxe desafios adicionais, como a necessidade de reinventar a forma de ensinar e aprender. Além disso, a saúde mental de alunos e professores se tornou uma preocupação importante, pois o cansaço mental pode afetar significativamente o desempenho educacional.

Nesse contexto, é indispensável reimaginar o futuro da educação, envolvendo uma integração estratégica e coerente entre o Ensino a Distância (EaD) e o ensino presencial, preocupando-se muito além da aquisição de conhecimento, mas também sobre a saúde mental de discentes e docentes. Bem como a funcionalidade de métodos educacionais tecnológicos.

A pesquisa reconhece que a função do educador transcende a mera transmissão de conhecimento, englobando a gestão eficiente da dinâmica da sala de aula e a habilidade de se adaptar a variados contextos de ensino. Esta perspectiva demanda uma abordagem que leve em consideração medidas, recursos e estratégias apropriadas, a fim de atingir os alunos de maneira eficaz, independentemente da modalidade de instrução empregada. Este ressalta a importância de uma abordagem minuciosa na prática educativa, na qual a adaptabilidade do educador e a implementação de estratégias pedagógicas personalizadas emergem como elementos cruciais para o êxito na promoção da aprendizagem significativa.

O posicionamento expresso por Növoa (1992) ganha ainda mais relevância nos dias atuais, uma vez que a dinâmica da sociedade contemporânea impõe desafios complexos e multifacetados. Nesse contexto, torna-se imperativo adotar uma abordagem crítico-reflexiva no âmbito educacional, caracterizada pela redefinição fundamental do papel desempenhado pelos professores. A compreensão de que o aprendizado deve adquirir novos significados revela-se crucial, visto que os problemas emergentes no século XXI demandam soluções igualmente contemporâneas.

A proposta de uma reconfiguração no papel do professor vai além de uma mera adaptação curricular; ela abraça a necessidade de uma transformação profunda na maneira como os educadores concebem e conduzem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a formação de professores assume um papel central, expandindo-se para além dos estágios iniciais e incorporando a formação continuada como um componente essencial. Este enfoque não apenas reconhece a evolução constante das demandas educacionais, mas também realça a importância de capacitar os professores para se manterem atualizados e eficazes diante das mudanças aceleradas na sociedade.

Alicerçada na premissa de que os educadores devem ser agentes de transformação na vida dos discentes, essa abordagem ampliada dos processos de formação de professores reforça a ideia de que a reflexão sobre a prática docente não é apenas desejável, mas indispensável. A promoção de um ambiente propício à reflexão crítica estimula o desenvolvimento profissional dos professores, capacitando-os a enfrentar os desafios contemporâneos com um olhar inovador.

Dessa forma, ao reconhecer a interconexão entre a redefinição do papel do professor, a formação continuada e a promoção da reflexão sobre a prática, abre-se espaço para que os educadores se tornem verdadeiros catalisadores de mudança. Ao investir na capacitação dos professores como agentes de transformação, a educação se posiciona como uma força propulsora na construção de um futuro mais adaptado e resiliente, capaz de enfrentar os desafios dinâmicos do século XXI.

Em resumo, este estudo oferece uma visão abrangente do uso de tecnologia no ensino superior em Ubá, MG, após a pandemia de COVID-19. Ele destaca a importância da adoção de tecnologia pelos professores, o aprimoramento profissional, formação continuada, o impacto na experiência dos alunos e os desafios enfrentados no contexto pós-pandemia. Esses insights são cruciais para orientar as instituições de ensino na adaptação ao novo cenário educacional e na promoção de um ensino de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo investigou as experiências de 20 professores de ensino superior em relação à transição para o ensino remoto durante a pandemia.

Dos participantes, 50% expressaram enfrentar dificuldades significativas nesse processo de adaptação. As entrevistas revelaram uma série de desafios, destacando-se a falta de participação dos alunos; Muitos professores apontaram a notável dificuldade em manter o engajamento dos alunos durante as aulas remotas. A ausência de interação direta prejudicou a dinâmica usual da sala de aula, impactando negativamente na qualidade do processo educacional.

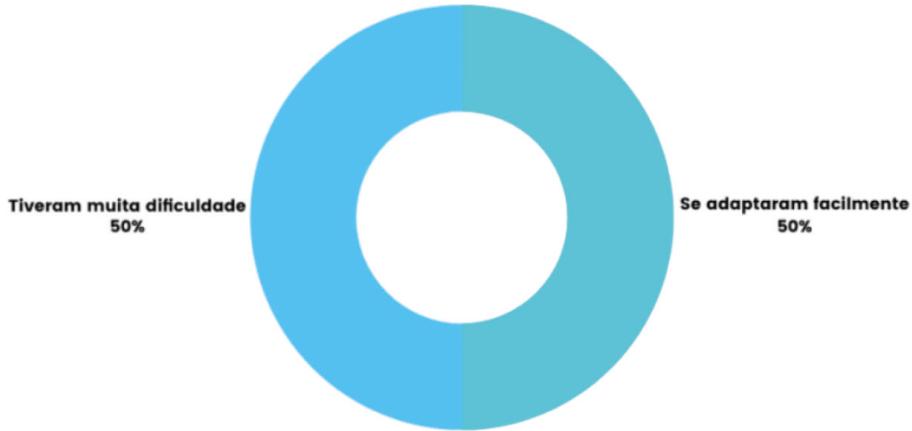


Grafico 1- Apontamento da dificuldade apresentada pelos professores.

A interação limitada durante as aulas remotas, o sentimento de isolamento, e a complexidade de transformar o material presencial para o formato à distância; a solidão resultante do ensino remoto foi mencionada como um desafio adicional, percebendo que mesmo habituados com recursos tecnológicos, alunos e professores adquiriram problemas como estresse agudo e ansiedade, problemas sociais posteriormente. Além disso, os professores destacaram a necessidade de se adaptar rapidamente às tecnologias disponíveis em casa para atender às demandas do ensino online, revelando uma sobrecarga adicional de tarefas.

Uma preocupação destacada foi o analfabetismo funcional observado entre os alunos calouros que concluíram o Ensino Médio de forma remota. Esta lacuna de habilidades pode impactar negativamente a transição para o ambiente presencial, evidenciando a necessidade de abordagens pedagógicas específicas para superar esse desafio.

Como cita uma professora entrevistada: “Eles chegaram com extrema dificuldade para o ensino superior, se adaptaram bem ao remoto por estarem acostumados a essa nova tecnologia, porém empobreceu a capacidade de leitura, escrita e concentração, fazendo com que muitos professores precisassem usar de muitos recursos tecnológicos para ajudá-los a manter o foco”.

Uma porcentagem de 30% dos professores disseram ter feito curso, especializações para docentes de educação a distância, ainda que a formação de educação a distante tenha uma premissa diferente do que ocorreu em 2020. A formação auxiliou-os no decorrer da pandemia.

A queixa de falta de interação dos alunos foi um consenso geral como diz um dos professores entrevistados “até entendo uma parte da falta de interação pois muitos alunos escolhem a modalidade presencial por terem dificuldade de se concentrar em modalidades EaD, ainda assim, isso dificultou muito a aquisição de conhecimento e um planejamento bem executado”.

Apenas 2 professores disseram que ao retornarem ao presencial, suas aulas permaneceram as mesmas como eram antes da pandemia. Já os outros disseram que trouxeram consigo recursos teconopedagógicos para corroborar com as aulas. Ora pelo fato de muitos alunos terem saído do Ensino Médio remoto direto para a universidade, ora pelo fato destes observar a extrema eficácia da tecnologia nas aulas de ensino superior.

CONCLUSÃO

As implicações dessa pesquisa transcendem a esfera individual do professor, alcançando o âmbito institucional. Fica evidente que o suporte da formação continuada e o uso de TIC's desempenha um papel crucial na mitigação dos desafios enfrentados pelos educadores de ensino superior. As instituições de ensino devem, portanto, dedicar esforços substanciais para criar um ambiente propício à inovação pedagógica, oferecendo recursos, treinamentos e estruturas que capacitam os professores a prosperarem no ambiente virtual de aprendizagem.

Além disso, a pesquisa sublinha a importância de uma abordagem proativa na antecipação e resolução dos desafios emergentes. A adaptação constante e ágil torna-se uma necessidade premente, e o desenvolvimento de estratégias flexíveis e eficazes é essencial para garantir a qualidade do ensino superior em tempos de transformação educacional. Nesse sentido, a pesquisa não apenas identifica obstáculos, mas também aponta para a necessidade de uma mentalidade propositiva, que promova a resiliência e a inovação como pilares fundamentais da educação superior contemporânea.

REFERENCIAS

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 37, e200067, 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

NÓVOA, Antônio: Palavras-chave: Professores - Formação Profissão docente História da educação - séc. 20: Data: 1992: Citação: Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33:

UNESCO, A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 22 set. 2023.

CAPÍTULO 8

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E VOCACIONADA AO ESPORTE ANTONIO OMETTO: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE ADOLESCENTES PROTAGONISTAS

Data de submissão: 07/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Magda Thaís Pilger Maciel

E. E. Antonio Ometto

Karina Costa Paes de Sousa

Diretoria Regional de Educação/DRE

RESUMO: Nos dias atuais o esporte está presente em diversos cenários, clubes, escolas e projetos esportivos, a partir daí, o foco desse artigo é o esporte no cenário da educação de tempo integral com uma visão sobre o planejamento esportivo do professor e do significado desse processo para a formação dos alunos da Escola de Tempo Integral (ETI) da Escola Estadual de Tempo Integral Vocacionada ao Esporte Antonio Ometto, no município de Matupá/MT. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória e o processo metodológico constitui-se na visão benéfica que a instituição escolar alicerçada ao esporte pode contribuir ao ensino-aprendizagem de nossos educandos. A escola se tornou vocacionada ao esporte no ano de dois mil e vinte e três, com oferta de ensino do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, onde a parte diversificada é composta de atividades esportivas, sendo duas horas

diárias de esporte, divididas em seis modalidades esportivas, entre elas vôlei de areia, basquete 3x3, tênis de mesa, xadrez, futsal e atletismo. Ao iniciar o ano letivo os alunos passam por uma rotatividade nas modalidades ofertadas e depois por uma seletiva onde são direcionadas as modalidades, recebendo incentivos e estrutura para que desenvolvam suas habilidades, nossos estudantes recebem três alimentações balanceadas ao dia, sob o acompanhamento de nutricionistas, garantindo uma dieta adequada para o desempenho esportivo. Além disso, a grade curricular diversificada é estendida, permitindo que os alunos tenham aulas diversificadas e se dediquem às atividades esportivas e também ao uso do laboratório de ciências para iniciação científica e práticas experimentais, o uso das tecnologias através de chromebooks, a escola também desenvolve o projeto horta escolar e Educarte com aulas de canto e de alguns instrumentos musicais, preparando os alunos para o futuro, onde os mesmos serão protagonistas dos seus projetos de vida. Esperamos que atividades esportivas tenham como objetivo não apenas promover a saúde e o bem-estar dos estudantes, mas também desenvolver habilidades, como

o trabalho em equipe, protagonismo, dedicação aos estudos, disciplina, concentração e superação de desafios. A prática esportiva pode abrir portas para oportunidades de bolsas de estudo e carreiras profissionais no esporte. Almejamos que esse processo seja parte integrante do planejamento do professor e visando à formação plena e alunos protagonistas de seu conhecimento e habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: protagonismo, educação de tempo integral, esporte.

INTRODUÇÃO

A cada dia observamos que a Escola em Tempo Integral (ETI) se converte em um espaço essencial para assegurar que todos tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os estudantes podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

O esporte é visto como um fenômeno social de múltiplas possibilidades, presente cada vez mais na vida das pessoas: uma opção de lazer, um instrumento educacional institucional, uma ferramenta mercadológica, está presente na mídia para encantar, despertar sonhos, assim, as pessoas consomem, assistem, organizam e praticam esporte. Portanto, o mesmo está presente em diversos cenários, atingindo diversos personagens e proporcionando diferentes atribuições e significados à prática. (GALLATI, 2006).

Nesse sentido, na ETI Vocacionada ao Esporte tratamos do esporte, sob outra perspectiva educacional, como instrumento facilitador para a formação dos aspectos culturais, sociais, técnicos, voltados à formação plena do aluno, fortalecendo o trabalho do professor de todos os componentes curriculares em sala de aula.

Assim, ampliar o tempo de permanência na escola e criar condições de aproveitamento de tempo e de espaços visa concretizar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais.

O modelo de Ensino Integral, mais do que ser definido apenas pela jornada de estudos, é compreendido como busca pela formação integral dos estudantes, isto é, como o desenvolvimento amplo das competências necessárias para a superação dos desafios da sociedade contemporânea. Desta maneira o estudante é colocado como protagonista e a comunidade escolar como um todo deve ser engajada no projeto. De acordo com a REVISTA 10 anos Educação de Mato Grosso (2023), países da OCDE que ocupam boas posições na avaliação internacional PISA tem o ensino em Tempo Integral como norma vigente, e essa melhoria da proficiência na aprendizagem dos estudantes é um dos principais motivos para a política de expansão do ensino em tempo integral no Mato Grosso.

Nas palavras de Menezes Filho (2002), a educação, por se constituir uma prática social, não é uma ação neutra, mas carregada de objetivos e propósitos bem definidos quanto ao que se quer alcançar, manter, reforçar ou transformar, buscando a formação plena dos alunos.

Nesta perspectiva algumas reflexões foram surgindo em relação à contribuição para a formação plena dos alunos por meio do esporte, uma formação que vai além dos conteúdos programáticos dos currículos escolares, e que busca complementar os conhecimentos com uma educação multidimensional. Essa multidimensão educacional é o que a ETI se propõe a oferecer a partir seus objetivos.

METODOLOGIA

As atividades esportivas têm como objetivo não apenas promover a saúde e o bem-estar dos estudantes, mas também desenvolver habilidades, como o trabalho em equipe, disciplina, concentração e superação de desafios. A prática esportiva pode abrir portas para oportunidades de bolsas de estudo e carreiras profissionais no esporte. A escola de tempo integral vocacionada ao esporte é capaz de incluir todas as etnias e valores sociais dentro e fora da escola, assim como em todos os pontos da vida.

O diferencial de nossa escola é visível já na entrada da Escola, os estudantes são acolhidos de uma forma única, numa dinâmica que envolve afeto e familiaridade, a recepção é sempre lúdica e envolvente, músicas, dança, balões, caracterizações de personagens, a imaginação deve fluir para o mundo da fantasia, sem perder claro, o mais importante, o abraço sincero e acolhedor. Este processo acontece com uma sequência semanal, onde cada turma fica responsável, junto com seu professor regente responsável pela semana de acolhimento.

Na Escola Estadual de Tempo Integral e Vocacionada ao Esporte Antonio Ometto apresenta a grade curricular comum e diversificada, o diferencial de uma escola ETI é a grade diversificada, que no caso da vocacionada ao esporte, temos duas aulas diárias de prática esportiva com a modalidade que o estudante optou/foi selecionada para praticar, após este momento eles são levados aos vestiários para tomar banho e se organizarem para o retorno a sala de aula. O entrosamento entre os professores da base comum juntos aos professores de prática esportiva é de crucial importância para o bom andamento do rendimento dos alunos/atletas em atividades na sala de aula, sendo que é passado diariamente aos estudantes pelos professores, orientadores de área, coordenadora e diretora.

Semanalmente os professores tem um feedback com seus orientadores de área e neste momento podem analisar as ações realizadas, ver os pontos positivos e negativos para que as rotas sejam alinhadas. Ressaltando que por meio do esporte, temos a oportunidade de formar cidadãos e não apenas estudantes. No pedagógico, temos o objetivo de elevar os resultados do IDEB, a partir das avaliações internas e externas, os professores ganham múltiplas possibilidade, foco e funções como importante instrumento de gestão das políticas educacionais, visando a identificação de melhorias na formação continuada dos docentes nas intervenções para implantação de novas práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática de esportes afasta os adolescentes das drogas, aumenta a capacidade cognitiva do aluno, traz benefícios consideráveis à saúde e gera cooperação e socialização entre os estudantes. Além de aumentar a capacidade cognitiva e, consequentemente, o desempenho escolar dos estudantes, como foi analisado nas últimas avaliações externas de Mato Grosso. O esporte educacional, desde que trabalhado de maneira pedagógica, pode produzir vários benefícios, como aumentar a cooperação e a socialização e a desenvolver o espírito de liderança e o respeito entre nossos estudantes. O esporte é um importante elemento na preparação de crianças e jovens para a vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relevantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento tecnológico, pandemia e o aprimoramento de novas maneiras de pensamento sobre o saber e sobre o processo pedagógico, têm refletido principalmente nas ações dos estudantes no contexto escolar, o que tem se tornado ponto de dificuldade e insegurança entre professores e agentes escolares resultando em forma de comprometimento do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário à busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o agente escolar passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu estudante, sem com isso ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo. A escola contemporânea sofre com o desenvolvimento acelerado que ocorre a sua volta, onde as informações são atualizadas em frações de segundos, ocasionando de certa forma, o desgaste e o comprometimento das ações voltadas para o aprimoramento do ensino, fazendo com que a sala de aula se torne um ambiente de pouca relevância para a consolidação do conhecimento, tornando a vivência social o requisito primordial para a busca de aprendizado, sobre essa escola, Amélia Hamze (2004:1) afirma em seu artigo “O Professor e o Mundo Contemporâneo”, que

Como educadores não devemos identificar o termo informação como conhecimento, pois, embora andem juntos, não são palavras sinônimas. Informações são fatos, expressão, opinião, que chegam às pessoas por ilimitados meios sem que se saiba os efeitos que acarretam. Conhecimento é a compreensão da procedência da informação, da sua dinâmica própria, e das consequências que dela advém, exigindo para isso um certo grau de racionalidade. A apropriação do conhecimento, é feita através da construção de conceitos, que possibilitam a leitura crítica da informação, processo necessário para absorção da liberdade e autonomia mental. (HAMZE, A. O professor e o mundo contemporâneo, 2004, p 45)

Dessa Forma, a prática pedagógica dos agentes educacionais no momento atual, bem como a condução do processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, precisa ter como primície a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento, onde a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo estudante, e se torne uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo. Na E. E. Vocacionada ao Esporte Antonio Ometto contemplamos a prática pedagógica de modo diferenciado, sendo aplicada seguindo os paradigmas da escolas plenas, com o diferencial da vocação esportiva.

REFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO 10 ANOS, Cuiabá, Educação nº 1, Outubro de 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1BoPLQdb4PavXjkAd7rEZqZpfU71kF9eL/view?usp=drive_link Acesso em: 12 de Julho de 2024.

GALATTI, L.R., PAES, R.R. Fundamentos da Pedagogia do Esporte no Cenário Escolar. In: Movimento e Percepção, Espírito Santo do Pinhal Vol. 6, Nº 9, p.16-25, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao>> HAMZE, A. **O professor e o mundo contemporâneo**, 2004

MATO GROSSO. Orientativo Pedagógico das Escolas de Educação em Tempo Integral Vocacionadas ao Esporte/2018. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, 2018.

MATO GROSSO. Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2019.

MENEZES FILHO, F.S. A prática pedagógica da Educação Física escolar: tendências nos planejamentos de ensino dos professores no ensino fundamental e médio, 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

CAPÍTULO 9

ENSINO INTEGRAL E O TRABALHO DE SÍSIFO: O PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Data de submissão: 07/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Letícia Alaniz Garcia

Mestranda do Curso de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Maranhão -
UFMA

Rodolfo Francisco Soares Nunes

Doutorando pelo Curso de Políticas
Públicas da Universidade Federal do
Maranhão - UFMA

RESUMO: A pesquisa objetivou avaliar as concepções incorporadas e os processos de disputa em torno do Programa Escola em Tempo Integral (PETI) instituído pelo governo federal na Lei nº14.640/2023. O programa é o terceiro de sucessivas políticas para Educação Integral (EI) e o segundo relacionado a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a saber: aumentar as matrículas na modalidade. A operacionalização do programa se dá por transferências financeiras aos entes para adequação de escolas à ampliação da jornada, reduzindo a concepção de EI - ligada à formação integral do ser humano - ao tempo dentro da escola. Ainda que o recurso seja escasso para a Educação, não há estudo prévio das demandas locais pelo tempo integral na comunidade

escolar. Tampouco se visualiza no escopo do programa métricas e condições para o recebimento dos recursos, demonstrando preocupação quantitativa em detrimento de transformações qualitativas no cenário educacional brasileiro. Para situar o PETI na totalidade da EI, utilizou-se método crítico-dialético para compreender os movimentos de mediação e contradição imbricados no programa. A partir de abordagem qualitativa, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, primeiro em torno do tema para entendimento das raízes da EI e suas concepções e segundo, na esfera do texto em si e das normativas e relatórios que o acompanham. Conclui-se que o PETI não se distanciou de seu propósito imediato, qual seja, uma tentativa de alcançar a já distante meta 6 do PNE. Com métricas inadequadas para se avaliar a eficácia e eficiência no contexto da EI, o programa foi instituído sem abordar o porquê da sua prioridade e sem o controle da concepção de Educação praticada. Portanto, traduz-se em mais uma tentativa de entrelaçar uma estrutura complexa - exigida pela envergadura que é a EI - sem levar em consideração as dimensões espaço e tempo, exigidas pelo contexto das relações sociais presentes nas políticas educacionais brasileiras. Assim, a

pesquisa fomenta o debate sobre as concepções de Educação que estão no jogo público hoje e auxilia os agentes públicos no desenvolvimento de políticas que promovam melhorias significativas na qualidade da educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Educação Integral, Avaliação de Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Segundo a mitologia grega, Sísifo foi considerado o mais astuto dos mortais. Devido ao seu desempenho espetacular e sua astúcia, decidiu desafiar os deuses. O trabalho de Sísifo consiste naquele rotineiro e cansativo, dado como castigo pelos deuses, no qual este deveria rolar uma pedra pela montanha até seu cume e fazê-lo novamente de maneira eterna. A metáfora serve para iniciarmos a análise do debate em tempo integral, se seguimos no caminho de Sísifo ou seguimos para as conquistas de seu filho Glauco.

A Educação de Tempo Integral, em termos da legislação brasileira, está presente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) por meio da previsão da progressiva ampliação da jornada escolar em seus artigos 37 e 84 (BRASIL, 1996). No mesmo sentido, também está presente no Plano Nacional de Educação de 2001-2010, relacionada à educação infantil e enquanto uma prioridade para famílias de baixa renda (BRASIL, 2001).

No entanto, apenas em 2007, quando se deu a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), esta ampliação da carga horária obteve apoio financeiro, destinado aos municípios e estados (MONTEIRO, 2018). Enquanto meta concreta e específica relativa à Educação Integral, apenas no Plano Nacional de Educação de 2014-2024 há a formulação da meta número 6, cuja previsão é da ampliação das matrículas dos alunos nesta modalidade em pelo menos 25% (BRASIL, 2014).

Apesar do histórico de efetivação da Educação Integral em âmbito nacional ser recente, já foram elaboradas e implementadas, ao todo, três políticas diferentes e consecutivas: o Programa Mais Educação (PME) de 2007, o Programa Novo Mais Educação (PNME) de 2016 e o Programa Escola em Tempo Integral (PETI) de 2023. Considerando o contexto e as transformações sociais que levaram a essa sequência de programas dedicados à educação integral, o presente trabalho tem como objetivo avaliar as concepções incorporadas e os processos de disputa em torno do programa atual, o Programa Escola em Tempo Integral (PETI).

A partir da totalidade da Educação Integral, utilizou-se método crítico-dialético para compreender os movimentos de mediação e contradição imbricados no programa, considerando a relação dialética entre a dimensão técnica e a dimensão política desse (SILVA, 2008, p. 89). Por meio da abordagem qualitativa, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental em torno do tema da Educação e suas concepções e na esfera dos textos do programa.

Em linhas gerais, o Programa Escola em Tempo Integral demonstra progressos em comparação aos programas anteriores, especialmente no que diz respeito ao sistema de avaliação e monitoramento, além da autonomia pedagógica assegurada às redes que participam da iniciativa. Contudo, também impõe novos limites, como a ênfase extremamente quantitativa relacionada ao aumento das matrículas em educação integral no Brasil e a tensão entre a ideia de educação integral restrita à carga horária, exposta no nome do programa, e a perspectiva de desenvolvimento pleno.

A partir dos resultados e das discussões realizadas, a pesquisa busca contribuir no avanço do debate sobre as concepções de Educação que estão no jogo público hoje, principalmente pela disputa da Educação pelo capital, e auxiliar os agentes públicos no desenvolvimento de políticas que, de fato, promovam melhorias significativas na qualidade da educação pública brasileira.

METODOLOGIA

Para situar o PETI no contexto da totalidade que é a EI, utilizou-se o método crítico dialético para compreender os movimentos de mediação e contradição imbricados no programa. A concepção materialista da história pode ser entendida como uma concepção marxista da vida social. Para tal, faz-se necessária a compreensão de uma unidade indivisível da crítica da economia e da crítica da ideologia. Ainda neste sentido, busca-se, através da interpretação da realidade concreta, compreender o desenvolvimento dos seres envolvidos numa especificidade histórica (KORSCH, 2008).

A utilização do método materialista possibilita a apreensão do objeto não na sua aparência, na sua forma dada, mas “o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 20) capturando por meio de procedimentos de pesquisa que operam conforme o movimento real do objeto em um momento histórico determinado.

Ao assumir uma posição científica dialética, pressupõe abordar de maneira crítica os seres sociais que estão envolvidos em um processo de totalização social. Tal totalização, por sua vez, dá-se sob um invólucro que nos faz, enquanto pesquisadores, pensarmos que há na construção do conhecimento, uma neutralidade científica. Assume-se, portanto, a adoção da dialética como a assumpção de um compromisso metodológico de investigação e que reverbera no controle das relações causais que se dão no interior e de maneira recíproca (através da mediação) entre a humanidade e a natureza.

O materialismo histórico, que se adere à dialética, consiste no autoconhecimento da sociedade capitalista no sentido que vai além da compreensão da ideologia que permeia a situação econômica objetiva. Consiste na investigação das forças motrizes do capitalismo que só poderão ser encontradas no interior de uma determinada ordem social e de produção (LUKÁCS, 2003).

Dessa forma, buscou-se elaborar um concreto pensado oriundo de múltiplas conexões dialéticas que, neste caso específico, compreendem a totalidade e a mediação. Ao investigar a totalidade concreta em questão, buscou-se exprimir o movimento dos elementos da realidade observados (aparência) e trazê-los em forma de movimento real, os seres sociais envolvidos (essência). Assume-se aqui que o resultado próprio da ciência a ser buscada é obtido pela produção orientada de um objeto o qual é essencialmente distinto do objeto dado e do objeto real.

Em consonância com o método utilizado e com vista a operacionalizá-lo para fins de compreensão do objeto e alcance dos objetivos, realizou-se a abordagem qualitativa do objeto, a qual se deu pela complexidade do objeto em questão, uma vez que se fez necessária a captura das nuances do ambiente que estão imbricadas nos pressupostos filosóficos, isto é, nas crenças acerca da natureza e da realidade. Proporcionando, assim, um maior alcance do conhecimento humano para a compreensão dessa realidade (GIL, 2021).

Adotou-se enquanto procedimentos a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A primeira foi realizada em torno do tema para entendimento das raízes da estrutura da EI e suas concepções, exposta no referencial teórico deste artigo. A segunda orbitou na esfera do texto em si, compreendendo que os documentos constituem importantes fontes de dados. Assim, utilizou-se os documentos que se referem à Educação Integral no Brasil, especialmente a Lei nº14.640/2023 que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), assim como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e os demais dispositivos legais atrelados a esses.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em uma perspectiva anticapitalista, o objetivo central é a emancipação humana. A Educação, em diversos momentos, foi encarada como uma forma de luta por este objetivo. Contudo, seu significado e sua prática estão ligadas à transmissão de valores e ideologias dominantes, além de servir para fornecer conhecimentos que sustentam a reprodução e o crescimento contínuo do capitalismo. Isso evidencia que a educação, assim como o trabalho, está submetida ao capital (SADER, 2008).

Se a ligação entre os processos educacionais e os processos sociais de reprodução da sociedade capitalista é facilmente percebida como íntima (MÉSZÁROS, 2008), a Educação constitui um campo caro ao capital e, principalmente quando se trata da educação pública, é alvo de inúmeras investidas para que seu sentido seja a formação da massa trabalhadora.

Na investigação da natureza da educação, a submissão do homem à educação social remete à tentativa para compreender a tese e a antítese que é o indivíduo e a sociedade. Sendo assim, educar é situar o sujeito, enquanto membro de uma sociedade. Este processo perpassa, portanto, pela avaliação moral do sujeito enquanto pertencente àquela sociedade (PISTRAK, 2000).

De acordo com Sader (2008), a mercantilização da educação - sua transformação em mercadoria, as pressões que recebe por parte do capital, seu esmagamento pelos cortes no financiamento público - é um importante exemplo de como os diferentes elementos que compõe da nossa sociedade são redimensionados pelo neoliberalismo.

No Brasil, o avanço neoliberal inicia-se na década de 1990 de forma que, na área da Educação, há diversas propostas que visam incrementar a qualidade e a democracia principalmente no Ensino Fundamental, com o intermédio do Banco Mundial e com inúmeras parcerias público-privadas (CAVALCANTI, 2019). A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um exemplo deste processo, assim como o crescimento dos alunos matriculados no ensino superior brasileiro - do período de 1996 a 2007, há um crescimento de 161,2% no número total, entretanto o crescimento no setor privado é quase quatro vezes maior que o apresentado pelo setor público (CHAVES, 2010).

Ao mesmo tempo, a educação também é pauta dos diferentes movimentos sociais que buscam colocar suas concepções, pautadas na luta histórica da classe trabalhadora pela defesa da educação pública, dentro das diferentes políticas públicas. Estes movimentos também são responsáveis pelos avanços significativos em questões como a universalização do acesso à escola (CAVALCANTI, 2019). Sendo assim, a Educação também ocupa o papel de refletir criticamente sobre as relações sociais e romper com mecanismos de adaptação (SAVIANI, 2000), papel que é disputado continuamente com o capital.

A Educação Integral, não diferentemente da educação pensada em termos gerais, também aparece em um campo de disputas. De acordo com Arroyo (1988), o debate sobre essa educação indissociável das iniciativas pedagógicas e políticas mais abrangentes e da relação de forças característica do momento histórico em que se analisa.

De forma geral, a Educação Integral promove uma formação que busca alcançar a maior completude do ser humano. Entretanto, não há consenso acerca de qual seria a formação mais completa, de forma que sua concepção varia de acordo com diferentes matrizes ideológicas, sendo as matrizes conservadora, liberal e socialista destacadas por Coelho (2009) como as principais no mundo moderno.

Para cada ideologia, haverá princípios políticos e filosóficos diversos que tornarão a prática pedagógica também diversa. Da mesma forma, no Brasil, diferentes concepções alcançam a história da Educação Integral desde o movimento integralista - com vistas no nacionalismo e na disciplina - ou pelo educador e teórico Anísio Teixeira, que apresentava visão político-desenvolvimentista com uma educação focada no progresso (COELHO, 2014).

Dentre as possíveis concepções, entende-se, para a análise proposta neste trabalho, que, em uma concepção crítico-emancipatória, a escola que adota a educação integral deveria ser capaz de responder às demandas dos diferentes sujeitos que a compõe, inserindo-se na comunidade que faz parte e prezando por uma abordagem que envolvesse todo o ser humano, pelos sentidos, pelo intelecto, pelas artes, pela filosofia, pela física e pela política.

Assim como propõe Coelho (2014), a perspectiva de Educação Integral seria a de que a ampliação da jornada escolar para o tempo integral significa que a concepção de educação adotada seja também a integral, de forma que a prática educacional envolve as atividades pedagógicas de formação e também atividades não pedagógicas voltadas à participação democrática e à vida em sociedade.

Dessa forma, o presente trabalho parte dessa perspectiva de Educação Integral para analisar e debater o atual programa que fomenta essa forma de educação no contexto educacional brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da perspectiva de que as Políticas Públicas expressam aquilo que os governos escolhem ou não fazer (DYE, 1984 *apud* SOUSA, 2008), cada política ou programa social expressam as concepções e refletem o contexto político em que foram formulados. A recente história da Educação de Tempo Integral brasileira é marcada pela contínua troca dos programas que a implementam e, por isso, inicia-se a discussão a partir do contexto de criação e das concepções que mobilizam cada um dos programas, até culminar no programa alvo desse trabalho, Escola em Tempo Integral.

A primeira iniciativa de fomento foi o Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. O PME surgiu no segundo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva e trazia uma perspectiva de ampliação do tempo escolar unida à ampliação da “oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (BRASIL, 2007).

Para alcançar esse objetivo de ampliação dos espaços e saberes, o programa foi uma ação conjunta com outros ministérios, como do Esporte, da Cultura e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Segundo Mendonça (2017, p. 103), os pilares do programa eram a participação, a intersetorialidade e o território educativo, de forma que buscava a construção participativa da proposta de Educação Integral buscando a superação das desigualdades e a afirmação das diferenças (BRASIL, 2007). Ao mesmo tempo que o escopo do programa apresentava os recursos financeiros necessários ao seu funcionamento, uma das críticas que recebia era a ausência de mecanismos de monitoramento de seus objetivos e da sua efetividade (MONTEIRO, 2018).

Em seguida, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNE nº 17/2017. Inserido no contexto do golpe parlamentar de 2016, a proposta do governo de Michel Temer centrou-se na ampliação da jornada para reforço escolar nos componentes curriculares de Português e Matemática no Ensino Fundamental.

Segundo a avaliação de Monteiro (2018), vem para “limitar perspectivas emancipatórias de educação” (MONTEIRO, 2018, p. 132) e traz as marcas do governo Temer, o qual fixava a necessidade de manter o equilíbrio econômico e, para alcançá-lo, realizava restrições orçamentárias cujo limite alcançou a referida política. Neste sentido, o programa apoiava-se no modelo de gestão de descentralização de recursos.

Para implementação do programa, as escolas recebiam prescrições e metodologias de modelos nacionais e internacionais a serem aplicados para os estudantes, assim como um conjunto de avaliações diagnósticas e um calendário para sua realização. Isto produzia práticas descontextualizadas e a redução da autonomia do professor e da escola na prática pedagógica (MONTEIRO, 2018).

Assim, a concepção de educação integral resume a formação integral humana ao treinamento da língua portuguesa e matemática, o que marca o domínio da educação instrumental (MÉSZÁROS, 2008), sendo que o único resultado esperado era a elevação dos níveis do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, ocorria a responsabilização do estudante pelo fracasso escolar e também estabelecia-se uma relação direta entre a qualidade da educação e o rendimento do aluno em avaliações externas (MONTEIRO, 2018).

Por fim, foi instituído pelo governo federal, por meio da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), cujo escopo contempla estratégias, coordenadas pelo Ministério da Educação, que envolve assistência técnica-pedagógica e financeira aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal e tem como ponto de partida a adesão ao mecanismo de fomento financeiro para a criação de matrículas de tempo integral (MEC, 2023).

A substituição do PNME pelo PETI se dá no contexto do terceiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, após grande mobilização popular pela sua vitória nas urnas. Em sua posse, no primeiro dia de 2023, Lula sobe a rampa de braços dados a diferentes representantes dos movimentos sociais, o que envia a mensagem de apoio aos movimentos e uma nova direção para as políticas públicas federais desde o golpe parlamentar de 2016 e o avanço reacionário na política brasileira.

Outro elemento que constitui o contexto de construção da política é a proximidade entre a data que o programa foi instituído (junho de 2023) e o, até então, ano limite (2024) para alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. No ano em que foi instituído o programa, os dados disponíveis do monitoramento do PNE indicavam que apenas 15,1% dos alunos da rede pública estavam matriculados no tempo integral em 2021 (BRASIL, 2022), percentual ainda distante da meta de oferta de jornada de tempo integral para 25% dos alunos da educação básica.

De acordo com os dados publicados pelo Relatório de 5º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE: 2024, esse percentual era de 18,2% em 2022 e de 20,6% em 2023 (BRASIL, 2024a). Assim, para o cumprimento da meta ainda no ano de 2024, seria necessário aumento de 4,4 pontos percentuais. Devido a distância no cumprimento dessa e de outras metas, a vigência do Plano Nacional de Educação foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.

Quanto a sua estrutura, o programa apresenta 6 eixos (Ampliar, Formar, Fomentar, Estruturar, Entrelaçar e Acompanhar), os quais permitem uma ação contextualizada, visto que não apresentam ações preestabelecidas ou modelos pedagógicos a serem seguidos pelas escolas participantes (MEC, 2023), diferentemente do PNME, o que garante a autonomia ao professor e a escola. Segundo o art. 13 da lei, a assistência técnica oferecida visa aprimorar a eficiência alocativa das redes, reorientar o currículo para a educação integral, diversificar os materiais pedagógicos e criar indicadores de avaliação contínua (BRASIL, 2023a).

Ao mesmo tempo, o programa apresenta um objetivo central e quantitativo: a ampliação das vagas oferecidas e, consequentemente, das matrículas no tempo integral e o meio principal para alcançá-lo é o fomento financeiro, o qual ocorre pelo depósito em conta do ente federativo e dispensa a celebração de convênio ou de instrumento similar (BRASIL, 2023a, art. 8).

Frente aos recursos escassos para a educação, principalmente no que se refere às redes municipais - o que é assumido pelo programa por meio da premissa de que há carência de recursos financeiros (BRASIL, 2024c) - o recebimento do montante financeiro é aceito pelas redes de educação sem que haja um estudo sobre as demandas locais pela jornada em tempo integral nas comunidades escolar. De acordo com Silva (2022, p. 6), essa é uma prática de coordenação de políticas públicas no Brasil em que as instâncias federais buscam influenciar governos subnacionais no que se refere aos programas adotados, sobretudo por meio de recursos financeiros, o que denomina de indução de agenda.

No mesmo sentido, o programa assume como premissa que há uma carência de vagas de educação em tempo integral (BRASIL, 2024c, p. 18) sem a apresentação de pesquisas com dados quantitativos e qualitativos sobre essa possível demanda.

O recebimento dos valores exige a criação de uma meta de quantidade de matrículas pelo ente federativo participante, informando as etapas e as modalidades, e a construção de uma política própria de educação em tempo integral. Segundo a portaria nº 1.495/2023, que dispõe sobre elementos da execução da lei que regulamenta o PETI, essa política própria deve estar alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e também deve ser concebida “na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2023b, art. 6).

Novamente, a construção de uma política própria garante autonomia aos entes e o direcionamento da perspectiva adotada de acordo com as realidades locais. Ao mesmo tempo, a única definição de educação integral, amplamente citada nos documentos da programa, é colocada na portaria nº 2.036/2023:

I - educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais (BRASIL, art. 2, 2023c)

Mesmo que a educação integral seja citada amplamente nos documentos da política, sua definição aparece apenas na portaria publicada em novembro de 2023, ainda que o programa tenha iniciado meses antes, em junho do mesmo ano, por meio da lei nº 14640/2023. Assim, há um hiato entre o início do programa e uma definição de qual a perspectiva de educação integral promovida por ele.

A ausência de articulação com outros ministérios ou com a comunidade escolar, somado com a urgência do programa relacionada ao atendimento da meta 6 do PNE 2014-2024, alertam que, na verdade, a concepção de educação é direcionada para uma perspectiva limitada ao tempo que o estudante permanece na escola, sem a preocupação expressa no primeiro programa do governo Lula em garantir ampliação de cidadania, democracia e redução de desigualdades, o que demonstra uma preocupação quantitativa em vez de proporcionar transformações qualitativas no cenário educacional brasileiro.

Nesse mesmo sentido, o nome do programa, em contraste com o dos outros programas citados, também é um importante indicativo de suas concepções. Enquanto o PME traz “mais educação” relacionada à ampliação da atuação educacional promovida pela Educação Integral, o PETI traz o “tempo” como seu referencial. Completando a tríade contemporânea de programas de educação integral brasileiros, o PNME traz a palavra “novo” em seu nome, visto que busca substituir as políticas dos governos anteriores do Partido dos Trabalhadores (PT), mas se contradiz ao trazer a concepção de educação instrumental e limitadora (MONTEIRO, 2018).

Destaca-se também que apenas o PME foi criado antes da formulação do PNE 2014-2024 e não apresentava-se ligado diretamente a uma meta do plano em vigor, sendo o único programa que apresentava concepção mais ampla de Educação Integral que enxerga o estudante em sua totalidade. Diferentemente, o PETI tem sua criação diretamente relacionada à meta 6, a qual é colocada como justificativa única e central para o fomento da educação de tempo integral no Plano de Monitoramento e Avaliação do PETI (BRASIL, 2024c).

O fato é que o próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024), base para o PETI, possui como características a hegemonia do executivo em sua concepção e diretriz, a falta de diagnóstico e a possível subsunção dos princípios da gestão democrática ao gerencialismo (BARÃO; SATORI, 2016). Não obstante ter havido discussões em encontros nacionais sobre o referido plano, houve,

uma preponderância de setores representantes do grande empresariado - que inseriu no documento a pauta educativa da sociedade civil – e com vínculo orgânico com o projeto do Capital indicado nos acordos propostos pelos Organismos Internacionais (BARÃO, JACOMELI e SATORI, 2018, p. 64).

De acordo com Motta (2014), ainda que com ampla participação popular, os Planos Nacionais de Educação inauguraram um período de mercantilização da educação e que, especificamente o PNE 2014-2024:

redefine a concepção de “público” e vincula a concepção de democracia aos estreitos marcos de monitoramento de metas; em nome da “eficiência na gestão”, afasta do campo da educação questões de universalidade, igualdade, interesses gerais e objetivos emancipatórios, bem como anula a autonomia das escolas e dos professores (MOTTA, 2014, p.12).

Assim, observa-se quem são os maiores interessados na construção dessas políticas educacionais.

De forma geral, portanto, o Programa Escola em Tempo Integral apresenta avanços - relacionados ao plano de avaliação e monitoramento e à autonomia garantida as redes que aderem ao programa - em relação aos programas anteriores, ao mesmo tempo que apresenta novos limites relacionados à atuação quantitativa focada no aumento do número de matrículas de educação em tempo integral no país e à oscilação entre a concepção de educação integral limitada ao tempo e a concepção ligada ao desenvolvimento completo do ser humano.

Ainda que o programa aqui analisado se desenvolva no século XXI, deve ser compreendidos como produto – e processo – resultante de diversas lutas que permeiam as necessidades educativas no país, as quais, por sua vez, não superam o aspecto perverso apontado por Anísio Teixeira ainda em 1956:

Sob o impacto, rigorosamente idêntico, senão mais grave, que o das nações desenvolvidas, da nova consciência social das necessidades educativas por parte dos indivíduos, ricos ou pobres, estamos a enganá-los, a uns e outros, com a ampliação puramente aparente de oportunidades educativas, - multiplicando os turnos das escolas que chegamos a ter organizadas e que assim ficam desorganizadas, e improvisando escolas sem as condições imprescindíveis ao seu funcionamento e, portanto, intrinsecamente desorganizadas. (TEIXEIRA, 1956, n.p).

Quando conectado com a sequência recente de programas destinados a essa modalidade de educação, observa-se, assim como pontua Coelho (2009), que a educação integral brasileira é um tema recorrente no âmbito político-educacional, entretanto não se concretiza em políticas consistentes, o que pode explicar essa sequência de programas destinados a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e discussão realizadas permitem delinear os caminhos percorridos pela Educação Integral brasileira em sua trajetória recente, revelando tanto avanços quanto descontinuidades que culminaram no atual Programa Escola em Tempo Integral (PETI). Ao entender a educação pública como um espaço de disputa, torna-se evidente que cada novo programa traz consigo uma concepção distinta de Educação Integral que orienta o sistema educacional brasileiro. No caso do PETI, observa-se um hiato entre a promulgação da lei que inicia sua implementação e a definição da abordagem de educação integral presente nas normativas que o compõem. Essa definição enfatiza o desenvolvimento integral do ser humano e, ao contrário do Programa Novo Mais Educação, não se restringe a uma perspectiva instrumental nem compromete a autonomia pedagógica das escolas e educadores.

Contudo, mesmo que essa visão esteja consagrada nas diretrizes do programa, o seu nome ainda privilegia o aspecto da ampliação do tempo, deixando em segundo plano sua concepção mais ampla. Além disso, a falta de diagnósticos locais e nacionais sobre a necessidade de vagas em escolas de educação integral revela uma lacuna crítica, uma vez que a carência de vagas é uma premissa do programa. Assim, a meta quantitativa de expansão é central, alinhando-se à meta número 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A iminente conclusão do PNE 2014-2024 é um fator crucial no contexto da implementação do programa. Após essa análise, uma questão que persiste é a razão pela qual a prioridade foi dada à meta número 6, em detrimento de outras metas também distantes de serem alcançadas.

Nesse sentido, abre-se a necessidade de novas pesquisas que identifiquem outros elementos nas disputas em torno da educação integral, além de investigar as contribuições e impactos dos programas implementados na realidade brasileira. Isso é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas mais robustas, evitando que esforços se assemelhem ao mito de Sísifo, sempre começando do zero sem avanços significativos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1191>. Acesso em: 25 out. 2024.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro. O Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.13, n.33, p. 234-253, 2016.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; JACOMELI, Maria Regina Martins; SARTORI, Leandro. Educação (de tempo) integral: controvérsias e desafios no Plano Nacional de Educação (2014-2024). In: **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 57-72, 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em 08 abr. 2024.

_____. Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em 22 abr. 2024.

_____. Decreto nº 7.083/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em 22 abr. 2024.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 22 abr. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022. – Brasília, DF : Inep, 2022. 572 p. : il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. **Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. **Portaria n.º 1.495, de 02 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Diário Oficial da União, Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, Brasília, 2023b.

_____. **Portaria n.º 3.036, de 23 de novembro de 2023**. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, Brasília, 2023c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892>. Acesso em: 10 out. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** – Brasília, DF : Inep, 2024a. 625 p. : il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. **Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026.** Brasília, DF: MEC, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/monitoramento-e-avaliacao/planodemonitoramentoeavaliacaoETI.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

CAVALCANTI, Cacilda R. Lutas e resistências pela educação pública e de qualidade no Brasil e seus desafios no governo Bolsonaro. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 9., 2019, São Luís. **Anais da IX Jornada de políticas públicas: civilizações ou barbárie; o futuro da humanidade; centenário de Luxemburgo, uma rosa vermelha para democratização socialista.** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2019.

CHAVES, V. L. J.. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481–500, abr. 2010.

COELHO, Lígia Martha. Educação Integral : Concepções e Práticas na Educação Fundamental. IN: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Educação, 27., 2014. Caxambu. GT 13: Ensino Fundamental. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2014. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/t137.pdf>> Acesso em 24 abr. 2024.

COELHO, Lígia Martha. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>> Acesso em 24 abr. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** São Paulo, SP: Grupo GEN, 2021.

KORSCH, Karl. **Marxismo e filosofia.** tradução: José Paulo Netto. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2008. (Pensamento Crítico, v. 12).

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe:** estudos sobre a dialética marxista. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003. (Tópicos).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Escola em Tempo Integral.** Apresentação. [S. l.]: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MENDONÇA, Patricia Moulin, **O direito à educação em questão : as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação.** - Belo Horizonte, 2017. 179 f., enc, il. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AVGNU/1/patricia_moulin_mendon_a_tese_final_com_ficha_catalogr_fica.pdf>

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MONTEIRO, Mônica Porto Carreiro. **O programa Novo Mais Educação:** uma avaliação política da política. 2018. 165 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Maranhão - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, MA, 2018.

MOTTA, V. C. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014: o lugar da democracia, da escola pública e da autonomia institucional. **Anais VII JOINP 2015**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2000.

SADER, Emir. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. A Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da Pesquisa Avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.). **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-178.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Pública. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHÉ, Marta; MARQUES, Eduardo (orgs.) **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008, p. 65-86.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1956. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro8/chama_livro8.htm>

CAPÍTULO 10

NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE MATERNIDADE E CORRIDA DE AVENTURA

Data de submissão: 07/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Fabiana Duarte e Silva

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/2604240345003272>

Ludmila Mourão

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/7405033216117712>

RESUMO: Após oito anos competindo em Corridas de Aventura (CA) tornei-me mãe. Minha gravidez coincidiu com a aprovação no mestrado em Educação Física no qual estudei mulheres atletas de CA. Esta investigação revelou as dificuldades das mulheres neste esporte dominado por homens e resultou em um projeto de doutorado, o qual tem como objetivo pesquisar mães-atletas. Porém, a pesquisa tem sido interpelada pelos meus próprios desafios pessoais. Minha trajetória acadêmica, esportiva, e de cuidados com meu filho levaram-me a refletir sobre minha própria experiência de vida e na necessidade de aliar esta ‘objetividade corporificada’, à pesquisa. Tendo como abordagem a etnografia, busco com esta ‘ciência localizada’ refletir sobre gênero e maternidades no esporte a partir do relato de minha participação, em novembro de 2023, na Expedição Terra de Gigantes,

competição de 250 quilômetros percorridos em aproximadamente 30 horas, sem paradas, nas modalidades de mountain bike, trekking, canoagem e orientação cartográfica, na qual meu marido e meu filho estiveram presentes para torcerem pelo meu time na etapa final do campeonato brasileiro de CA.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Etnografia. Maternidades. Esporte. Corrida de Aventura.

ETHNOGRAPHIC NOTES ON MOTHERHOOD AND ADVENTURE RACING

ABSTRACT: After eight years competing in Adventure Races (AR), I became a mother. My pregnancy coincided with my acceptance into a master's program in Physical Education, where I studied female AR athletes. This research revealed the challenges faced by women in this male-dominated sport and led to a doctoral project focusing on mother-athletes. However, the research has been complicated by my own personal challenges. My academic, athletic, and caregiving journey with my child has prompted me to reflect on my own life experience and the need to integrate this 'embodied objectivity' into research. Using ethnography as my approach, I aim to reflect on gender and motherhood in sports through the lens of my participation in the

November 2023 Expedition Terra de Gigantes, a 250-kilometer race lasting approximately 30 hours without breaks. This race involved mountain biking, trekking, canoeing, and map navigation, with my husband and son present to support my team in the final stage of the Brazilian AR championship.

KEYWORDS: Gender. Ethnography. Motherhood. Sport. Adventure Racing.

INTRODUÇÃO

Toda trilha de reflexão escolhida no percurso da pesquisa é atravessada pelo norte social de nossa vida. Como mulher, mãe, professora de educação física e atleta de Corrida de Aventura (CA), oriento-me pela bússola dos estudos feministas e de gênero para percorrer as trajetórias de mães-atletas de CA neste esporte tão instigante.

A perspectiva dos estudos de gênero permitiu analisar a Educação Física como um ambiente político e, por consequência, um espaço de resistência e mudança nas relações de gênero. No âmbito da Educação Física, as pesquisas feministas e de gênero ajudam a desmistificar o determinismo biológico, que muitas vezes limita a participação de mulheres, meninos e meninas em certas práticas esportivas, ao argumentar, com base em características anatômicas e fisiológicas, que algumas modalidades são mais adequadas para homens e outras para mulheres. Em síntese, ao desafiar as divisões binárias, esses estudos questionam a homogeneização da categoria “mulher”, rompendo com a padronização de comportamentos e enfatizando a diversidade de experiências das masculinidades e feminilidades (GOELLNER, 2013).

A CA pode ser definida como uma competição multiesportiva que objetiva percorrer longas distâncias em diferentes modalidades, tais como *mountain bike*, *trekking*, canoagem, técnicas verticais e orientação cartográfica, no menor tempo possível, exigindo o máximo de resistência física e psíquica, por passar em locais selvagens (Togumi, 2017). Na CA o quarteto misto é a principal categoria e as equipes são formadas, na maioria dos eventos, por mulheres e homens, sendo exigência da regra ao menos uma pessoa do sexo distinto dos demais membros de sua equipe. Nesse contexto, observa-se que, na maior parte das vezes, as equipes são formadas predominantemente por homens, com apenas uma mulher, ou seja, atendendo ao mínimo estabelecido pela regra. Essa configuração, além de refletir uma conformidade limitada com as normas, pode ser interpretada como uma manifestação de preconceito. Não é sabido o motivo da criação deste regulamento, nem da hegemonia dos homens no esporte, mas sabe-se que essas características de formação das equipes prevalecem desde o surgimento da CA. Portanto podemos comparar a mulher na equipe com um “equipamento obrigatório”. Joanne Kay e Suzanne Laberge (2004) encontraram em estudo que a mulher na equipe de CA representa papéis estereotipados de “cuidadora”, dando suporte emocional aos outros membros do time, ou seja, papéis que são relevantes mas considerados coadjuvantes na modalidade. As autoras encontraram nos discursos dos/ as atletas essa percepção da mulher como um “equipamento obrigatório” e que, embora em seus discursos, reconheçam as mulheres como membros importantes da equipe, também as enquadram como seu elo mais fraco (Kay; Laberge, 2004).

Este artigo é um resumo de um relato etnográfico sobre minha participação em novembro de 2023, na Expedição Terra de Gigantes, competição de 250 quilômetros percorridos em aproximadamente 30 horas, sem paradas, nas modalidades de mountain bike, trekking, canoagem e orientação cartográfica,

Para proporcionar um contexto adequado ao leitor nesta aventura intelectual, me apoio em um conceito elaborado por Michel Foucault em 1970. De acordo com Foucault, a ideia de autoria é percebida como um eixo central na estruturação do discurso. Neste âmbito, a noção de autor ultrapassa a simples definição de um sujeito que verbaliza ou elabora o discurso. Ao contrário, é vista como um elemento ordenador que dota o discurso de origem, significado e coesão. Foucault ressalta que, desde a era medieval, particularmente no domínio do discurso científico, a vinculação do texto a um autor se fazia imperativa.

Pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome, pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real (Foucault, 2014, p. 26).

Assim, identifico-me como uma mulher branca, cisgênero, professora de Educação Física, mãe, atualmente com 44 anos. Destaco que sou praticante de CA desde 2008, tendo competido em diversas equipes por todo o Brasil, sempre sendo a única mulher no grupo. Este aspecto singular serve como principal motivação para minha pesquisa sobre a participação feminina nesse empolgante esporte. É relevante mencionar minha idade, pois, em nossa sociedade, e em especial no contexto esportivo, mulheres na faixa etária da "meia-idade" frequentemente encontram-se subvalorizadas no mercado de bens simbólicos¹, buscando legitimidade e reconhecimento no esporte.

Também é relevante ressaltar que a "regra de gênero", que estipula a necessidade de os quartetos (a categoria principal da CA) serem compostos por membros de ambos os sexos, pode ser vista como um aspecto positivo para a inclusão das mulheres no esporte. Alguns atletas consideram as mulheres como um recurso valioso e escasso, comparando-as a um "diamante negro", uma peça rara para compor uma equipe. Pergunto-me até que ponto a presença feminina nesse esporte seria efetiva caso essa regra específica não existisse.

Para além das questões de gênero, é importante destacar que a CA é um esporte de difícil acesso, pois além das habilidades e condicionamento físico exigidas aos atletas, por se tratar de uma competição com várias modalidades esportivas, também requer a aquisição de uma vasta quantidade de equipamentos, tornando este esporte elitizado². Entretanto, é essencial ressaltar que neste relato manterei minha análise centrada na categoria de gênero, reconhecendo que outras perspectivas nos estudos feministas

1. Pierre Bourdieu (2012) aborda o mercado de bens simbólicos como um sistema complexo de trocas culturais que refletem relações de poder e distinção social. Destaca que os agentes sociais competem por capital simbólico, buscando legitimidade e reconhecimento dentro de campos específicos, como arte, literatura, ciência, esporte entre outros.

2. A necessidade de um alto investimento financeiro para aquisição e manutenção de uma grande quantidade de equipamentos esportivos específicos, além de gastos com viagens e inscrições de eventos, tornam a CA um esporte caro e, consequentemente elitista, com predomínio de praticantes homens, brancos, de classe média/alta e elevado grau de instrução (Silva, 2018).

abordam interseccionalidades como gênero, sexualidade, raça e etnicidade.

MULHERES E ESPORTES DE AVENTURA

Ao longo da história, algumas mulheres têm conseguido superar as barreiras impostas culturalmente para ingressar no âmbito dos esportes de aventura, abrangendo diversas modalidades (Schwartz et al., 2013). Contudo, sua presença nesse contexto ainda é, em grande medida, invisível, e as conquistas alcançadas por elas representam uma fração mínima diante dos inúmeros desafios que ainda precisam ser superados.

E quando a mulher é mãe? Posso responder que quando a mulher assume o papel de mãe, os desafios se intensificam consideravelmente. Meu interesse por este tema de pesquisa surgiu ao concluir minha dissertação de mestrado, na qual, dentre diversos achados, foi sugerido que o envolvimento de mulheres nas CA poderia ser comprometido pelo casamento e pela maternidade (Silva, 2018). Naquele momento, eu mesma havia recentemente me tornado mãe, circunstância que me distanciou temporariamente das competições. Atualmente, meu filho tem 7 anos, e estou retomando os treinamentos e participando de competições quase com a intensidade e frequência desejadas.

A partir dos resultados desta pesquisa, constatamos que para uma mulher se tornar atleta de CA, é necessário que ela desfrute de liberdade e independência, além de possuir recursos financeiros e tempo disponível para se dedicar ao treinamento e às competições. Em nossa sociedade patriarcal, tal condição parece conflitar com a realidade vivenciada pela maioria das mulheres casadas, sobretudo as que são mães.

Segundo a antropóloga Lia Zanotta Machado (2020), o patriarcado contemporâneo consiste em um conjunto de discursos normativos que naturalizam a família como estrutura básica, na qual o homem adulto ocupa a posição central e suas atividades são consideradas superiores. Esse sistema impõe a submissão das mulheres e das crianças, relegando às mulheres os papéis de filha, esposa e mãe, e impondo uma “natureza materna” que atua de forma violenta contra o sexo feminino.

As mulheres continuam a enfrentar avaliações desfavoráveis e limitantes em relação à sua presença no espaço público do esporte (Mourão, 2000). Apesar disso, muitas de nós buscamos nos distanciar, ainda que temporariamente, das responsabilidades cotidianas, como o trabalho e os estudos, bem como das obrigações domésticas a fim de nos envolvermos em atividades de aventura na natureza. Entretanto, essa escolha nos coloca diante de barreiras sociais e limitações de disponibilidade de tempo. Assim, considero-nos transgressoras, borrando a norma da natureza selvagem como um lugar inapropriado para as mulheres, ou seja, como um lugar de masculinidade hegemônica, dominado por homens, frequentemente heterossexuais e “não negros”, espaços nos quais, historicamente mulher é “outro” (Humberstone, 2007).

A dedicação das mulheres a tais práticas demanda não apenas coragem, mas também ousadia, contudo, de forma paradoxal, pode conduzir-nos a momentos de solitude

e introspecção (Abdalad; Costa, 2009). Foi em um desses períodos introspectivos que decidi redigir um relato etnográfico, no qual me lanço à “escrita de si”³, com o propósito de narrar sobre minha experiência em um evento de CA. Este artigo apresenta parte deste relato e tem como objetivo refletir acerca da minha condição de mãe e atleta simultaneamente e os desafios que tal condição frequentemente me apresenta.

De acordo com Jane Russo e Marina Nucci (2020), a definição de maternidade é altamente variável, tanto ao longo da história quanto em diferentes culturas. Recentemente, dentro de um contexto específico de valores que pode ser descrito como ocidental, individualista e contemporâneo, houve uma mudança na percepção da maternidade. Desde meados do século XX, ela tem sido vista predominantemente como uma experiência que se desenrola principalmente no corpo e nas emoções da mulher, envolvendo a relação entre seu corpo e o da futura criança.

Ainda segundo as autoras, para uma mulher pertencente a camadas médias, letrada, psicologizada e feminista, a maternidade não é uma questão predefinida. Pelo contrário, há uma crítica ao papel tradicional atribuído à mulher, o que levou a uma reavaliação da maternidade. A decisão de ter ou não um filho é considerada uma escolha individual, muitas vezes decidida apenas pela mulher e, por vezes, em conjunto com seu parceiro.

No entanto, para uma mulher atleta, cujo corpo representa sua principal ferramenta de trabalho, o projeto da maternidade pode entrar em conflito com seus objetivos esportivos, fazendo com que ela reavalie ou postergue a decisão de tornar-se mãe. Ademais, isso pode suscitar inquietações quanto à idade apropriada para a gravidez, considerando que a biomedicina sugere que uma gestação com menores riscos ocorra antes dos 35 anos.

A noção de corpo adotada aqui corrobora com a noção que Sônia Maluf (2010), aborda a partir de uma perspectiva antropológica, destacando a importância do corpo como uma construção cultural e socialmente situada. Maluf argumenta que o corpo não deve ser compreendido apenas como uma entidade biológica, mas também como um fenômeno culturalmente construído e socialmente significativo. Ela discute como diferentes culturas têm diferentes concepções e práticas relacionadas ao corpo, e como essas concepções e práticas são moldadas por fatores sociais, históricos, políticos e econômicos.

A respeito da excessiva carga de obrigações e atenções dirigidas aos filhos, que se impõe majoritariamente às mulheres, recorro às contribuições de Elizabeth Badinter (1995) a qual argumenta que o conceito de amor materno como um instinto natural é, na verdade, um artefato social. Surgido com a ascensão da classe média e a valorização da família nuclear, essa ideologia pressiona as mulheres a alcançarem um ideal inatingível, gerando culpa e limitando sua liberdade. A idealização do amor materno também afeta

3. A autora Margareth Rago (2013) empregou o conceito de “escrita de si” em sua obra intitulada “A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade”, publicada pela editora Unicamp. Este trabalho preenche uma lacuna deixada pela ciência tradicional, a qual historicamente obscureceu as mulheres, negando-lhes o reconhecimento como sujeitos históricos. Através das narrativas autobiográficas de mulheres que viveram durante o período da ditadura militar, o livro reconstrói uma parte significativa da história do Brasil, sob a ótica das trajetórias de luta de sete mulheres brasileiras.

negativamente a relação mãe-filho, criando expectativas irreais e tensas.

A crítica feminista e os estudos de gênero destacam especificamente como a maternidade é percebida socialmente como um instinto natural feminino, impulsionado por um forte imperativo moral, e evidenciam a desigualdade na distribuição do cuidado com as crianças entre homens e mulheres (Nucci, 2018).

TRILHAS DE INVESTIGAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO

Para enriquecer minha pesquisa, compartilho o conceito de “ciência localizada”, proposto por Donna Haraway (1995), que discute o processo pelo qual as mulheres devem afirmar sua voz e autoridade no campo científico ao interpretar o que ela denomina de “texto da natureza”, fortemente influenciado por perspectivas masculinas. Ela destaca que o objetivo não é criar uma ciência que seja mais “real”, mas sim fomentar novas narrativas e abordagens. Para Haraway, a objetividade não significa neutralidade, mas sim adotar diversas perspectivas e assumir responsabilidades. Ela propõe uma “objetividade corporificada” ou “ciência localizada”, enfatizando a importância do envolvimento e da responsabilidade.

Mariza Peirano (2014) argumenta que o conceito de “método etnográfico” é complexo. Um dos motivos está no fato de que a pesquisa de campo não possui um início e um fim definidos, pois esses momentos são arbitrários e dependem da capacidade de causar estranhamento, da singularidade da experiência e da necessidade de investigar por que certos eventos nos surpreendem. Nesse contexto, os etnógrafos não são apenas observadores, mas também participantes ativos da pesquisa.

TERRA DE GIGANTES

A competição descrita neste trabalho consistiu na final do Circuito Brasileiro da Confederação Brasileira de Corrida de Aventura (CBCA), denominada Expedição Terra de Gigantes, uma prova tradicional e aguardada pelas equipes no circuito nacional de CA. Esta competição é reconhecida pelo seu alto nível técnico e pela presença das principais equipes do Brasil, além de algumas representantes de países vizinhos como Argentina e Uruguai.

Desde o início de 2023, tenho competido como parte da equipe mineira Capivaras⁴. Curiosamente, foi a primeira vez em que minha equipe convidou outra mulher para integrar o time e também a primeira vez em que viajei acompanhada por meu esposo, Rodrigo⁵, e meu filho. Convencer Rodrigo a me acompanhar nessas viagens de competição foi um desafio, visto que ele não é muito entusiasta desses eventos devido à falta de oportunidade para programarmos atividades em família, dada a longa duração da prova. Conseguí convencê-lo ao destacar que se tratava da final do campeonato e que estávamos disputando o terceiro

4. Nome fictício.

5. Adotando uma perspectiva que valoriza a ética relacional, opto por mencionar os nomes verdadeiros de meu esposo e filho, dada a natureza autobiográfica deste trabalho. Acredito que tal escolha contribua para enaltecer os laços interpessoais no contexto do relato. Levando em conta a minha própria exposição pública, especialmente nas redes sociais, não se justificaria manter em anonimato os membros da minha família, visto que já compartilhamos uma visibilidade comum. É importante destacar, contudo, que os nomes dos demais colaboradores mencionados neste texto são fictícios, visando preservar a privacidade e a confidencialidade das suas identidades.

lugar no circuito. Além disso, o local da competição, na região serrana de Macaé, Rio de Janeiro, é conhecido por sua beleza natural, com belas cachoeiras que ele aprecia. Em relação ao nosso filho, Lorenzo, a conversa foi mais simples, pois ele estava entusiasmado em ver sua mãe competindo. A prova se desenrola em meio à natureza, muitas vezes em locais de difícil acesso, o que torna quase impossível acompanhar toda a competição. A promessa era de que, enquanto eu competia, eles poderiam desfrutar dos parques naturais e das comodidades da pousada.

Enfim chegamos em Sana e após me encontrar com os outros integrantes da equipe, Maria, Marcos e Paulo⁶ e organizar tudo para a corrida, incluindo equipamentos, alimentos e análise dos mapas fornecidos pela organização no momento de apresentação da prova, finalmente chegou a hora da largada, que ocorreu às 22H. A largada de uma CA, embora seja um momento de ansiedade e tensão, representa também um alívio, pois simboliza a conclusão de todas as etapas preparatórias. Acredito que, a partir do som da buzina e do movimento inicial das equipes, a experiência se transforma em pura diversão. Este momento é altamente esperado pelos atletas, pois a complexidade e a totalidade da CA só podem ser plenamente vivenciadas durante a competição, algo que não se reproduz integralmente nem mesmo nos treinos mais intensos.

“Dez, nove, oito, sete, seis, cinco, quatro, três, dois, um”... Larguei ouvindo o som da voz do Lorenzo dizendo “Tchau, mamãe!”. Uma mistura de intensa alegria, apreensão e emoção me envolveu. Era a primeira vez que ele testemunhava a mamãe partir para uma aventura. Desde pequeno, ele acompanha essa jornada, vendo meus troféus e medalhas, ouvindo as histórias e vendo as fotos. Ele aguarda ansioso a minha volta de cada viagem, provavelmente sentindo saudades, assim como eu. Pedalava lentamente entre as outras bicicletas dos demais atletas, minhas pernas tremiam... Um carro madrinha à frente e uma ambulância controlavam o ritmo das bicicletas no perímetro urbano. Logo, veio uma descida longa e eu pude sentir o forte cheiro de pastilha de freio “queimando” nos discos das rodas que giravam freneticamente. Percebi também que havia esquecido meus óculos de proteção e a poeira da estrada começou a irritar meus olhos. Ao sair da cidade, a escuridão da estrada de terra se impôs, apenas a luz dos faróis das lanternas iluminava o caminho e as costas dos atletas. A velocidade do pelotão aumentava e eu tentava acompanhar o ritmo, já com a respiração ofegante, enquanto buscava avistar a Maria, que se juntara ao pelotão da frente, o mais veloz. Assim começou a corrida, com adrenalina nas veias e gosto de sangue na garganta.

Foram 39 KM percorridos em aproximadamente três horas, nesta primeira perna de *mountain bike*, até chegarmos na primeira Área de Transição (AT), onde fizemos a transição para a modalidade de *trekking*. A navegação noturna apresentou-se como um desafio acentuado, no entanto, nossa equipe, beneficiada pela presença de dois excelentes navegadores, não enfrentou maiores dificuldades até a segunda AT. Não havia infraestrutura organizacional nesta AT; apenas localizamos a bolsa de canoagem, com a qual organizamos nossos equipamentos e provisões para as próximas etapas da prova, que incluíam a canoagem de 39 KM e o subsequente *trekking* de 43 KM. Antes de embarcar no caiaque,

6. Nomes fictícios

procurei um local discreto às margens do rio, um monte de terra, para urinar, considerando que realizar tal necessidade durante a etapa de canoagem costuma ser mais desafiador.

Para mim, a etapa de canoagem é sempre a mais desafiadora, visto que é a modalidade na qual dedico menos tempo de treino e, inicialmente, sinto dores consideráveis nos ombros. Além disso, é o momento em que o sono mais me afeta. Devido aos preparativos para a prova, na véspera, não conseguimos descansar adequadamente, e a ansiedade apenas intensifica a dificuldade de dormir. Em competições com largada noturna, como esta, o desafio relacionado ao sono se amplifica.

Chegamos na terceira AT junto com a equipe Tapajós⁷, que se preparava para iniciar o *trekking* de 43 KM. Realizamos uma transição tranquila, hidratamo-nos, comemos batatas cozidas que tínhamos guardado na bolsa e passamos filtro solar, já que o sol não dava trégua. Esta etapa de trekking passou por trilhas de uma reserva ecológica, nos brindando com o privilégio de podermos reabastecer nossos sistemas de hidratação com águas limpas de nascentes. Neste trecho conseguimos aumentar o ritmo e, em um ponto elevado, encontramos algumas equipes perdidas, incluindo os Tapajós, que estavam competindo conosco pela terceira colocação. Neste momento, uma grande tempestade estava se formando.

Na última AT, localizada em uma casa de campo, algumas equipes se ajeitavam na varanda, tentando se proteger da chuva. Maria, Marcos e eu aproveitamos para nos hidratar e alimentar. Paulo deitou no chão, no canto da varanda, e adormeceu. Tentamos acordá-lo para discutirmos o que fazer em seguida, mas ele não se mexeu. Achamos prudente deixá-lo descansar, visto que o papel do navegador exige um esforço cognitivo significativo, além do físico, e decidimos descansar também.

Tentei me ajeitar para tirar um cochilo, mas tudo estava molhado. O barulho da chuva no telhado era ensurdecedor. Enquanto organizava minhas coisas, a energia acabou e tudo ficou escuro. Acendemos nossas *headlamps* e concluí as preparações para seguir para a próxima etapa, enquanto Paulo permanecia adormecido.

Eu só queria sair dali e continuar a prova. Um sentimento de inquietação se apoderou de mim, pois permanecer naquele local desconfortável não estava nos meus planos. Comecei a questionar a mim mesma sobre o motivo de estar ali. Meus pensamentos se voltaram para Lorenzo e Rodrigo. Pensava no banho quente e na roupa de cama limpa da pousada. Recordava-me do cheiro do cangote de Lorenzo quando me deitava com ele à noite para fazê-lo adormecer... E eu simplesmente não conseguia dormir.

Finalmente decidimos acordar Paulo, o qual levantou-se com semblante desalentado, apesentando sinais de desidratação. Pedalamos sob chuva, enfrentando longas ascensões. Observei que Maria e eu estávamos à frente, enquanto os rapazes ficavam cada vez mais para trás. Foi necessário diminuir o ritmo para esperá-los, permitindo que outras equipes avançassem, desaparecendo de nossa vista. Naquela altura, nossa principal preocupação

7. Nome fictício

era simplesmente chegar ao fim da prova. Passando por uma pequena cidade do interior, decidimos fazer uma pausa em uma padaria para lanchar. Ao estacionarmos as bicicletas, Paulo deitou-se no chão e adormeceu novamente. Fiquei preocupada ao perceber que seu rosto estava muito vermelho, suspeitando de insolação. Sentamos em uma mesinha do lado de fora. Os moradores que entravam para comprar pão nos olhavam com curiosidade, alguns perguntando de onde vínhamos e para onde íamos. Estávamos sujos, exaustos e cheirando mal. Enquanto observava Paulo deitado no chão, uma série de pensamentos passava pela minha mente: refleti sobre sua força física e mental, admirando sua resiliência, e também reconheci a nossa própria resistência, minha e de Maria, as mulheres da equipe. Suportamos todos os desafios físicos e emocionais até ali. Ponderava sobre como conseguiríamos prosseguir e completar os mais de trinta quilômetros restantes, a maioria deles em subidas íngremes até a linha de chegada. Além disso, ansiava por voltar para casa e estar com minha família. Um sentimento de angústia voltou a me dominar. Pensava no que Rodrigo estaria pensando naquele momento, se estaria preocupado ou chateado por eu ainda não ter chegado e por não termos conseguido passar um tempo juntos naquele lugar tão bonito. Destarte, ao examinar as narrativas de outras mães atletas de aventura, percebemos que muitas delas enfrentavam sentimentos de culpa ao retornarem às competições. Essa constatação nos levou a refletir sobre a persistência de uma estrutura patriarcal que coloca a maternidade como o principal papel na vida dessas mulheres (Silva; Novais; Chaves; Mourão, 2023).

Naquele momento me intriguei ao pensar sobre a dinâmica de gênero presente em nossa equipe. Comumente, se uma mulher mostra-se mais lenta que seus companheiros de equipe, é praxe que o homem mais forte se ofereça para empurrá-la ou rebocá-la sem que haja uma discussão prévia sobre isso. Essa prática sugere uma expectativa implícita de que a mulher possa precisar ser auxiliada em algum momento da corrida. Contudo, quando o membro que enfrenta dificuldades é um homem, percebe-se uma relutância em aplicar o mesmo procedimento. Parece haver um acordo tácito de que um homem não deve ser rebocado. Nesse contexto, predomina um desconforto geral, levando a equipe a simplesmente diminuir seu ritmo ao invés de tomar medidas mais assertivas.

Enfim, atravessamos a linha de chegada na Praça de Sana recebidos sob aplausos de amigos e outros atletas, além da comunidade da CA. Fiquei emocionada ao ver Lorenzo correndo em minha direção para me abraçar. Rodrigo também estava lá, aguardando com uma marmita de almoço, que prontamente devorei. Ter minha família comigo naquele momento foi incrivelmente gratificante.

Já no retorno à Juiz de Fora, levei um tempo para conseguir adormecer, apesar da exaustão. A adrenalina parecia não ter se dissipado completamente. Minha mente revivia os momentos da prova, que continuariam a ecoar por semanas. Meu corpo estava dolorido, marcado por arranhões, assaduras e bolhas nos pés. Contudo, experimentei uma satisfação indescritível, a qual talvez possa ser atribuída à tal felicidade.



Foto de Wladmir Togumi. Fonte: CBCA (<https://cbcaventura.org.br/sobre-a-cbca/>). Descrição: Eu e Lorenzo na chegada da Expedição Terra de Gigantes em 04 de novembro de 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre minha participação como mulher, mãe, e atleta na Corrida de Aventura ampliando a reflexão sobre gênero e maternidades neste esporte dominado por homens. Na tentativa de transformar minha paixão pelo esporte em ciência, encontrei na etnografia um caminho possível apesar da dificuldade em descorporificar os desafios vividos em palavras escritas.

Mesmo que eu descubra minha verdadeira essência no esporte e, durante aventuras na natureza, acreditei encontrar minha identidade genuína ao assumir o papel de uma mulher aventureira, o papel recém-assumido de mãe parece agora ser uma presença constante e indelével em meu corpo. Destarte, em análise de narrativas de mães-atletas de CA, identificamos a ideia de que a maternidade provoca uma transformação na identidade das mulheres (Silva; Novais; Chaves; Mourão, 2023). Gênero, portanto, é uma das categorias que oportuniza o debate na CA, pois ao mesmo tempo que este esporte possui hegemonia masculina, desafia as mulheres a superação desta.

REFERÊNCIAS

ABDALAD, Luciana. Silva, COSTA, Vera. Lúcia. Menezes. A Participação das mulheres nos esportes de voo livre: um estudo sobre as práticas de aventura e risco. **Revista Gênero**, Niterói, v. 10, n. 1, p. 121-145, 2. sem. 2009.

BOURDIEU, Pierre. (1930-2002). **O Poder Simbólico**/ Pierre Bourdieu. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 322p.

BADINTER, Elizabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Elisabeth Badinter; tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FOUCAULT, Michel. (1926-1984) **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 74 p.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 07-41, 1995.

HUMBERTSTONE, Barbara. 'Transgressões de gênero e naturezas contestadas'. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 21-38, 2007.

KAY, Joane; LABERGE, Suzane. 'Mandatory equipment'. Women in adventure racing. In: WHEATON, B. **Understanding lifestyle sports**. Consumption, identity and difference. London: Routledge, 2004. p.154-174.

MACHADO, Lia Zanotta. (2000). **Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo?** In: Sociedade Brasileira de Sociologia (Ed.) *Simpósio Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo*, 52ª Reunião Brasileira para o Progresso da Ciência. Brasília: SBP.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Esboços**: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, Florianópolis, v.9, n. p.87- 99, 2001.

MOURÃO, Ludmila. Representação social da mulher brasileira nas atividades físico-desportivas: da segregação à democratização. **Movimento**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 5-18, 2000/2.

NUCCI, Marina. Maternidade, gênero e ciência: reflexões e tensionamentos. 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, Brasília, DF, 2018.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**. n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

RAGO, Margareth. **A Aventura de Contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013. 341p.

RUSSO, Jane; NUCCI, Marina. Parindo no paraíso: parto humanizado, ocitocina e a produção corporal de uma nova maternidade. **Interface** (Botucatu). 2020; 24

SCHWARTZ, Gisele Maria; FIGUEIREDO, Juliana Paula; PEREIRA, Leonardo Madeira; CHRISTOFOLETTI, Daniele Auriemo, DIAS, Viviane Kawano. Preconceito e esportes de aventura: A (não) presença feminina. **Motricidade**, Vila Real, v. 9, n. 1, p. 57-68, 2013.

SILVA, Fabiana Duarte; NOVAIS, Mariana Cristina Borges; CHAVES, Bruna Silveira; MOURAO, Ludmila (2023). **A corrida mais difícil do mundo: Desafios da maternidade na Corrida de Aventura**. Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte.

SILVA, Fabiana Duarte. Memórias de Atenah: Trajetórias de mulheres brasileiras na corrida de aventura. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Juiz de Fora, 2018.

TOGUMI, Wladimir. A corrida de Aventura. In. FONSECA, Caco. **Corrida de Aventura**: A natureza é nosso desafio. São Paulo. Editora Labrador, 2017. p. 13-25.

AUTORIZAÇÕES/RECONHECIMENTO

Esta pesquisa possui apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), por meio de concessão de bolsa de estudos para a primeira autora.

SER ADOLESCENTE: SIGNIFICANDO O ISOLAMENTO SOCIAL E A RETOMADA DAS ATIVIDADES ESCOLARES E SOCIAIS

Data de submissão: 07/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Ana Luísa da Silva

Discente do curso de Psicologia no Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto/SP
<https://orcid.org/0009-0006-4849-796X>

Gisele Machado Carita

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP-RP. Docente e supervisora de estágio na graduação em Psicologia no Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto/SP. Atuação em Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Escolar e Orientação Profissional e de Carreira
<https://orcid.org/0009-0001-4712-7178>

critério de inclusão definiu-se ter entre 15 e 18 anos, ter cursado o Ensino Médio em escola pública e ter estudado durante o isolamento. Estudo aprovado pelo Comitê de Ética do CEU Barão de Mauá. A partir da análise de conteúdo, identificou-se impactos na aprendizagem, estabelecimento e manutenção de vínculos, amadurecimento psicossocial e formação da identidade. A psicologia escolar pode facilitar a mediação da comunicação entre os adolescentes neste contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento do Adolescente; Isolamento Social; Retorno à Escola.

RESUMO: Buscou-se compreender o impacto do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes e a influência deste na retomada do convívio social e escolar. Esta é uma pesquisa de campo, qualitativa, exploratória e aplicada, realizada com cinco voluntários acessados pelo método bola de neve, entrevistados remotamente a partir de um questionário semiestruturado elaborado pelas pesquisadoras. Como

BEING A TEENAGER: MEANING SOCIAL ISOLATION AND THE RESUMPTION OF SCHOOL AND SOCIAL ACTIVITIES

ABSTRACT: We sought to understand the impact of social isolation resulting from the COVID-19 pandemic on the biopsychosocial development of adolescents and its influence on the resumption of social and school life. This is a qualitative, exploratory and applied field research, carried out with five volunteers accessed by the snowball method, interviewed remotely from a semi-

structured questionnaire prepared by the researchers. The inclusion criteria were being between 15 and 18 years old, having attended secondary school in a public school and having studied during isolation. Study approved by the Ethics Committee of CEU Barão de Mauá. From the content analysis, impacts on learning, establishment and maintenance of bonds, psychosocial maturation and identity formation were identified. School psychology can facilitate the mediation of communication between adolescents in this context.

KEYWORDS: Adolescent Development; Social Isolation; Return to School.

INTRODUÇÃO

Diferentes teorias e abordagens da Psicologia consideram o ser humano como um ser biopsicossocial. Este olhar compartilhado aponta para um ser que é composto por aspectos biológicos/genéticos, psicológicos e sociais, caracterizando uma visão ampla e uma concepção abrangente do indivíduo enquanto ser que é gregário e relacional, não apenas biológico. Bronfenbrenner (1994), aponta a necessidade de se considerar todo o sistema bioecológico em que o indivíduo está inserido enquanto se desenvolve, ou seja, as interações gradativas que acontecem entre o sujeito, as pessoas e seu ambiente; com destaque para as chamadas relações proximais (caracterizadas por interações recíprocas com os elementos que constituem o ambiente imediato do sujeito), como motores desenvolvimentistas que contribuem para atribuição de sentido ao mundo e a capacidade de transformá-lo (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

A adolescência é permeada por transformações do desenvolvimento que acontecem de forma profunda e diversa, abarcando a fisiologia, com a puberdade e suas transformações hormonais, que culminam na maturidade sexual e transformações corporais profundas, como o estirão do crescimento e aparecimento de características sexuais secundárias. As transformações corporais trazem implicações psicossociais para o adolescente em desenvolvimento, tais como, mudanças comportamentais, relacionais, no sistema de crenças e valores, além da busca por seu lugar na sociedade e no mundo. Assim, a interação com o contexto e com os outros ganha relevância e destaque enquanto força motriz do desenvolvimento. A adolescência é marcada, além dos aspectos individuais, por um conjunto de características advindas do meio cultural, social e histórico do tempo em que se desenvolve (Aberastury; Knobel, 1981). Deste modo, o contato social em diferentes contextos, especialmente o contexto escolar, se torna fundamental para um desenvolvimento psicossocial saudável.

Enfatiza-se que durante o isolamento decorrente da pandemia de COVID-19 (2020-2021), o adolescente ficou distanciado das relações sociais e do ambiente escolar, as interações se deslocaram, majoritariamente, para o ambiente virtual. Considerando que os fenômenos históricos podem afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento humano, tanto a nível individual, quanto a nível populacional (Linhares; Enumo, 2020), é possível perceber que o cenário da pandemia de COVID-19 e a necessidade de isolamento social influenciaram o desenvolvimento humano, inclusive o desenvolvimento dos adolescentes.

Assim, destaca-se a importância de pesquisar e desenvolver estudos que se atentem para o adolescente, suas transformações e os impactos do isolamento social sobre o seu desenvolvimento. Este artigo objetiva compreender as vivências de adolescentes pós isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, bem como, os impactos do isolamento no desenvolvimento biopsicossocial, no processo de aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades sociais, na relação com a escola e no projeto de vida, e sobretudo, no desenvolvimento da identidade desses jovens. Além disso, buscou-se compreender as possibilidades de atuação dos psicólogos escolares junto aos adolescentes que vivenciaram o isolamento social.

Revisão de Literatura

Faz-se importante um olhar para os conhecimentos já construídos sobre a temática analisada através de uma breve revisão da literatura, a fim de ampliar a compreensão acerca das contribuições teóricas a respeito do desenvolvimento humano, da adolescência, da importância das relações sociais e do ambiente escolar, bem como, acerca das repercussões do isolamento social para os adolescentes.

Desenvolvimento humano e a adolescência

Atualmente, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo vitalício, multidimensional, multidirecional e influenciado por fatores, tais como, genética, cultura, sociedade, padrões normativos e não normativos, que demandam gerenciamento na alocação de recursos psíquicos ao longo da vida. Cada fase exige um gerenciamento específico das mudanças vivenciadas, por exemplo, na infância faz-se necessário o gerenciamento dos ganhos em habilidades motoras, físicas, cognitivas e psicossociais. A adolescência, uma fase marcada por transformações fisiológicas, culturais, sociais e identitárias, requer do indivíduo não apenas o gerenciamento psíquico dos ganhos evolutivos, mas também, das perdas vivenciadas, entre elas a perda do corpo infantil e do lugar de criança na família e na sociedade (Baltes, 1987; Papalia; Martorell, 2022). O adolescente vivencia o estirão de crescimento e mudanças da imagem corporal. Somada a todas essas alterações, coloca-se o desenvolvimento psicossocial que acontece na adolescência, que envolve a maturação, a descoberta de novos papéis sociais, a busca por identidade e pertencimento, a compreensão de si mesmo enquanto ser independente dos pais e da família de origem, entre outros aspectos psicológicos e sociais que se alteram e se constroem nessa fase da vida (Papalia; Martorell, 2022).

Destaca-se o desenvolvimento do raciocínio moral, quando o adolescente busca superar os valores aprendidos e se apropriar deles como valores pessoais. Kohlberg (1971), destacou três níveis de raciocínio moral, sendo que o estágio mais avançado denominado de moralidade pós-convencional, seria atingível durante a adolescência, e

indicaria aqueles que teriam desenvolvido sua capacidade de reconhecer conflitos entre padrões morais vigentes e fazer seus próprios julgamentos morais baseando-se em ideais de equidade, justiça e direito. Kohlberg (1971) ressaltou a importância do comportamento pró-social para o desenvolvimento de adolescentes, uma vez que, as interações sociais têm papel importante na descoberta do adolescente enquanto ser social, que está aprendendo sobre si ao desenvolver novos papéis dentro da sociedade e das relações interpessoais que estabelece.

Outro aspecto fortemente presente na adolescência é o desenvolvimento da identidade. Erikson (1998), defendeu que a principal tarefa desse estágio do desenvolvimento é o confronto com a crise de identidade *versus* confusão de papel, esse conflito deve ser superado de forma satisfatória para gerar um adulto singular, com uma percepção coerente de si mesmo e capaz de desenvolver um papel social valorizado. Para isso, o adolescente precisa responder três questões de grande importância, escolher sua ocupação/profissão, adotar valores próprios para basear o seu viver e desenvolver sua identidade sexual de forma satisfatória. Se estes aspectos não forem desenvolvidos, haverá prejuízos ao processo de maturação psicológica (Papalia; Martorell, 2022).

Papalia e Martorell (2022), destacam que a escola tem papel organizador e central na vida da grande maioria dos adolescentes, sendo o espaço que oferece a interação com as diferenças, a descoberta de novos grupos e tipos de pessoas, o contato com arte, cultura, esportes, o acesso à informação, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a descoberta de inclinação profissional e a possibilidade de interações sociais e desenvolvimento de amizades. Mas, observa-se também, a possibilidade de que a escola, ao invés de se constituir em um ambiente de crescimento e expansão, caracterize-se como um obstáculo ao desenvolvimento psicossocial do adolescente devido a soma de diversos fatores socioeconômicos, culturais e associados a práticas violentas como bullying, por exemplo.

Isolamento social e desenvolvimento

Enfatiza-se a importância das variáveis culturais de cada época na vivência dos adolescentes, bem como, sua resposta às demandas sociais (Ferreira; Farias, 2010). Desse modo, é possível perceber que o desenvolvimento na adolescência é constantemente permeado pelo social, pela necessidade de interação com pessoas que vão além do ciclo familiar e a influência dos ambientes em que o indivíduo está inserido. Esse convívio social, importante na construção da identidade e dos papéis sociais do adolescente, ficou reduzido a ambientes virtuais em decorrência do isolamento social necessário para a superação da pandemia de COVID-19.

Desde 2020, viu-se o cotidiano de toda a sociedade mudar, com o isolamento social, todos precisaram deixar seus contextos sociais ficando reclusos a suas casas e ao círculo familiar. Para os adolescentes, significou deixar o ambiente escolar e seus espaços de lazer, talvez seu ambiente de trabalho, e adequar-se a uma rotina nova, dominada por tecnologia e aparelhos eletrônicos, quando estes estavam disponíveis.

Embora seja um evento recente, com poucos estudos sobre o tema, os impactos do isolamento social têm ganhado força como objeto de estudo, uma vez que, se percebe a necessidade de compreender como o distanciamento social e a reconfiguração das interações humanas nesse período afetou o desenvolvimento de uma parcela importante da população e que, atualmente, precisa lidar com essas experiências enquanto retoma as atividades presenciais.

É necessário, conforme defendem Linhares e Enumo (2020), que o conhecimento sobre os aspectos psicológicos afetados pelo contexto pandêmico seja construído, especialmente considerando a influência dos aspectos sociais na formação e desenvolvimento dos seres humanos. Durante o isolamento social, o contexto do adolescente restringiu-se ao ambiente familiar e à virtualização da vida, do lazer e das relações, o afastamento do ambiente escolar, entre tantas outras situações desafiadoras.

Somou-se a isso, o constante contato com a morte e a finitude. O luto coletivo, a ameaça representada por uma doença desconhecida, o avanço rápido da contaminação, o assunto como tema constante nas mídias sociais e jornalísticas, constituindo-se como uma possível fonte de ansiedade, medo e desamparo, além de indicar uma imprevisibilidade para o futuro e de como seria a vida para além do ambiente doméstico (Linhares; Enumo, 2020).

OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender as vivências de adolescentes pós isolamento social decorrente da pandemia de covid-19.

Objetivos específicos

Compreender os impactos do isolamento social no desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes; na relação entre pares de adolescente, na escolaridade, futuro e projeto de vida; além do desenvolvimento de habilidades sociais, processo de aprendizagem, do desenvolvimento da identidade; bem como, compreender as possibilidades de atuação dos psicólogos escolares com adolescentes que vivenciaram o isolamento social.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa é um estudo exploratório, qualitativo e de natureza aplicada. Os participantes são voluntários acessados através do método bola de neve, descrito por Vinuto (2014). Os dados coletados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). A presente pesquisa foi realizada em Sertãozinho/SP.

Participantes

Como método de seleção de participantes e formação da amostragem não probabilística da pesquisa, foi utilizado o método bola de neve, descrito por Vinuto (2014). Assim, a pesquisa utilizou contatos do pesquisador como “sementes”, possíveis participantes que contribuíram para o alcance dos demais participantes através de suas redes de relacionamento, permitindo acesso a grupos e a ampliação da amostra, por meio de indicações realizadas pelos “sementes”.

Estabeleceu-se os seguintes critérios de inclusão: adolescentes entre 15 e 18 anos, estudantes de escola pública, que cursaram anos letivos durante o isolamento social e ainda cursavam o ensino médio, por ocasião da coleta de dados.

Os cinco participantes voluntários serão apresentados no quadro abaixo:

Participantes	Caracterização sociodemográfica
P1	17 anos, gênero feminino, autodeclarada preta, 3º ano do Ensino Médio, estudante de escola pública, trabalha.
P2	17 anos, gênero masculino, autodeclarado branco, 3º ano do Ensino Médio, estudante de escola pública, não trabalha.
P3	16 anos, gênero masculino, autodeclarado negro, 1º ano do Ensino Médio, estudante de escola pública, trabalha.
P4	15 anos, gênero masculino, autodeclarado branco, 1º ano do Ensino Médio, estudante de escola pública, não trabalha.
P5	17 anos, gênero feminino, autodeclarada negra, 3º ano do Ensino Médio, estudante de escola pública, trabalha.

Quadro 1 - Participantes

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Aspectos éticos, coleta e análise de dados

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Barão de Mauá, através da Plataforma Brasil, parecer consubstanciado 6.248.370, após a aprovação iniciou-se o processo de acesso aos participantes. A coleta de dados se deu a partir de uma entrevista semiestruturada através de plataforma virtual, a fim de possibilitar comunicação em tempo real com os participantes durante a realização das entrevistas. A entrevista foi realizada após assinatura do TCLE por um responsável legal do participante e do TALE pelo participante, assegurando os direitos aos participantes previstos na Resolução 466/12 (Conselho Nacional De Saúde, 2012). As entrevistas foram gravadas mediante autorização do participante e armazenadas em nuvem, a fim de possibilitar a transcrição integral das informações levantadas.

A análise dos dados foi feita após a transcrição do material coletado a partir do método da Análise de conteúdo, da Bardin (2016). Inicialmente, foi feita a pré-análise dos dados obtidos a partir da entrevista semiestruturada, com a transcrição das entrevistas, a sistematização inicial dos dados coletados, a seleção dos temas e levantamento de hipóteses. Posteriormente, deu-se início a fase de exploração do material coletado através de uma análise qualitativa, seguida pelo tratamento dos resultados obtidos e a interpretação das informações levantadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao tratar os dados coletados ao longo das entrevistas com os cinco participantes voluntários a partir da Análise de conteúdo descrita por Bardin (2016), definiu-se um conjunto de categorias e subcategorias de dados. As categorias estão descritas no quadro abaixo.

Categorias	Subcategorias
Desenvolvimento biopsicossocial.	1. Alterações fisiológicas; 2. Relações familiares; 3. O adolescente e a tecnologia; 4. Impactos psicológicos.
Relações sociais entre pares.	1. Pré-isolamento; 2. Durante o isolamento; 3. Pós-isolamento; 4. Criação de vínculos; 5. Interface com a tecnologia.
A escola e eu.	1. Processo de aprendizagem; 2. Relação com a escola; 3. Interface com a tecnologia.
Identidade.	1. Individualização; 2. Definição de crenças e valores.
Maturidade.	1. Perspectiva de futuro; 2. Independência.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise

Fonte: elaborado pelas autoras.

Desenvolvimento biopsicossocial

A partir dos relatos dos participantes foi possível perceber que aspectos do desenvolvimento biopsicossocial que acontece na adolescência foram impactados durante o isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19. Os voluntários da presente pesquisa relataram alterações relacionais e emocionais, além de uma alteração fisiológica importante.

Dois participantes entre os cinco voluntários relataram alteração significativa no ciclo circadiano, com mudanças significativas no ritmo de sono e vigília e repercussões na vida cotidiana após a retomada de convívio social e atividades presenciais. A alteração, em um dos casos, foi relatada como extrema, com relatos do participante indicando que chegou a passar mais de 24 horas sem dormir e trocar o dia pela noite durante o período de isolamento social, o que desencadeou alterações na rotina de sono e culminou em impactos nas atividades diárias após a retomada das atividades presenciais, como ir à escola e manter a concentração.

P2 – “[...] Porque antes eu era muito regrado, dormia muito cedo, na pandemia acabei dormindo muito tarde, muitas vezes virado dias [...]”.

P2 – “[...] por causa que como eu dormia muito tarde, começou a ter esse hábito, criar esse hábito, eu agora quando tô na escola, ficou mais difícil de prestar atenção, eu perco o foco, fico as vezes com sono e tirou esse foco das aulas[...]”.

P4 – “Eu não tinha sono regulado, eu dormia na hora que já tinha acabado o jogo, que não tinha mais o que fazer. Eu dormia na hora que já tava claro, acordava três horas da tarde, duas horas”.

O uso de telas tem impacto direto não apenas no horário de dormir, mas impacta também a qualidade do sono e o seu tempo de duração, interferindo diretamente no período de descanso que um adolescente necessita para seu desenvolvimento saudável (Desmurget, 2021). Destaca-se que o sono é parte fundamental para uma vida saudável e um bom funcionamento cognitivo e sua privação pode causar alterações de humor, como irritabilidade, e impactos no desenvolvimento acadêmico e nos níveis de concentração dos adolescentes (Papalia; Martorell, 2022).

Outro aspecto que passou por alterações foi o vínculo com familiares. Entre os participantes, quatro relataram aumento do convívio familiar devido ao isolamento. O recorte acessado a partir destes participantes voluntários apontou que a relação familiar apresentou desafios devido a convivência prolongada em um mesmo espaço, mas tornou-se fortalecida pela soma dos fatores que permearam o isolamento, como o adoecimento em decorrência da infecção do vírus, a diminuição do tempo de ausência em casa devido ao trabalho/escola e a comunicação estabelecida entre os membros do núcleo familiar. Um participante relatou não ter percebido grandes mudanças no relacionamento familiar, o que ele atribuiu ao seu comportamento de isolamento por passar mais tempo no quarto, ele contrapõe que o ponto positivo percebido por ele é que não houve prejuízos ao vínculo familiar durante o período.

P1 – “[...] Então, assim, foi bom, foi um período assim que a gente teve que se unir [...]. Ao relatar sobre enfrentarem o adoecimento de dois membros da família após infecção pela covid-19.

P1 – “[...] Com o meu irmão mudou, com meu irmão mudou porque antes a gente, que eu me lembre, a gente brigava mais, hoje é uma briguinha aqui, outra ali, só que eu vejo que hoje eu e o meu irmão a gente é bem mais amigo [...]”.

P2 – “Já era muito próxima, com a pandemia ficou mais próxima ainda. Uma família unida, estamos sempre juntos desde a pandemia [...]”.

P5 – “[...] Todo mundo irritado e qualquer coisinha virava uma confusão. Mas, mesmo diante dessa situação, a gente se aproximou bastante, foi o momento que a gente usou pra, pra se entender [...]”.

P5 – “[...] nem todas as famílias são assim, eu entendo, mas é uma relação muito importante porque é a nossa socialização primária, nossos pais, nosso espelho. Então é, foi muito importante pra mim ter essa relação”.

A família é um dos elementos constituintes do microssistema com o qual o adolescente interage ao longo do seu processo de desenvolvimento a partir de relações proximais que se complexificam e contribuem para a sua formação enquanto indivíduo e nas relações que continuarão a ser estabelecidas com outros elementos do seu ambiente. Dessa forma, o sistema familiar se define como a fonte primária de socialização para o ser humano e, quando a relação familiar é positiva e saudável, ela traz contribuições importantes para o desenvolvimento e a formação do adolescente enquanto indivíduo, contribuindo com a melhoria da saúde mental, o desenvolvimento de autonomia e capacidade de autorregulação e adaptação, auxiliando o adolescente em seu processo de autodescoberta e amadurecimento (Bronfenbrenner, 1994; Papalia; Martorell, 2022).

A partir das entrevistas foi possível identificar que a relação com a tecnologia já estava presente antes do início da pandemia de COVID-19, e todos os participantes apontaram o aumento do uso dos aparelhos eletrônicos, redes sociais e jogos durante o isolamento social. A tecnologia passou a ser o intermediário de todas as interações externas para estes adolescentes, que relataram usar a tecnologia para se relacionar, se distrair, ocupar o tempo livre, estudar e como ferramenta de lazer.

P1 – “Eu já... eu não posso falar que antes da pandemia eu era menos viciada no celular porque eu já era, eu gostava e ficava no celular muito. Mas, com certeza, mudou, é, antes eu sentia que eu, sei lá, tinha mais vontade de sair, de encontrar meus amigos sem ser pelo celular. É, até coisas simples, sei lá, andar com a minha cachorra, dar uma volta. Hoje em dia, nada, eu prefiro mil vezes ficar no meu quarto, no celular do que fazer qualquer outra coisa”.

P1 – “Ah, bastante né? 24 horas por dia [...]”. Ao relatar sobre sua relação com a tecnologia.

P2 – “Eu usava muito menos, não usava praticamente nada, eu vivia muito caminhando, jogando bola, tudo... eu não ficava muito no celular. Acabou que, com a pandemia, a única coisa que tinha era a TV, computador e o celular, e acabou que isso virou um meio de eu falar com pessoas que tavam, que não estavam em casa, de um jeito de me distrair, meu jeito de passar o tempo [...]”.

Os relatos dos participantes indicaram uma nova alteração no uso das tecnologias e redes sociais após a retomada das atividades presenciais. Três participantes (P1, P2 E P5) destacaram como a tecnologia se tornou muito presente no cotidiano, inclusive na escola. Dois participantes (P3 e P4) relataram diminuição do uso de redes sociais e

aparelhos eletrônicos em relação ao padrão desenvolvido na pandemia devido a retomada das atividades da vida cotidiana. A participante 5 indicou que precisou tomar medidas para reduzir o uso excessivo de tecnologia após o fim do isolamento.

P5 – “[...] Ela (relação com a tecnologia) já foi muito mais tóxica, atualmente ela tá melhor porque, eu sou uma pessoa muito procrastinadora, sabe? [...]. Mas, por ser procrastinadora, a tecnologia atrapalhava muito, então ultimamente, nos últimos meses eu fui radical e aí eu exclui algumas redes sociais, desliguei o celular, porque quando você vê você passou duas horas ali vendo dancinha, vendo informação inútil, não inútil, mas que não vai agregar tanto pra sua vida”.

O participante 2 destacou que a relação com a tecnologia despertou o interesse pelo campo enquanto área profissional, gerando o interesse de formar-se na área de tecnologia da informação e desenvolver-se profissionalmente nesse campo.

O relato de todos os participantes da pesquisa indicou que a tecnologia continua muito presente no cotidiano após a retomada das atividades presenciais, permeando diversos âmbitos e cenários da vida, como lazer, informação, estudos e comunicação. Sabe-se que o uso prolongado de telas e da interação através de tecnologias tem pontos positivos e negativos, bem como influência no funcionamento do ser humano e da sociedade, contudo, a extensão dos impactos para diferentes áreas do desenvolvimento requer mais estudos.

Os relatos dos participantes voluntários também apontaram indícios de impactos psicológicos em decorrência das experiências vivenciadas durante o período de isolamento social, com relatos pessoais ou de pessoas próximas relacionadas a questões de saúde mental, quadros depressivos e ansiosos, processo de adoecimento e possibilidade de perda, dificuldade de acesso a rede de apoio e necessidade de acompanhamento psicológico.

A literatura aponta que o isolamento e a reclusão podem gerar impactos psicológicos, tais como, ansiedade, depressão e sentimentos de tristeza e culpa. A pandemia de COVID-19 e a quarentena, utilizada como estratégia de enfrentamento, foram permeadas por estressores constantes, como o risco de adoecimento, o contágio com o vírus, as incertezas frente ao diagnóstico e o alto índice de mortalidade. Tais estressores podem contribuir para o desencadeamento de sintomas ansiosos, bem como medos, desamparos e inseguranças (Almeida *et al.*, 2022; Linhares; Enumo, 2020).

Relações sociais entre pares

Os participantes relataram alterações nos padrões de relações sociais, especialmente entre adolescentes. A virtualização do convívio durante o isolamento foi fator importante na alteração dos padrões relacionais, embora não da mesma forma para todos os participantes desta pesquisa.

Foi possível identificar percepções diferentes sobre as relações estabelecidas antes do isolamento, durante o isolamento e após o isolamento social.

Entre os cinco participantes, três relataram perceber o enfraquecimento dos vínculos sociais, com afastamento de grupos de amigos e desenvolvimento de novos núcleos relacionais após a retomada das atividades.

P1 – “[...] Eu já não era muito boa pra me relacionar com pessoas em geral, eu sempre fui mais de grupinho e se eu tinha um grupinho ali eu só ficava naquele grupinho, eu não gostava de me enturmar e hoje mais ainda. Hoje nem com o meu grupinho eu me enturmo”.

O participante 3 relatou perceber fortalecimento de seus vínculos apenas após o fim do isolamento, quando a convivência com seu ciclo de amigos passou a acontecer em atividades presenciais.

A participante 1 relatou não ter conseguido fazer amigos durante o período de isolamento social. O participante 2 relatou que o uso das redes sociais durante o isolamento o ajudou a fazer amigos uma vez que o contato virtual contribuiu para a diminuição da timidez e resultou, para ele, na percepção do fortalecimento das suas relações.

Os participantes 2 e 5 relatam dificuldades de fazer amigos e expandir seus ciclos relacionais nos primeiros meses de retomada das aulas presenciais devido a configuração das salas de aula e do sistema de escalas (turma dividida em grupos menores com dias marcados para as aulas, carteiras distanciadas e uso de máscara no ambiente escolar).

A participante 5 destacou que durante o isolamento desenvolveu relações virtuais, mas não sente que são relações sólidas ou permanentes.

Todos os participantes relataram o uso da tecnologia como veículo de comunicação e a ferramenta que possibilitou a manutenção de contato com seus amigos.

P3 – “[...] E ajudou também a não ficar longe dos meus amigos”.

É possível perceber que a criação de vínculos entre pares teve influência do isolamento social. Todos os participantes relataram mudanças no ciclo de amizades, não apenas pela mudança de escola ou de localização geográfica, mas também por um processo de amadurecimento e autodescoberta que foi permeado pelo isolamento social e a retirada do convívio.

P1 – “[...] Por mais que são amigos diferentes do que eu tinha. Acho que também porque a gente muda, principalmente nesse período a gente mudou bastante, né? Mas, foi boa. Eu tenho um novo ciclo de amizade ali”.

P5 – “Com os meus amigos eu sinto que eu me afastei bastante, sei lá, 50% dos meus amigos da época da pandemia que eu considerava os melhores amigos e, atualmente, também sinto essa relação de troca mesmo, a gente se entende muito bem e, não necessariamente a gente precisa conversar todos os dias, se ver todos os dias pra continuar essa relação de companheirismo. Então, eu sinto que a pandemia ajudou muito nisso, de não precisar se ver todos os dias pra continuar sendo amigos, isso não muda nada, a gente pode ficar um mês sem se ver, dois meses, mas a conexão é a mesma”.

A tecnologia, que foi elemento central do estabelecimento e manutenção de vínculos durante a reclusão, continuou a permear as relações após o fim do isolamento. No relato dos participantes há elementos que indicam que há uso de tecnologia para relacionar-se com os amigos. Há, inclusive, o contraponto de uso para comunicação e a tentativa de diminuição do uso quando estão juntos presencialmente.

P1 – “[...] eu passo mais tempo conversando pelo celular do que pessoalmente. Mas, quando eu saio com eles, com certeza eu aproveito mais sem o celular, com eles pessoalmente do que conversando, ali, pelo celular”.

A interação social com pares é parte imprescindível para o desenvolvimento humano durante a adolescência, interagir com seus pares proporciona espaços de afeto, acolhimento e autodescoberta para além do ambiente familiar e contribui como um “ensaio” para as relações mais profundas e íntimas que se desenvolvem na vida adulta. Tornar-se mais íntimo de um ciclo de amigos contribui para que o adolescente se expresse e se construa enquanto sujeito, indicando seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Também se destaca que, ao propiciar interação com sua rede de contato, a tecnologia pode contribuir para a manutenção do contato entre pares. Em contrapartida, o uso de tecnologias precisa ser acompanhado para que não haja risco de uso problemático de telas com desdobramentos prejudiciais para o desenvolvimento (Papalia; Martorell, 2022).

A escola e eu

Ao analisar o material coletado, foi possível perceber que houve impactos e mudanças na dinâmica do adolescente com a escola durante o período de isolamento, que podem ser percebidos em diferentes níveis a partir do relato das vivências destes adolescentes.

No âmbito do processo de aprendizagem, os participantes relataram que o modelo de aulas online estabelecido em decorrência do isolamento social afetou o processo de aprendizagem, impactando na construção do conhecimento. No relato dos participantes aparecem como elementos a diminuição do interesse em realizar as atividades online e as dificuldades de acompanhar as aulas remotas. Entre os relatos, está o do participante 4 que traz sensação de não ter aprendido durante o período de isolamento.

P3 - “Ah, caiu bastante, né? Porque, na pandemia, esse negócio de estudo online, assim, não tinha muito animo pra fazer as lições e tal, e quase não fazia. Aí deu uma... impactou bastante”.

P4 - “Oh, o isolamento foi muito ruim em questão de aprendizado porque eu não consegui aprender muito nas aula online, eu não consegui me desenvolver em algumas matérias”.

P5 – “[...] mudou essa relação da gente não conseguir ter foco, da gente não levar muito a sério as coisas porque na aula online ninguém fazia nada. A gente só acordava cedo e deixava rolando lá, então, tipo, tava só lá. Então a falta de esforço, a falta de atenção, a falta de comunicação distanciou”.

Os desdobramentos do período de isolamento continuaram a ser percebidos após a retomada das atividades escolares, com os participantes relatando dificuldades de concentração e aprendizado, além do impacto do novo modelo de ensino, denominado Novo Ensino Médio, no período de retorno as aulas presenciais. Em contrapartida, também aparece como elemento para alguns participantes o aumento dos estudos após a volta à escola. Todos os participantes da pesquisa indicaram que sentem que o modelo online de ensino impactou seu processo de aprendizagem, voltando para o ambiente escolar com dificuldades acadêmicas e sensação de não aprendizado pleno durante o período de atividades remotas.

P1 – “Antes da pandemia eu era bem mais estudiosa, me preocupava bem mais com as minhas notas, como eu estava me saindo, se eu estava aprendendo de verdade ou se eu estava decorando. [...] Hoje em dia eu me preocupo mais em decorar e passar de ano do que realmente aprender. E isso mudou, foi o que eu mais senti”.

P2 – “Muito, eu acabei tendo uma declinação nas notas. Eu era aluno nota 9, nota 8, nota 10. Acabei que depois disso perdi muito foco e minhas nota foi caindo cada vez mais”.

P3 – “Ah, mudou um pouco, não muita coisa, mas comecei a estudar um pouquinho mais”.

P4 – “Ah, antes da pandemia eu tava, o estudo ele, tipo, eu fui passando de ano e o estudo ele veio acompanhando. Aí, quando aconteceu a pandemia né? Que teve que fazer aula online, daí decaiu, não consegui aprender tudo o que tinha naquele ano, daí agora ficou mais difícil o ano passado e esse ano pra mim, né? Aprender as matérias e pegar tudo certinho”.

Três participantes (P1, P2 e P5) relataram suas dificuldades com a adaptação a nova modalidade de ensino com o retorno às aulas presenciais e apontaram perceber impactos deste modelo em seu processo de aprendizagem e na relação com a escola.

P1 – “[...] No primeiro ano do ensino médio já tava com essas mudanças de novo ensino médio. E, assim, até a gente se adaptar... A gente não se adaptou ainda, né? [...]”.

P2 – “[...] Aí, quando voltou da escola, que nem agora o novo ensino médio, aí acabou que tirou história, geografia. Então, pra mim ficou difícil, a maneira de ver a escola mudou e, é isso”.

P5 – “[...] não sei se você sabe o novo ensino médio, sobre as mudanças que tá tendo, afetou muito a nossa forma de ensino, eu sinto que a maioria dos alunos cagando total, zero atenção, sabe? A gente não consegue assistir um vídeo ali de quinze minutos [...]”.

A participante 5 ainda pontuou que a dificuldade de concentração pode ter relação com o uso de redes sociais, como o *TikTok*, plataforma de vídeos curtos. O participante 2 pontuou que ao ter que optar por uma grande área do conhecimento, perdeu acesso a aulas que considera serem necessárias para ele e para suas perspectivas de futuro.

P5 – “Difícil, no começo eu escolhi matemática e tecnologias, muito puxado para tecnologias. No segundo ano, no ano passado era mais divido, tinha as outras matérias e tinha tudo pra o nosso aprendizado. Só que esse ano, mudou, aí a gente tem doze aulas por semana de matemática, fica só matemática. Português, onde que eu tenho um pouco de dificuldade, tenho duas, fica muito mais difícil pra mim. [...] só que ficar sem essas outras matérias que eu citei antes, é difícil pra mim, principalmente pra prestar ENEM, pra chegar em uma faculdade”.

Três dos participantes (P1, P2 e P5) relataram sobre o uso de tecnologias no ambiente escolar. Essa interface entre escola e tecnologia teria se intensificado após o isolamento, com a tecnologia sendo integrada aos métodos de estudo e ensino.

P1 – “[...] principalmente que, hoje em dia, na escola está tudo tecnológico, né? A gente... nossos livros hoje em dia são tudo digital, a gente não tem mais livro de papel. Acho que a última vez que a gente pegou livro, assim, de papel foi esse ano ainda mas foi no primeiro, segundo bimestre. Hoje já não tem mais, hoje a gente tem um link com os nossos dados, a gente entra e está tudo lá a matéria. Então, até na escola, que era algo proibido, hoje em dia é algo que a gente usa, as vezes na escola a gente tem que pegar o celular e ver [...]”

P2 – “Tudo, tudo, porque agora a escola é praticamente uma tecnologia, usa tecnologia pra tudo, tanto pra dar a aula, tanto pra fazer a aula, pra fazer provas [...]”.

O participante 4 relatou que, no retorno as aulas, teve dificuldade de voltar a escrever letra cursiva, pois não estava acostumado a utilizá-la durante as aulas online.

A participante 5 traz em seu relato a necessidade de mudanças no modelo escolar, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, o envolvimento dos alunos no processo do aprender e pontua a necessidade de que o ambiente escolar esteja mais bem preparado para receber e acolher as demandas de saúde mental dos alunos, que tem aumentado após o isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19.

A escola é um espaço de convivência que tem papel central na vida do adolescente e a relação estabelecida com este espaço depende de diversos fatores que vão desde a influência da família e dos pais, a influência dos pares e a forma como a escola se constitui. Quando o ambiente escolar inclui o aluno em seu dia a dia, na formação de regras, no método de ensino que se alinhe as habilidades e interesses do aluno de forma que ele consiga se perceber no processo de ensino e aprendizagem, há uma tendência de que a relação entre aluno e escola seja mais positiva (Papalia; Martorell, 2022).

Identidade

A partir da análise dos relatos dos participantes foi possível identificar elementos que apontam para o processo de individualização que se dá durante a adolescência. Os participantes trazem em seus relatos aspectos de autodescoberta, formação de identidade e definição de crenças e valores.

Entre os relatos, a participante 5 fala dos impactos que os desafios da pandemia tiveram na formação da sua autoimagem. Em sua fala, ela pontua que o uso constante de máscaras interferiu na sua visão sobre si mesma e gerou questões de autoestima por um período devido a um não reconhecimento do próprio rosto.

P5 – “[...] Eu falei “gente, eu sou assim?”, eu usei máscara por tanto tempo que eu estranhei o meu rosto. Então, pra mim foi muito difícil depois ficar, eu ficava assim “nossa, eu sou feia, né? [...]”.

A participante 5 também relata sobre conflitos e descobertas em relação a sua sexualidade e a importância do isolamento em seu processo de autodescoberta. Ela relatou ter sido importante ter tempo para ficar consigo mesma e se descobrir enquanto indivíduo.

A participante 1 traz em seu relato contrapontos sobre características da sua geração e características que são dela, num processo de diferenciação do eu e o outro.

Também foi possível identificar a formação de crenças e valores e a interiorização destes elementos. Os participantes relataram sua forma de pensar, de ver o mundo, suas ideias, crenças e valores para além da mera repetição das ideias pré-estabelecidas para a faixa etária da adolescência. Cada participante tem um repertório e nível diferente de formação identitária, definições de papéis e definição de valores pessoais, mas estes elementos se revelam nas falas sobre suas vivências. Tais aspectos se apresentam em diferentes momentos do discurso dos participantes, como por exemplo quando relatam a importância que a universidade tem para cada um deles, os projetos criados, o desejo de constituir família (que aparece no relato de quatro dos cinco participantes da pesquisa) e a internalização de valores, conforme suas características e a capacidade de cada um em expressar suas opiniões. Os papéis que eles desempenham também estão presentes no seu relato, indicando como eles estão transitando em diferentes responsabilidades, se descobrindo e se constituindo enquanto indivíduo neste processo e desenvolvendo maturidade.

Erikson (1998) pontua como o processo de formação da identidade é resultado da integração gradual de diferentes fatores como as normas sociais vigentes, as habilidades, os desejos e seus valores pessoais. O desempenho de papéis ao longo desse processo, em uma dualidade de identidade versus confusão de identidade, leva ao desenvolvimento do senso de quem se é e do que se representa.

Maturidade

Também foi identificável ao longo do discurso a perspectiva de futuro de cada participante, bem como as mudanças de perspectiva que tiveram influência do processo de amadurecimento de cada um e, em alguns casos, do isolamento social. Todos os participantes trazem projetos de futuro e apresentam diferentes níveis de maturidade conforme o desenvolvimento de cada um.

A participante 1 indica que houve mudanças no seu projeto de vida, como a ideia de formar família que não estava presente anteriormente. Em seu discurso também aparecem elementos sobre seu processo de amadurecimento e início de responsabilização individual, que recebeu influência do processo de adoecimento dos pais.

O participante 2 pontua que, antes da pandemia de COVID-19, se preparava como atleta para uma carreira no futebol, com o fim dos treinos no período do isolamento social, que durou mais do que o esperado por ele, relatou que passou a pensar em outras possibilidades e, na retomada das atividades presenciais, modificou seu projeto de vida para uma carreira na área de tecnologia, buscando a entrada na universidade e cursos preparatórios na área de interesse. P2 também traz em seu discurso as experiências adquiridas no processo de fazer escolhas, o início do processo de inserção no mercado de trabalho e a importância do estudo como elemento de transformação.

P2 – “[...] Com o tempo eu fui vendo segundas opções, mas sempre colocando essa como primeira. Só que aí, há um ano atrás, mais ou menos, já vi que essa minha primeira opção não ia ter mais, aí eu fui pra segunda, que é agora estudando, trabalhei nesse começo do ano até agosto, já fui mudando minha cabeça e meu estilo de vida, me adaptando para outras coisas, uma vida diferente da que eu tinha antes da pandemia”.

O participante 3 traz a entrada no primeiro emprego como um marco de responsabilidade para si mesmo, embora mantenha no discurso a compreensão da adolescência como a fase de diversão e leveza, com o nível de responsabilidade crescendo até atingir a idade adulta.

O participante 4 traz a percepção do seu crescimento durante a pandemia e como isso trouxe mudanças na sua forma de pensar. Ele destaca a convivência com outros como elemento que traz maturidade e crescimento ao possibilitar novos aprendizados.

A participante 5 traz em seu discurso os planos de ingresso na universidade e construção de uma carreira somada a uma visão crítica da estrutura social que coloca uma ordem ou plano ideal de vida, ela pontua que deseja mais do que se formar e ter um emprego, trazendo ambições que vão além de uma carreira e de ideais impostos socialmente.

Também é possível perceber no relato dos participantes movimentos de independência, não apenas na tentativa de uma independência financeira, mas de valores, ideais, vivências e planos. Um movimento de individualização na forma de pensar, de se apropriar da realidade e de emancipação nas ideias que podem culminar na independência no início da vida adulta.

No discurso dos participantes destacam-se os movimentos de responsabilização, de tomar decisões e ser responsável pelas consequências das escolhas e uma busca de construção de si mesmo e do próprio futuro, expressas pelas ações práticas para atingir objetivos desejados.

Kohlberg (1971) pontua que o estágio de moralidade mais desenvolvido é atingido na adolescência a partir do momento em que o indivíduo internalizou seus valores e crenças de tal forma que é capaz de avaliar criticamente a realidade, perceber as discrepâncias nos padrões morais vigentes e fazer julgamentos próprios e independentes a partir dos seus valores. Além disso, o desenvolvimento moral está relacionado ao desenvolvimento cognitivo, a formação de identidade e a convivência com seus pares e com as diferenças.

CONCLUSÕES

Diante da análise dos dados coletados, primeiro faz-se importante destacar que esta é uma pesquisa qualitativa, com número restrito de participantes, resultando em um estudo baseado no recorte social acessado através dos voluntários desta pesquisa. Todavia, a presente pesquisa contribui para a expansão do conhecimento dos impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento dos adolescentes.

Os dados obtidos permitem a identificação de impactos em diversas áreas da vida e em diferentes aspectos do desenvolvimento, interferindo na forma do adolescente se relacionar consigo mesmo, com a sociedade e com os outros.

Nos aspectos biopsicossociais, há mudanças fisiológicas, relacionais e vivenciais que requerem atenção da Psicologia não apenas enquanto campo de estudo, mas também enquanto atuação escolar, percebendo as necessidades dos alunos e utilizando ferramentas que permitam identificar as alterações e auxiliar o adolescente no processo de se descobrir enquanto indivíduo neste novo contexto escolar e social após a pandemia de COVID-19.

Há aumento significativo do uso de tecnologias e a necessidade de ampliação do conhecimento acerca dos impactos que este novo modelo de uso trará aos adolescentes em níveis cognitivos, sociais e comportamentais. As relações sociais, importantes para a formação do adolescente enquanto indivíduo que se reconhece enquanto sujeito e atua na sociedade em que está inserido, vivenciaram alterações com o isolamento e continuam a experienciar os desdobramentos do afastamento do convívio durante a retomada das atividades presenciais, o que requer atenção e manejo de profissionais psicólogos, tanto em contexto clínico quanto em contexto de atuação escolar, a fim de fortalecer os vínculos desta rede de apoio que é tão importante para o crescimento e desenvolvimento do adolescente.

A relação com a escola mudou, ser retirado deste ambiente durante o isolamento parece ter contribuído para alterar a percepção do ambiente escolar destes participantes. Os adolescentes passaram a perceber dificuldades acadêmicas em decorrência do modelo online de ensino, além da percepção de dificuldades de aprendizagem junto ao modelo de ensino-aprendizagem vigente. Também se percebe o aumento de questões de saúde mental e a necessidade, por parte dos alunos, de conseguir identificar na escola um ambiente seguro para expressão das suas demandas, que seja capaz de acolher e orientar o aluno em seus desafios. Neste ponto destaca-se a potência da Psicologia não apenas no fazer clínico, mas na atuação escolar, como intermediário da relação aluno-escola, auxiliando na psicoeducação dos atores escolares (alunos, discentes, diretores, funcionários) a fim de promover saúde mental para o pleno desenvolvimento das potencialidades biopsicossociais dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal:** um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- ALMEIDA, I.L.L. *et al.* Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v.40, s.n., p. 1-9, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rpp/a/ZJJsQRsTFNYRs7fJKZSqgsv/?lang=pt> Acesso em 10 mar. 2023.
- BALTES, P. B. Theoretical propositions of lifespan development psychology: on the dynamics between growth and decline. **Developmental Psychology**, [s.l.], v. 23, n. 5, p. 611-626, 1987. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.23.5.611>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2016.
- BRONFENBRENNER, U. Ecological models of human development. In: HUSTEN, T; POSTELETHWAITE, T. N. (eds.). **International encyclopedia of education.** 2. ed., v. 3. New York: Elsevier Science, 1994, p. 1643-1647.
- BRONFENBENNER, U; MORRIS, P. The Bioecological Model of Human Development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (eds.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human developmental.** New York: John Wiley, 2006. cap. 14, p. 793-828.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, v. 12, Seção 1, p. 59-62. jun. 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais:** o perigo das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.
- ERIKSON, E. H. **O ciclo de vida completo.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FERREIRA, T. H. S.; FARIAS, M. A.; SILVARES, E. F. M. Adolescência através dos Séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>. Acesso em: 04 mai. 2023.
- KOHLBERG, L.; GILLIGAN, C. The adolescent as a philosopher: the Discovery of the self in a postconventional world. **Daedalus**, [s.l.], v. 100, n. 4, p. 1051-1086, 1971. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20024046>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, [s.n.], p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- PAPALIA, D. E; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano.** 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2022.
- VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa. **Temáticas**, [s.l.], v.22, n. 44, p. 203-220, 30 dez. 2014. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CAPÍTULO 12

LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PARA LA INTERPRETACIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS. PARTE I, DISEÑO

Data de submissão: 10/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Mafaldo Maza Dueñas

<https://orcid.org/0000-0002-0871-6500>

Vanessa García González

<https://orcid.org/0000-0001-7742-9735>

RESUMEN: El objetivo de la investigación fue la interpretación de la imagen como herramienta hermenéutica para encontrar en la secuencia de capturas -fotografías, fotogramas y videos- ciertas evidencias de actitudes tendientes a las virtudes. Las imágenes capturadas fueron resultado del diseño, elaboración y aplicación de estrategias didácticas basadas en dinámicas lúdicas y estructuradas para desarrollar contenidos de las materias de ética, específicamente para el tema de las virtudes y los valores; en los grupos de la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, ubicada en el Estado de México en el municipio de Texcoco a 25 km del aeropuerto internacional Benito Juárez. En este sentido, la imagen como manifestación de actitudes que expresan significados nos permitió construir una metodología para identificar en las acciones -generadas por las dinámicas de las estrategias- tendencias virtuosas. Las estrategias de aprendizaje

se diseñaron y aplicaron para que los y las alumnas aprendieran a elegir y decidir en situaciones kinéticas-cognitivas-morales, y poder interpretar y encontrar actitudes tendientes a las virtudes. La investigación logró relacionar contenidos de filosofía y ética a través de estrategias lúdicas de aprendizaje para promover actitudes experienciales, vivenciales y significantes para los estudiantes. Con esta perspectiva pedagógica las imágenes capturadas en las fotografías y fotogramas fueron una herramienta para construir una metodología de interpretación e identificar en las acciones realizadas y ejercitadas movimientos morales que son parte de la secuencia de aprendizaje. Como parte de la metodología se realizaron dos categorías de fotografías que fueron parte de las estrategias.

PALABRAS-CLAVE: imagen, hermenéutica, interpretación, aprendizaje significativo, filosofía.

THE IMAGE AS A TOOL FOR THE INTERPRETATION OF SIGNIFICANT LEARNING

ABSTRACT: The objective of the research was the interpretation of the image as a hermeneutical tool to find in the sequence of captures - photographs, frames and videos - certain evidence of attitudes tending towards virtues. The captured images were the result of the design, development and application of teaching strategies based on playful and structured dynamics to develop contents of ethics subjects, specifically for the topic of virtues and values; in the groups of the agricultural high school of the Autonomous University Chapingo, located in the State of Mexico in the municipality of Texcoco, 25 km from the Benito Juárez international airport. In this sense, the image as a manifestation of attitudes that express meanings allowed us to build a methodology to identify virtuous tendencies in the actions - generated by the dynamics of the strategies. The learning strategies were designed and applied so that the students learned to choose and decide in kinetic-cognitive-moral situations, and to be able to interpret and find attitudes towards virtues. The research managed to relate philosophy and ethics content through playful learning strategies to promote experiential, experiential and significant attitudes for students. With this pedagogical perspective, the images captured in the photographs and frames were a tool to build a methodology of interpretation and identify in the actions carried out and exercised moral movements that are part of the learning sequence. As part of the methodology, two categories of photographs were made that were part of the strategies.

KEYWORDS: image, hermeneutics, interpretation, meaningful learning, philosophy.

A IMAGEM COMO FERRAMENTA DE INTERPRETAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

RESUMO: O objetivo da pesquisa foi a interpretação da imagem como ferramenta hermenêutica para encontrar na sequência de capturas - fotografias, frames e vídeos - certos indícios de atitudes tendentes às virtudes. As imagens capturadas foram resultado da concepção, desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino baseadas em dinâmicas lúdicas e estruturadas para desenvolver conteúdos de disciplinas de ética, especificamente para o tema virtudes e valores; nas turmas do ensino médio agrícola da Universidade Autônoma Chapingo, localizada no Estado do México, no município de Texcoco, a 25 km do aeroporto internacional Benito Juárez. Nesse sentido, a imagem como manifestação de atitudes que expressam significados permitiu construir uma metodologia para identificar tendências virtuosas nas ações – geradas pela dinâmica das estratégias. As estratégias de aprendizagem foram pensadas e aplicadas para que os alunos aprendessem a escolher e a decidir em situações cinético-cognitivo-morais, e a serem capazes de interpretar e encontrar atitudes face às virtudes. A pesquisa conseguiu relacionar conteúdos de filosofia e ética por meio de estratégias lúdicas de aprendizagem para promover atitudes vivenciais, experenciais e significativas aos alunos. Com essa perspectiva pedagógica, as imagens captadas nas fotografias e enquadramentos serviram como ferramenta para construir uma metodologia de interpretação e identificar nas ações realizadas e exercidas movimentos morais que fazem parte da sequência de aprendizagem. Como parte da metodologia foram confeccionadas duas categorias de fotografias que fizeram parte das estratégias.

PALAVRAS-CHAVE: imagem, hermenêutica, interpretação, aprendizagem significativa, filosofia.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos durante la investigación fue la de elaborar una serie de estrategias de aprendizajes significativos, las cuáles a su vez fueron interpretadas desde herramientas hermenéuticas de imágenes, en este caso fotografías, fotogramas y videos. De tal manera que se construyó una metodología para poder percibir, obtener e interpretar los movimientos y las acciones de los y las alumnas en diversas estrategias de aprendizaje de las materias de introducción a la filosofía y ética en grupos de la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, ubicada en el municipio de Texcoco, Estado de México a unos 25 minutos del aeropuerto internacional Benito Juárez. El objetivo principal de la investigación fue poder interpretar las imágenes capturadas en las diversas estrategias de aprendizaje con un enfoque lúdico para entonces poder percibir las acciones realizadas por los estudiantes y de ser así, interpretar si estas acciones contenían algún tipo de secuencia, intención o rasgo característico que reflejará o manifestará actitudes tendientes a las virtudes. Las estrategias de aprendizaje se aplicaron en 18 grupos de la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo ubicada en el Municipio de Texcoco a unos 20 km del aeropuerto internacional Benito Juárez, en las materias de Introducción a la filosofía y ética.

Sabemos que interpretar los movimientos y las acciones impulsadas por motivaciones morales y axiológicas es difícil ya que estamos en el terreno de la subjetividad, pero precisamente la metodología desarrollada se construyó para poder tener un punto de partida y poder establecer criterios para poder identificar con ciertos criterios si, las acciones realizadas por los y las alumnas durante las estrategias de aprendizaje, podían ser interpretadas como posibles evidencias de acciones manifiestas de apropiaciones cercanas o relacionadas a alguna virtud. Debemos decir que las estrategias de aprendizaje fueron elaboradas con un sentido lúdico para motivar la participación, realizadas al aire libre y diseñadas para motivar y promover la participación, así como, la toma de decisiones. Es importante mencionar -para poner un ejemplo- que somos capaces de identificar acciones tendientes a las virtudes en nuestra vida cotidiana y en las diversas fases y esferas de desarrollo social y cultural. De la misma manera en que al ser espectadores de prácticas deportivas recreativas o profesionales podemos observar el ejercicio de alguna virtud de algún jugador o jugadora mostrando la apropiación de una acción virtuosa o también la falta de ella. Existe una secuencia de movimientos y en dicha secuencia se refleja un movimiento en especial, -genuino en el mundo de la imagen y la fotografía- y la investigación buscó capturar una serie de secuencias de las estrategias de aprendizaje y en el transcurso de esa secuencia lograr capturar el momento moral y axiológico que nos manifiestan las evidencias de diversas actitudes tendientes a la virtud.

Es decir, es posible identificar e interpretar en las acciones ciertas tendencias virtuosas motivadas por la dinámica social, que en el caso de la investigación se centró en el desarrollo de estrategias lúdicas de aprendizaje donde de manera individual y en equipo debían elegir y decidir múltiples circunstancias que presentaban un reto, debate, enfrentamiento. Con base en la metodología fue posible concebir la captura de la imagen en fotografías, fotogramas y videos de tal manera que las acciones realizadas quedaron plasmadas y con base en la construcción de un análisis hermenéutico de la imagen poder determinar si las imágenes muestran o manifiestan actitudes tendientes a las virtudes. Las posibles imágenes captadas son consecuencia de una serie de movimientos motivadas por la dinámica lúdica, esencial para el desarrollo de la estrategia de aprendizaje y para motivar los movimientos -que serán con una cierta carga moral y axiológica-los cuales son parte de la naturaleza humana. En palabras de Gadamer (1999): “Lo que está vivo lleva en sí mismo el impulso de movimiento, es automovimiento. El juego aparece entonces como el automovimiento que no tiende a un final o una meta, sino al movimiento en cuanto movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser viviente. ” (67)

Las estrategias de aprendizaje diseñadas y retomadas para la interpretación de las imágenes antes de aplicarlas tuvieron un proceso anterior de reflexión y discusión de contenidos filosóficos con el objetivo de enseñar y aprender a filosopfar a los y las alumnas de los grupos. La metodología dedarrollada fue posible precisamente por la óptima planeación de cada uno de los contenidos presentados e igual de relevante de la aplicación de cada uno de los pasos de las estrategias de aprendizaje realizadas.

Por el tipo de investigación de acción participante nos permitió el desarrollo de las estrategias y su constante evaluación del proceso pedagógico y al mismo tiempo del proceso hermeneutico para interpretar las secuencias de las imágenes y las imágenes capturadas. La investigación se realizó con los grupos a los que tuvimos acceso por ser el profesor titular de las materias y con una previa presentación de un consentimiento informado acerca de la captura y uso de la imagen para fines de investigación. Es importante mencionar que los estudiantes tuvieron la posibilidad en cada una de las estrategias de participar de otro modo si es que no deseaban ser capturados en imagen por los medios digitales, sin embargo, obtuvimos una respuesta excelente ya que todos deseaban ser parte de las dinámicas lúdicas y probarse de alguna manera si en realidad la estrategia de aprendizaje tenía éxito. Se encontraban motivados por participar y por conocer nuevas maneras de interpretar las acciones que realizaban como parte de las estrategias de aprendizaje.

DISCUSIÓN

La imagen siempre ha sido un referente de significado y en este sentido el arte -en todas sus posibles expresiones y manifestaciones- se ha constituido como una actividad para percibir, interpretar y comprender la realidad, el mundo y la vida del ser humano. Por ejemplo: ¿Cuántas pinturas y esculturas podemos recordar haber visto que nos representan un cierto movimiento o movimientos y cuántos de ellos también los podemos asociar -ya sea por motivación del autor o nuestro referente personal- con una cierta cualidad humana? Con los referentes acerca del concepto de virtud y desde la perspectiva de la enseñanza de la filosofía así como de los diversos métodos para aprender contenidos y reflexiones sobre contenidos de ética y por lo cual, se diseñó, aplicó y evaluó el desarrollo de las estrategias con el objetivo de promover en los estudiantes apropiación de actitudes tendientes a las virtudes, las cuales son promovidas a través del juego y las prácticas deportivas para crear los ambientes que situaron a los y las alumnas en una posición de ejercicios lúdicos y agónicos -competencia- que permitieron la apropiación de contenidos y aprendizajes significantes. En este sentido, su hábito y el ejercicio de la virtud permiten su aprendizaje, como afirma Aristóteles (2007):

“Las virtudes, en cambio, las adquirimos ejercitándonos primero en ellas, como pasa también en las artes y oficios. Todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo, como, por ejemplo, llegamos a ser arquitectos construyendo, y cítaristas tañendo la cítara. Y de igual manera nos hacemos justos practicando actos de justicia, y temperantes haciendo actos de templanza, y valientes ejercitando actos de valentía.” (23)

Otra definición que sustenta nuestra mirada epistémica la retomamos de Alasdair MacIntyre (2001): “Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes.” (252). Por lo tanto, aprender acciones tendientes a las virtudes es posible ya que se trata de ciertas cualidades que se puede adquirir con el ejercicio y con la práctica de modo constante y progresivo, está dinámica fue el fundamento del método kinético propuesto por la investigación y con base en ello se realizó el diseño de las estrategias de aprendizaje para crear múltiples situaciones kinéticas que fueran ejemplos de manifestaciones y expresiones de las acciones realizadas por los y las alumnas y que fueron capturadas como imágenes y como secuencias de imágenes para poder interpretar y encontrar ciertas evidencias al respecto de apropiaciones y actitudes tendientes a las virtudes.

Este tipo de aprendizaje y de apropiaciones se promovieron en las diversas clases con el objetivo de enseñar y generar aprendizajes relacionados con los contenidos de la ética -sus contenidos, reflexiones- son conocimientos vivos, actuales y esenciales en el desarrollo de la vida cotidiana. Este fue tanto un objetivo como un fundamento esencial en

el proceso de la investigación para concebir en la metodología hermenéutica la posibilidad de encontrar en las múltiples imágenes diversas evidencias -registro de la imagen- que nos permite tener argumentos para saber que las estrategias de aprendizaje al ser analizadas desde la mirada hermenéutica manifiestan la apropiación de actitudes tendientes a las virtudes. Como afirma Habermas (2023): “La investigación hermenéutica aporta una forma metódica a un proceso de comprensión entre individuos (y de autocomprensión) establecido a un nivel precientífico en el nexo de la tradición que constituyen las interacciones simbólicamente mediadas. Se trata, en el primer caso, de la producción de un saber técnicamente utilizable; en el segundo, del esclarecimiento de un saber prácticamente eficaz.” (212).

Percibir, encontrar e interpretar las actitudes tendientes a las virtudes que los estudiantes realizaron en las diversas estrategias de aprendizaje y que fueron capturadas como imágenes nos brindaron en la investigación la posibilidad interpretarlas y después usarlas como referentes de evidencia de actitudes tendientes a cualidades -virtudes- realizadas y ejercitadas. Virtudes como: la honestidad, el respeto, la voluntad, la amistad, la confianza, la libertad, la equidad, la templanza, el amor, entre otras que fueron identificadas gracias a la metodología hermenéutica. Esto fue relevante para la investigación porque las virtudes son: actitudes tendientes a cualidades que amplifican la humanidad que se manifiestan a través de las vivencias y movimientos en relación con los otros en todas las actividades del ser humano. Como afirma Roura-Parella (2020): “El ahora es la única realidad en la vida anímica” (...) “Solo el presente posee existencia real. En el presente el tiempo está hecho carne y en él puede vislumbrarse la presencia de lo eterno.” (177)

De este modo, diseñaron y aplicaron las siete estrategias de aprendizaje nombradas: día como filósofos y filósofas griegas, disfraz axiológico, disfraz de futura profesión, direcciones ciegas, la línea más grande, examen sin profesor, pista ciudad- se diseñaron, elaboraron, aplicaron y se evaluaron, contemplando dos elementos en común: la corporalidad y el movimiento, es decir, dos motores esenciales del cuerpo humano para poder situarse en espacio y tiempo, y como herramienta de percepciones para aprender a conocer y descubrir el mundo, sumado al hecho de generar actividades dinámicas, de carácter lúdico, es decir, con la diversión como motivación para lograr una participación activa que además fue logrando a través de las diversas situaciones kinéticas y lúdicas que los y las alumnas que les permitió ir aprendiendo a percibir, reflexionar, interpretar, crear, percibir y aprender. Estas habilidades desarrolladas también fue posible identificarlas como parte de las evidencias desde la perspectiva de imágenes que fueron capturadas durante el desarrollo de las estrategias de aprendizajes significativos. De este modo, los y las alumnas a través de vivir y experimentar las diversas situaciones kinéticas, lúdicas, agónicas, artísticas fueron capaces de comprender cómo actuar en las diferentes situaciones y al momento de elegir dieron un paso clave para apropiarse de actitudes tendientes a las virtudes, las cuales, como fue el objetivo de la investigación fueron capturadas como imágenes ya sea a través de las fotografías, videos y fotogramas.

Proceso hermenéutico de la imagen y/o secuencia de imágenes

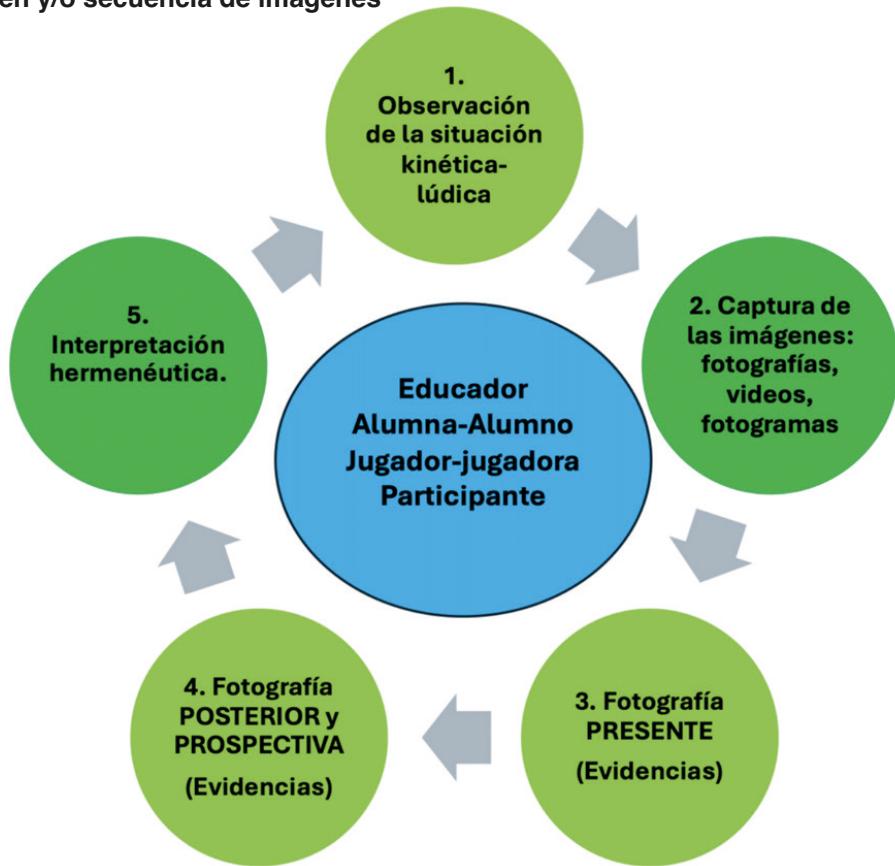


Figura 1. Esquema que muestra el proceso hermeneútico para interpretar las imágenes. Diseño elaborado durante la investigación.

El esquema ya representa un proceso hermenéutico en donde al mismo tiempo hay una comprensión cognitiva de los participantes inmersos en la dinámica didáctica y en las diversas situaciones kinéticas a través de las cuales el participante -elíptica central- logra ser parte del proceso pedagógico de un aprendizaje que va construyendo con las referencias de sus sentidos y percepciones, del inherente uso de las facultades racionales y por supuesto tratando de encontrar soluciones a las diferentes situaciones kinéticas y cognitivas presentadas en las estrategias de aprendizaje.

En este sentido, las evidencias a través de las imágenes se convirtieron en una manifestación de las apropiaciones de los y las alumnas y de sus aprendizajes significativos tanto en su ámbito académica como en su ámbito cotidiano. Como afirma Cifuentes (2010): “su aprendizaje se ha de plantear desde el horizonte de la práctica filosófica (¡cómo un entrenamiento en el hecho de pensar!), partiendo de las vivencias del alumnado y de las

cosas de su entorno. Si, como decía Kant: -no se aprende filosofía, sino que se aprende a filosofar-. (106) Y, el aprender a actuar con actitudes tendientes a las virtudes es una manifestación de ciertas reflexiones acerca de las situaciones de la vida, en otras palabras y en otro nivel cognitivo le llamamos aprender a filosofar para la vida.

Las diversas situaciones kinéticas, lúdicas y agónicas generadas a través de las estrategias de aprendizaje y todas ellas tuvieron también el objetivo de incorporar la corporalidad y el movimiento, los cuáles son elementos esenciales para justificar el método kinético -el cual ya hemos desarrollado y publicado en otros espacios- entendido como un proceso en donde se relacionan el ejercicio del pensar con situaciones vivenciales para estimular los sentidos y las habilidades cognitivas con el objetivo de promover el aprendizaje de emociones, sensaciones, percepciones, intuiciones, reflexiones, contenidos, conocimientos y con todo ello, de apropiaciones de actitudes virtuosas. Para el filósofo Merleau-Ponty (1994): “La cuestión no sería hacer del cuerpo un objeto a educar en función de una idea, de un modelo o de un horizonte normativo, sino que es el cuerpo mismo, en lo que le acontece, quien proporciona dimensiones inéditas para el acontecimiento del aprender.” (252).

Con base en los objetivos de la investigación se concibió como parte de un proceso metodológico, pedagógico y carácter fenomenológico el método kinético, se cual se define cómo: “una serie de caminos generadores de un espacio didáctico y ámbito lúdico, que promueven las percepciones sensoriales provocadas por el movimiento corporal acompañado del ejercicio del pensar, para desarrollar las habilidades y capacidades del ser, encontrar el sentido de la vida”.

El diseño y aplicación de las estrategias de aprendizaje con sus diversas situaciones kinéticas tuvieron el objetivo de promover la apropiación de actitudes que son también un modo de aprender a ver y leer el mundo, el cual es un objetivo y meta de la educación, en donde el educador es y debe ser un impulsador, un motivador para que el educando -estudiante- realice su reflexión, su propia interpretación de lo que conoce y por lo tanto, descubra por sí mismo sus múltiples aprendizajes. En palabras de Gadamer (2009): “La verdadera filosofía consiste en aprender de nuevo a ver el mundo.”(67) Ver y aprender a leer el mundo tiene muchas interpretaciones, por lo tanto, desde la mirada de la investigación significa descubrir y darse cuenta de cómo podemos aprender a filosofar para aprender a actuar y por lo tanto, aprender a vivir dignamente y en la medida de lo posible aprender a ser feliz. Y, sin lugar a duda uno de los objetivos del curso en las diversas materias donde se aplicaron las estrategias de aprendizaje fue precisamente motivar y provocar el filosofar como un modo de aprender a ver el mundo y la vida, es decir, de vivir una filosofía y un filosofar para la vida.

Por ello, la propuesta y justificación del método kinético va más allá de la posibilidad de abordar lo kinético -movimiento- como un estilo y canal de aprendizaje, sino ir más allá y conformarlo como un método de intervención pedagógica, de enseñanza y aprendizaje para

sustentar y motivar estrategias para aprender jugando que facilita y motiva el desarrollo de habilidades cognitivas y sensibles, a la par del ejercicio del pensar, aspectos que todo alumno y alumna necesita para apropiarse de múltiples conocimientos y actitudes que se van revelando como significativos con el vivir las experiencias y darse cuenta de lo relevante de sus acciones. Y, con base en el proceso de la investigación nos percatamos que van adquiriendo relevancia a través de ser puestos en práctica en el ámbito y situaciones del ámbito académico al igual que para la vida misma. En este sentido, la educación colabora en el desarrollo integral, como afirma Cesar Coll (2000):"potenciar la actividad del alumno en vista a desarrollar su autonomía, creatividad, capacidad de iniciativa"(69,70)

De este modo, se contempló el proceso de enseñanza y aprendizaje como una posibilidad real para crear estrategias lúdicas y con el movimiento del cuerpo que intervengan en cómo, cuándo y dónde aprenden los alumnos y las alumnas. El método kinético implica establecer una relación con las sensaciones y emociones del cuerpo, su movimiento, y la relación inmediata e inherente con aprender a pensar. Tarea esencial en la vida académica y por supuesto en la vida cotidiana. El diseño de las estrategias está pensado metodológicamente hablando como un método de intervención profesional, de este modo, y al mismo tiempo podemos decir que la propuesta del método kinético tiene como uno de sus fundamentos ser un método de intervención. En palabras de Esteban Bara (2018):" Se está señalando, más bien, que la tarea del profesorado no es adiestradora ni policiaca, sino respetuosa con la autonomía y la libertad moral del alumno y, por lo tanto, que quien educa es acicate, despertador, señuelo de liberación, un resorte de autoconocimiento y autocomprensión." (82)

Con respecto al proceso metodológico la investigación contempló el método kinético y el diseño y aplicación de las estrategias de aprendizaje en una conexión y relación otorgada a través de conocer, entender y promover el aprendizaje del filosofar y de las emociones y sensaciones del cuerpo, en una relación intrínseca para aprender a conocer lo que nos rodea. Las estrategias de aprendizaje generan diversas situaciones kinéticas, emotivas, cognitivas, por lo cual, nos hemos apoyado de diversas perspectivas filosóficas como: la fenomenología la corporalidad como filosofía del juego y la filosofía del deporte miradas de la filosofía esenciales para identificar que las situaciones lúdicas -de juego- y agónicas -de competencia- nos ofrecen una posibilidad real para crear, diseñar, aplicar y evaluar diversas estrategias de aprendizaje que estén basadas en el método kinético y que contemplen múltiples actividades, horizontes, experiencias y objetivos. Con estas herramientas filosóficas podemos reflexionar, interpretar y proponer soluciones didácticas -estrategias- para impulsar y favorecer con la enseñanza y aprendizaje de las materias de filosofía -humanidades y ciencias sociales de igual modo- para promover aprendizajes significativos, y apropiarse de actitudes tendientes a las virtudes, haciendo una relación intrínseca entre ambas capacidades y atributos de la enseñanza.

Desde este enfoque y con las amplias posibilidades que ofrece el proceso pedagógico debe comprenderse que el cuerpo es parte y esencia de la experiencia educativa y evidencia real del objetivo de la investigación, capturada como secuencia y momento vivencial.

Y es un momento vivencial porque es desde la corporalidad y sus múltiples sensaciones las herramientas aprendidas con las diferentes situaciones cognitivas les otorgan a los estudiantes -a través de su cuerpo y mente- las primeras sensaciones para aprender, para tener idea del espacio, del tiempo, de la relación inmediata con el otro. Para el filósofo francés Merleau-Ponty (1994): “La cuestión no sería hacer del cuerpo un objeto a educar en función de una idea, de un modelo o de un horizonte normativo, sino que es el cuerpo mismo, en lo que le acontece, quien proporciona dimensiones inéditas para el acontecimiento del aprender.” (252).

Estas dimensiones de la corporalidad en el proceso de aprendizaje y de la relevancia de la enseñanza desde diversos caminos nos brindan la posibilidad de ver en -la corporalidad- el cuerpo y percepción de sus sensaciones nos otorgan experiencias vitales y el desarrollo de las habilidades y capacidades de aprender a ubicarse y el espacio y lugar donde nos encontramos, aprendiendo -con nuestra mente y. cuerpo, reflexión y sensaciones- de qué modo somos capaces de movernos y expresarnos en diversas situaciones -espacio y tiempo- para posteriormente reflexionar y poder aprender a captarlo, comprenderlo, reflexionarlo e interpretarlo.

Esta inmediatez y al mismo tiempo potencial de percibir las sensaciones va estrechamente ligado con la capacidad de aprender a disciplinar a las emociones, es decir, a educarlas para saber cómo influyen o afectan nuestra relación con los demás. En otras palabras, desarrollar la capacidad de aprender a tener el equilibrio de las sensaciones y pensamientos para fundirlos en la práctica en cada una de las vivencias y experiencias. Para Daniel Goleman (2012): “El objetivo es el equilibrio, no la supresión emocional: cada sentimiento tiene su valor y su significado. Una vida sin pasión sería un aburrido páramo de neutralidad, aislado y separado de la riqueza misma.” (78)

Con base en lo anterior, en el proceso metodológico lo primero que se contempla cuando se habla de aprendizaje significativo es que se trata de una apropiación que el ser percibe, piensa y logra interpretar para llevarlo a sus diversas vivencias experienciales. Los aprendizajes por lo tanto son comprendidos y apropiados, -asimilados, interpretados, conceptuados, experienciados- y por ello, se genera la posibilidad de ponerlos en práctica tanto en el ámbito académico como en el ámbito de la vida cotidiana. Y, es en esta práctica y vivencia de los aprendizajes lo que los convierte en significativos en diversos niveles y ámbitos de la persona. Hacemos referencia al término experiencial desde la perspectiva de Díaz-Barriga Arce (2006) es: “Así, las consecuencias de cualquier situación no sólo implican lo que se aprende de manera formal, puntual o momentánea, sino los pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar que dicha situación genera en los individuos que la viven y que dejan una huella perdurable.” (3) Por lo cual, el término experiencial lo desarrollamos en la investigación como aquellas situaciones vitales que dejan huella en lo sensorial, corporal, cognitivo, emotivo, etcétera. Estas situaciones vitales están relacionadas con las actividades que se promovieron en las diversas estrategias de aprendizaje, y que deseamos interpretar a través de la imagen.

EVALUACIONES ESPERADAS EN EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Por lo tanto, desde la postura epistémica de la investigación y en relación con las perspectivas filosóficas que la sustentan, así como, desde la concepción de educación para elaborar el diseño, aplicación y evaluación de las estrategias de aprendizaje, los aprendizajes son significativos porque han pasado por el proceso cognitivo, -percepción y mente- que el alumno construye una nueva interpretación, conocimiento, actitud, para ponerla en práctica y para vivirla desde sus diferentes capacidades y habilidades aprendidas o por aprender. Es decir, los aprendizajes inician a generarse desde la percepción de las emociones y sensaciones que el cuerpo le brinda al alumno -al ser- este es el primer camino para dirigirse hacia la posibilidad del aprendizaje significativo. Posteriormente, las percepciones sensoriales pasan por una primera comprensión de los alumnos para identificar que son y a que aprendizajes previos les son referentes para comprenderlos. Una vez realizada la operación mental, el alumno ahora va realizando una serie de reflexiones un poco más profundas, las cuales tienen que ver y qué podemos contemplar como el ejercicio del pensar, es decir, un filosofar, un acto de pensamiento en donde el estudiante ya puede hacer conexiones cognitivas, generar situaciones experienciales e interpretación y construcción de conocimientos que van de la mano de aprender habilidades para la vida, como lo es, aprender a resolver soluciones de las diferentes situaciones.

Desde el horizonte pedagógico de la investigación algunas de las características más importantes del aprendizaje significativo se explican en el cuadro 2, llamado de significación y son las siguientes:

El ser se manifiesta e:	Apropiación y aprendizaje significativo
Impulsa	La curiosidad impulsa para apropiarse del aprendizaje, una vez esto, se extienden las posibilidades para buscar más aprendizajes, es un estado de sentirse con la capacidad de arrojarse a la realidad para aprenderla.
Motiva	El aprendizaje llega por medio de múltiples motivaciones y desde diversos horizontes que encuentran en la motivación una vía lúdica, de encuentro de sí mismo para desear saber más, para hacer relevante el momento de aprendizaje.
Genera	El aprendizaje se convierte en un camino para provocar otras sensaciones, percepciones, movimientos, crea situaciones kinéticas y cognitivas para aprender con mayor extensión, profundidad y amplia el horizonte del aprendizaje.
Provoca	Apropiarse de aprendizajes desde cualquier posibilidad sensorial y cognitiva, permite un estado dialéctico para dudar, preguntar, confrontar, contrastar, reafirmar, crear, interpretar.
Percibe	Las sensaciones son el primer acercamiento de la corporalidad para brindar de significado a las percepciones, éste significado procede del ejercicio del pensar inherente. Ambas facultades otorgan la primera aprehensión sobre lo aprendido.
Reflexiona	Todo aprendizaje que es significativo se reflexiona, se analiza, se procesa desde la posibilidad cognitiva, y en ese momento las percepciones obtienen mayor sentido y significado, las experiencias tienen posibilidad de ser horizontes vivenciales.
Interpreta	Se realiza un ejercicio hermético porque la apropiación del aprendizaje es en el nivel sensorial y cognitivo, interpretar expresa una comprensión del aprendizaje y la manera en cómo se manifiesta en la vida. Interpretar es desarrollar la capacidad de síntesis y análisis, de inducción y deducción, de creatividad.

Explica	El aprendizaje significativo implica que se puede interpretar, crear, aplicar nuevos aprendizajes, darles sentido y significado; por lo tanto, el aprendizaje se puede ver explicado ya sea con lenguaje verbal, escrito, corporal, pero más importante en el ejercicio de actitudes.
Crea	Una de las actividades de mayor impacto de un aprendizaje significativo es posibilitar la construcción de conocimientos, desarrollar habilidades la vida y, precisamente un ejemplo de ambas, es la creación de obras o actos en cualquier nivel o ámbito cultural y social.
Experimenta	Es en la vida cotidiana donde el aprendizaje es significativo, para responder a los retos, situaciones y circunstancias de la vida cotidiana, desde su experiencia vital el ser es consciente de la relevancia de construir posibilidades para la vida.
Socializa	Generar aprendizajes significativos conecta al ser con el contexto, con la realidad, con la naturaleza y por supuesto con los demás, con el prójimo; promoviendo relaciones interpersonales, y logrando resignificar las maneras, acciones, normas, para relacionarse en sus diversas esferas sociales.
Vive	El ámbito de mayor impacto de un aprendizaje significativo es en todas las esferas de la vida cotidiana, donde se aprende a vivir, donde el aprendizaje significativo se debe reflejar para ser el autor de la vida misma.

El cuadro de significación -evaluación en el aprendizaje- tiene el objetivo de explicar algunos estados cognitivos y situaciones pedagógicas que son esenciales para resaltar que el diseño, elaboración, aplicación y evaluación de las estrategias pueden generar aprendizajes significativos en diversos niveles cognitivos y experienciales. Estos aprendizajes significativos los vemos reflejados en la apropiación de actitudes tendientes a las virtudes para llevarlo a todos los horizontes de la vida académica y cotidiana.

REFERENCIAS

1. Aristóteles (2007) *Ética a Nicómacio*. Ed. Porrúa, México.
2. Bauman, Z. (2009) *El arte de la vida*. Ed. Paidos, Barcelona.
3. Benjamin, W (2003) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ed. Itaca, México.
4. Cifuentes, L. M., Gutiérrez, J.M. (2012) *Didáctica de la filosofía*, Ed. Graó, Madrid.
5. Cortina, A. (2022) *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Ed. Paidos, Barcelona.
6. Coll, C. Martín, E, Mauri, T, Solé, I (2007) *El constructivismo en el aula*. Ed. Grao. Madrid
7. Díaz. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Ed. McGraw Hill, México.
8. Esteban, F (2018) *Ética del profesorado*. Ed. Herder, España.
9. Gadamer, H (2009). *La actualidad de lo bello*. Ed. Paidos, Barcelona.
10. Goleman, D. (2019) *La inteligencia emocional*. Ed. Penguin Random House, México.
11. Habermas,
12. MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*, Ed, crítica. Barcelona.
13. Merlue-Ponty (1994) *Fenomenología de la percepción*. Ed. Planeta, España.
14. Roura-Parella, J (2020) *Pedagogía culturalista y educación viva*. Ed. Universitat de Barcelona.

CAPÍTULO 13

OBSTÁCULOS E POTENCIALIDADES DA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Data de submissão: 10/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Geovanna Renaissa Ferreira Caldas

Pesquisei Consultoria - Natal – RN
<http://lattes.cnpq.br/9527841510122388>

Priscila Caseiro de Oliveira

Universidade Estácio de Sá - Belém – PA
<https://lattes.cnpq.br/8681468470042718>

Joadiva Fatima Oliveira Souza

Hospital Maternidade Ana Bezerra de Almeida - Santana do Seridó – RN
<https://orcid.org/0009-0003-8169-6723>

Allan da Silva Nazareth

Universidade Estácio de Sá - Marataizes- ES
<http://lattes.cnpq.br/4813926692035066>

Maria Paloma Lima Sousa

Centro Universitário de Juazeiro do Norte- Barro – CE
<http://lattes.cnpq.br/3578064395104221>

Iranildo Lopes de Oliveira

Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo – Cascavel – CE
<http://lattes.cnpq.br/3824409367137788>

Maiara Fernandes de Carvalho

Universidade Estácio de Sá - Camaçari- BA
<http://lattes.cnpq.br/7576411929007723>

Christian Douglas Oliveira Araújo

Universidade Federal do Pará – Belém-PA
<https://lattes.cnpq.br/0940545205881645>

Rafaela Caetano da Silva

Faculdade Frassinetti do Recife - Recife- PE
<https://orcid.org/0000-0001-5369-6564>

Rafael Arcanjo dos Santos Alves

Faculdade Pernanbucana de Saúde - Recife - PE
<https://orcid.org/0009-0009-2583-4574>

Maria Marcela Maciel Cruz

Centro Universitário Frassinetti do Recife- Recife - PE
<https://orcid.org/0009-0004-7134-0173>

Ioanda Maria Corrêa Meura

Secretaria Municipal de Educação de Belém – Belém – PA
<https://orcid.org/0009-0005-2750-2603>

RESUMO: Com o avanço do desenvolvimento humano, ficou claro que a metodologia passiva de ensino se tornava progressivamente obsoleta, uma vez que acarretava múltiplas dificuldades, destacando as metodologias ativas. O estudo objetivou evidenciar, através da literatura científica, os principais pontos positivos e desafios frente a implementação de metodologias ativas no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão narrativa da literatura. A pesquisa foi realizada nas bases de dados Scientific Electronic Library Online, Pubmed, Education Resources Information Center e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Para a busca, utilizou-se as palavras-chaves: “Educação”, “Ensino Superior”, “Metodologias de ensino”, “Metodologia ativa”, “Metodologia passiva”. Após todo o processo de pesquisa e seleção das palavras-chave nas bases de dados, foram selecionados nove resultados para o quadro de resultados que respondessem à pergunta norteadora. Esses nove achados foram categorizados, destacando as informações de: nº do achado, autor(es), ano de publicação, título do artigo e periódico de publicação. Estudos mostram que tais metodologias trazem uma série de vantagens, incluindo o fomento de habilidades críticas e criativas, o aumento da autoconfiança prática e a melhoria na retenção de informações. Contudo, a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas de ensino; Educação; Docência.

OBSTACLES AND POTENTIALS OF APPLYING ACTIVE METHODOLOGIES IN EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: With the advancement of human development, it became clear that passive teaching methodology was becoming progressively obsolete, since it entailed multiple difficulties, highlighting active methodologies. The study aimed to highlight, through scientific literature, the main positive points and challenges facing the implementation of active methodologies in higher education. This is a bibliographic research of the narrative literature review type. The research was carried out in the databases Scientific Electronic Library Online, Pubmed, Education Resources Information Center and the Periodicals Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel. For the search, the keywords used were: “Education”, “Higher Education”, “Teaching methodologies”, “Active methodology”, “Passive methodology”. After the entire process of research and selection of keywords in the databases, nine results were selected for the results table that answered the guiding question. These nine findings were categorized, highlighting the information of: finding number, author(s), year of publication, article title and journal of publication. Studies show that such methodologies bring a number of benefits, including fostering critical and creative skills, increasing practical self-confidence and improving information retention. However, implementing these practices faces significant challenges.

KEYWORDS: Active teaching methodologies; Education; Teaching.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a metodologia de ensino passiva tem sido empregada em todos os graus de formação. Essa abordagem prioriza a transmissão de conhecimento por parte do educador, que ocupa a posição central na sala de aula, enquanto o aluno se torna um receptor passivo, limitando-se a ouvir sem interagir ativamente em seu processo de aprendizado (Silva, 2021).

Com o avanço do desenvolvimento humano, ficou claro que essa metodologia se tornava progressivamente obsoleta, uma vez que acarretava múltiplas dificuldades, como a dependência exclusiva de exposições verbais, ausência de construção autônoma do conhecimento e restritas oportunidades de expressar opiniões, experiências e críticas. Essas deficiências revelaram a necessidade de explorar e inovar na implementação de novas metodologias educacionais, dando ênfase às abordagens ativas (Souza; Vilaça; Teixeira, 2020).

As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo educativo, enquanto o papel do professor é o de facilitador, ao invés de simplesmente transmitir o máximo de informação possível, priorizando a compreensão profunda do conteúdo. Com essa abordagem, o aluno se transforma em um pensador ativo e participativo, aprimorando suas habilidades de pesquisa, entendimento, criatividade, observação e raciocínio geral. Isso promove a autonomia do aluno, desenvolvendo sua capacidade de problematizar e refletir sobre as situações vividas, colaborando de forma mais eficaz em equipe, assimilando e aplicando o conhecimento adquirido, além de buscar constantemente inovações (Lopes *et al.*, 2024; Vela, 2024).

Assim, a ênfase está em cultivar um pensamento crítico e reflexivo, posicionando o aluno como o protagonista de seu próprio aprendizado. De acordo com a Pirâmide de Aprendizagem proposta por Willian Glasser, a aprendizagem passa por várias etapas: ver e ouvir representam apenas 50% do aprendizado; interpretar, comunicar e praticar alcançam 80%; e ao ensinar e explicar, chega-se a uma retenção de 95% do conteúdo (Leite, 2018) (Figura 1). Essa análise demonstra que o estudo ativo resulta em uma qualidade de ensino superior (Batista; Cunha, 2021).

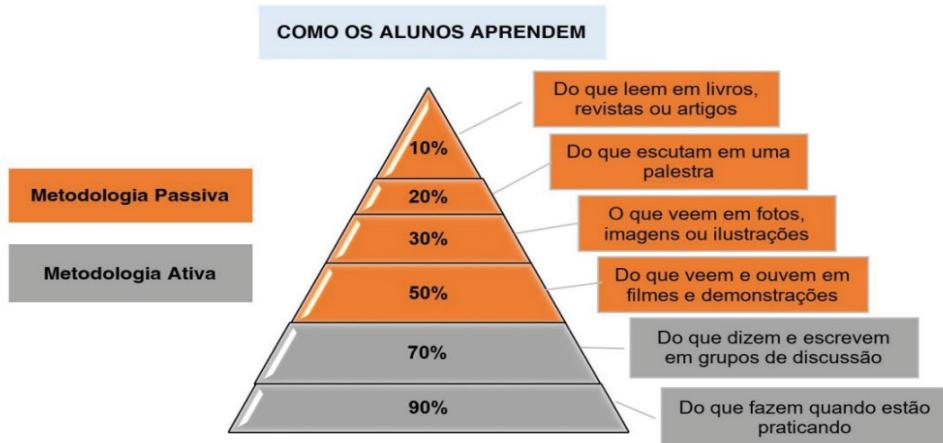


Figura 1 - Pirâmide de Aprendizagem

Fonte: Leite (2018), adaptado de Dale (1969).

Contudo, a adoção de metodologias ativas enfrenta desafios significativos em comparação com as passivas. Dentre esses obstáculos, destacam-se a resistência dos educadores, a falta de formação e estímulo durante sua capacitação, resultando em uma carência de habilidades práticas, e a pressão das instituições para que haja uma maior quantidade de conteúdo, o que limita o tempo destinado à participação dos alunos (Wagner; Martins Filho, 2022).

Ao investigar sobre a temática e compreender a relevância da implementação de diferentes métodos de ensino, levanta-se o seguinte questionamento: “Quais são os principais benefícios e os principais desafios das metodologias ativas de ensino?”. Sendo assim, aponta-se que o presente estudo possui o objetivo de evidenciar, através da literatura científica, os principais pontos positivos e desafios frente a implementação de metodologias ativas no ensino superior.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão narrativa da literatura.

Para o desenvolvimento do trabalho, a pesquisa foi realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Pubmed, *Education Resources Information Center* (ERIC) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a busca, utilizou-se as palavras-chaves: “Educação”, “Ensino Superior”, “Metodologias de ensino”, “Metodologia ativa” e “Metodologia passiva”.

Para a seleção dos documentos que iriam compor a revisão, selecionou-se alguns critérios de inclusão: pesquisas que estiverem disponíveis integralmente e de forma gratuita, publicadas nos últimos 5 anos e em qualquer idioma.

Já em relação aos critérios de exclusão, foram desconsiderados resumos simples ou expandidos publicados em anais de eventos científicos, duplicados entre as bases de dados e fora da temática alvo. Depois de concluir essas primeiras etapas, foi realizada a leitura do título e do resumo de todos os documentos, seguida da leitura integral para uma seleção mais adequada e uma análise posterior dos dados, em linha com os princípios da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), mediante pré-análise, exploração e categorização do material e por fim, tratamento dos estudos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após todo o processo de pesquisa e seleção das palavras-chave nas bases de dados, foram selecionados nove resultados para o quadro de resultados que respondessem à pergunta norteadora. Esses nove achados foram categorizados e apresentados no quadro 1, destacando as informações de: nº do achado, autor(es), ano de publicação, título do artigo e periódico de publicação.

Nº	Autor(es)	Ano de publicação	Título	Periódico de publicação
01	Alves <i>et al.</i>	2022	Júri simulado como metodologia de ensino de centro de material e esterilização	Revista SOBECC
02	Fiorini <i>et al.</i>	2022	Sala de aula invertida com aprendizagem baseada em problemas e orientação por meio de projeto, apoiada pela gestão do conhecimento	Acta Scentiarum
03	Melis <i>et al.</i>	2022	<i>Social skills training in Speech-Language Pathology and Audiology: student's perception</i>	Revista CEFAC
04	Guedes-Granzotti <i>et al.</i>	2021	<i>Teaching Methodology, Stress and Study and Learning Strategies: Interrelationships among University Students</i>	Paidéia
05	Santos, Assis e Baluz	2021	Abordagens para uso da gamificação como metodologia ativa em ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior à distância	Research, Society and Development
06	Pereira <i>et al.</i>	2021	Análise do processo ensino-aprendizagem pela ótica de preceptores de graduação no âmbito da Atenção Primária à Saúde	Saúde Redes
07	Santos <i>et al.</i>	2021	<i>Simulation for teaching cardiorespiratory resuscitation by teams: setting and performance assessment</i>	Revista Latino-Americana de Enfermagem
08	Ballesteros-Losa <i>et al.</i>	2020	Eficácia do ensino teórico-prática em institutos de ressuscitação cardiopulmonar	Revista Española de Salud Pública
09	Rezende <i>et al.</i>	2020	Problem-Based Learning in a Medical School: Implementations Challenges	Revista Brasileira de Educação Médica

Quadro 1 – Categorização do resultados

Fonte: Autoria própria (2025).

Esses trabalhos foram analisados e buscou-se identificar as diferentes estratégias utilizadas no ensino superior para implementação de metodologias de ensina, com ênfase nas ativas. As metodologias aplicadas foram organizadas em uma figura, apresentada a seguir.

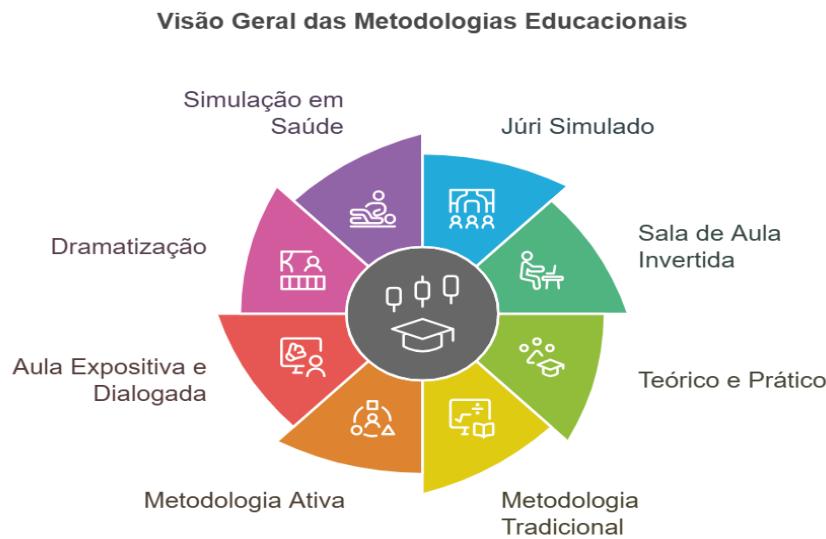


Figura 2 - Metodologias implementadas no ensino superior

Fonte: Autoria própria (2025).

A figura 2 demonstra a extensa variedade de abordagens ativas que educadores podem adotar no ensino superior, além de que esse tipo de prática traz vários benefícios para o ensino, uma vez que a aprendizagem do indivíduo ocorre, principalmente, quando ele explica, cria ou sintetiza informações.

A diversidade evidencia a importância de ajustar a educação às particularidades do público e aos fins pedagógicos. Abordagens tradicionais têm seu lugar em determinadas situações, ao passo que métodos inovadores, como a simulação e a sala de aula invertida, incentivam um envolvimento mais profundo e uma aprendizagem prática. A seleção de cada método de ensino deve ser guiada por estratégias que potencializem os resultados de aprendizagem para os estudantes do ensino superior (Freitas *et al.*, 2015).

Todavia, na realidade prática, não são estratégias de fácil implementação, pois conforme mencionado na pesquisa de Lacerda e Santos (2018), o educador vivencia à exigência de seguir um extenso cronograma de conteúdo, levando o professor a apressar-se para apresentar o máximo de informações durante o período disponível mediante metodologias passivas, resultando na passividade do aluno, que se torna dependente da memorização.

Pontos positivos das metodologias ativas



Figura 3 – Pontos positivos das metodologias ativas

Fonte: Autoria própria (2025).

Essas abordagens estimulam a participação ativa dos alunos na aprendizagem, ao promover competências como análise crítica, solução de problemas e criatividade (Lovato; Michelotti; Loreto, 2018). A adoção dessas metodologias aprimora a compreensão do material e favorece a aplicação prática do saber, aumentando a autoconfiança dos estudantes. Em um cenário educacional em constante mudança, as metodologias ativas representam instrumentos fundamentais para adaptar o ensino às demandas do mercado e da sociedade (Diesel; Martins, 2017).

Embora a metodologia ativa seja considerada vantajosa para o aprendizado, os autores reconhecem que existem dificuldades na sua aplicação, tais como: desinteresse dos alunos, escassez de tempo nas aulas, falta de capacitação para os professores e a necessidade de apoio das instituições (Batista; Cunha, 2021), conforme detalhado na Figura 4.



Figura 4 – Desafios das metodologias ativas

Fonte: Autoria própria (2025).

Esses elementos destacam as complexidades do processo de ensino-aprendizagem, que requer tanto habilidades técnicas quanto emocionais por parte dos docentes, além do envolvimento ativo dos estudantes. Ademais, a administração do tempo e a adequação das metodologias às exigências contemporâneas constituem desafios principais. A capacitação contínua dos professores é essencial para superar esses entraves, enquanto abordagens de apoio emocional podem ajudar a amenizar os efeitos da ansiedade e do estresse (Lara *et al.*, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de metodologias ativas no nível superior se revela como uma abordagem promissora para reconfigurar o cenário educacional, incentivando um maior envolvimento e autonomia por parte dos alunos. Estudos mostram que tais metodologias trazem uma série de vantagens, incluindo o fomento de habilidades críticas e criativas, o aumento da autoconfiança prática e a melhoria na retenção de informações.

Contudo, a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos. O levantamento que identifica os principais entraves no ensino superior ressalta preocupações como a ansiedade e o estresse entre os educadores, a colaboração dos estudantes e a necessidade de um planejamento cuidadoso, bem como da formação continuada dos professores, fatores essenciais para o êxito dessa mudança educacional.

A pesquisa acadêmica reforça que a passagem de metodologias tradicionais para ativas requer uma remodelação do ambiente de aprendizagem e um comprometimento institucional para enfrentar as dificuldades. A capacitação dos docentes, o tempo necessário para a adaptação de novas metodologias e a criação de um ambiente de suporte são cruciais para garantir que as vantagens superem os obstáculos. Assim, encontrar um equilíbrio entre inovação pedagógica e a adequada preparação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é vital para assegurar a eficácia e a durabilidade dessas novas práticas no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Beatriz Mendonça Morais *et al.* Júri simulado como metodologia de ensino de centro de material e esterilização. **Revista SOBECC**, v. 27, p. 1-7, 2022.
- BALLESTEROS-LOSA, Bernardo-Javier *et al.* Eficacia de la enseñanza teórico-práctica en institutos de reanimación cardiopulmonar. **Revista Española de Salud Pública**, v. 94, p.1-12, 2020.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Lara Miguel Batista Miguel; CUNHA, Virginia Mara Próspero da. O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. **Docent Discunt**, v. 2, n. 1, p. 60-70, 2021.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- FIORINI, Daniela Bissoli *et al.* Sala de aula invertida com aprendizagem baseada em problemas e orientação por meio de projeto, apoiada pela gestão do conhecimento. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 44, p. 1-13, 2022.
- FREITAS, Cilene Maria *et al.* Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. suppl 2, p. 117-130, 2015.
- GUEDES-GRANZOTTI, Raphaela Barroso *et al.* Teaching Methodology, Stress and Study and Learning Strategies: Interrelationships among University Students. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 31, p. 1-10, 2021.
- LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 611-627, 2018.
- LARA, Ellys Marina de Oliveira *et al.* O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. 1-15, 2019.
- LEITE, Bruno Silva. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 580-609, 2018.
- LOPES, Rogério de Almeida *et al.* Impact of the use of active methodology on the performance of undergraduate radiology students. **Current Problems in Diagnostic Radiology**, v. 53, n. 5, p. 588-595, 2024.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; LORETO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MELIS, Márcia Terezinha Van *et al.* Social skills training in Speech-Language Pathology and Audiology: students' perception. **Revista CEFAC**, v. 24, n. 3, p. 1-12, 2022.

PEREIRA, Afonso Luís Puig *et al.* Análise do processo ensino-aprendizagem pela ótica de preceptores de graduação no âmbito da Atenção Primária à Saúde. **Saúde Redes**, v. 7, n. 3, p. 1-16, 2021.

REZENDE, Kátia Terezinha Alves *et al.* Problem-based learning in a medical school: implementations challenges. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 4, p. 1-7, 2020.

SANTOS, Rosemary Meneses dos; ASSIS, Ana Carolina Santos de; BALUZ, Rodrigo Augusto Rocha Souza. Abordagens para uso da gamificação como metodologia ativa em ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior à distância. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. 1-14, 2021.

SILVA, Rodrigo Rogerio Cerqueira da. Metodologias passivas versus ativas: estudo de campo num curso de graduação em engenharia civil. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 7, p. 1-14, 2021.

SOUZA, Aliny Leda de Azevedo; VILAÇA, Argicely Leda de Azevedo; TEIXEIRA, Hebert José Balieiro. In: MARTINS, Gercimar. **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. 1. ed. Quirinópolis: Editora IGM, 2020, p. 31-48.

VELA, Manuel Antonio Vásquez. The functional model, an instrument of active teaching methodology in times of pandemic. **Areté - Revista Digital del Doctorado en Educación**, v. 10, n. 20, p. 87-104, 2024.

WAGNER, Katia Jakovljevic Pudla; MARTINS FILHO, Lourival José. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes de curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 1, p. 1-9, 2022.

CAPÍTULO 14

RACISMO E EMOÇÕES NA INFÂNCIA: PERSPECTIVA VYGOTSKYANA E DECOLONIAL

Data de submissão: 11/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Clodoaldo Reis Azarias

Mestre em ensino pela Universidade
Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE)

Natan Reis Azarias

Mestre em ensino pela Universidade
Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE)

Nara Cristina dos Santos Nunes

Especialista em Educação Especial e
Inclusiva

Neusa Maria Machado de Oliveira

Mestre em educação

PALAVRAS-CHAVE: Vygotsky, emoções,
racismo, educação infantil, desenvolvimento
sociocultural, inclusão.

RACISM AND EMOTIONS IN CHILDHOOD: VYGOTSKYAN AND DECOLONIAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article explores Lev S. Vygotsky's sociocultural theory and its contributions to understanding emotions in the context of early childhood education, with an emphasis on ethno-racial issues. Through Vygotsky's perspective, we seek to highlight social and cultural interactions in the development of emotions, in order to understand racism as a social construction, and its permanent influence based on children's emotional experiences, with Coloniality/Modernity as an epistemology.

KEYWORDS: Vygotsky, emotions, racism, early childhood education, socio-cultural development, inclusion.

RESUMO: Este artigo explora a teoria sociocultural de Lev S. Vygotsky e suas contribuições para a compreensão das emoções no contexto da educação infantil, com ênfase nas questões étnico-raciais. Buscamos por meio da perspectiva vygotskiana destacar as interações sociais e culturais no desenvolvimento das emoções, para compreender o racismo como uma construção social, e sua influência permanente a partir das experiências emocionais das crianças tendo a Colonialidade/Modernidade como epistemologia.

INTRODUÇÃO

Lev S. Vygotsky desenvolveu uma teoria que contribui para a compreensão de como as emoções e o desenvolvimento cognitivo são influenciados pelo contexto social e cultural. As funções psicológicas superiores emergem das interações sociais e são mediadas por signos e instrumentos culturais (VYGOTSKY, 1998, p. 56). Esse enfoque destaca que tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional das crianças são moldados pelas experiências que vivenciam no ambiente em que estão inseridas.

Quando inserimos a questão racial nesse contexto, percebemos como essas interações estão profundamente marcadas por preconceitos e discriminações que impactam o desenvolvimento emocional desde a primeira infância, especialmente na pré-escola.

A discriminação e o preconceito evidenciam a necessidade de uma abordagem crítica por parte dos professores da educação infantil, que consideram os efeitos do racismo nas práticas educativas. Neste trabalho, propomos uma revisão bibliográfica, abordando as questões raciais na educação infantil e seus impactos emocionais.

Para isso, dialogamos com a perspectiva da epistemologia da Modernidade/ Colonialidade, que analisa as estruturas de poder geradas pela colonialidade. A colonialidade, enquanto conceito, transcende o período histórico da colonização e refere-se à perpetuação de uma lógica de dominação racial e cultural que atravessa as relações sociais, políticas e econômicas.

Na educação infantil, essa lógica é reproduzida em currículos marcados pelo eurocentrismo, cujas práticas pedagógicas excluem e marginalizam os conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira. Este estudo busca, na perspectiva Vygotskiana e epistemologia decolonial, refletir sobre como o racismo influencia no desenvolvimento das crianças e propor caminhos para uma educação mais inclusiva e transformadora.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A REPRODUÇÃO DO RACISMO

Na educação infantil está a base para as interações sociais, é nessa fase que as crianças internalizam, suas vivências e observações, comportamentos e atitudes refletindo as dinâmicas sociais mais amplas (GOMES, 2012). Nessa fase etária a criança está atenta aos gestos, sinais e linguagem do adulto. Vygotsky trata do uso de signos para a interação com a criança e a linguagem é um signo apresentado por ele.

A linguagem é um signo que não apenas serve para comunicar, mas também para organizar o pensamento. Quando uma criança aprende a usar as palavras, ela não está apenas aprendendo a falar, mas também a pensar de maneira mais complexa. As palavras (signos) permitem que a criança articule seus pensamentos, compartilhe experiências e compreenda conceitos abstratos.

Um ambiente marcado por signos que representam discriminação e preconceito, sentimentos tais como medo, vergonha e exclusão, desenvolve sentimentos e emoções, como baixa auto-estima, ansiedade e inadequação, em crianças de grupos racializados. Quando o medo, vergonha e exclusão são reproduzidos só ou são por causa dos discursos replicados da prática estruturada na sociedade que é racista, que não leva em consideração a contribuição africana e afro-brasileira no desenvolvimento do Brasil em consideração.

Para contribuir com para a educação decolonial, intelectuais latinos-americanos, como Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh, sugerem a necessidade de uma educação crítica e descolonializada que promova ambientes - educativo, amistoso e inclusivo, que valorize a diversidade cultural e racial desde a primeira infância.

O racismo constitui todo complexo imaginário social, e a todo momento é reforçado pelo meio de comunicação, pela indústria cultural (ALMEIDA, 2021, p. 65). A discriminação é uma ação que divide um povo, por meio de limites, limites esses que não são necessariamente geográfico, já que a sala de aula une alunos em um mesmo ambiente alunos de diferenças sociais, e cor, entretanto há uma distância excluente perceptíveis nas relações e tratamento.

Para Ribeiro (2019, p. 12,13), reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante, afinal como vencer um monstro tão grande, no entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas. Como na experiência vivida por um professor que narra sua dor e de sua família [...] ao ir à uma pizzaria, com a família, e foram servidos com copos descartáveis, enquanto que para os outros deram copos de vidros. Mesmo depois de questionados, os funcionários não queriam servi-los com copo de vidro, apenas com copos descartáveis [...] (AZARIAS; PRIOTTO, 2023, p.23).

Episódios como este são comuns, atribui-se tais comportamentos ao racismo estrutural e as micro-agressões vividas no cotidiano que têm impacto direto na formação das emoções e na autoimagem das crianças.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS

A pré-escola é o espaço privilegiado para iniciar práticas pedagógicas a fim de desconstruir preconceitos, é nesse período que as bases para uma convivência respeitosa e igualitária podem ser lançadas. Para Vygotsky (1998), é na infância que as crianças começam a internalizar suas emoções, e os impactos do racismo estrutural também o são, seja por meio das relações sociais ou narrativas eurocêntricas predominantes.

Para contribuir para a mudança do paradigma das relações etnicoraciais, propomos a perspectiva do grupo Modernidade/Colonialidade, que oferece um novo caminho para a compreensão de como as dinâmicas de poder colonial ainda afetam o mundo contemporâneo, sobretudo na educação.

Nesse espaço, a teoria de Vygotsky (1998) contribui para demonstrar como as emoções fazem parte de processos complexos, e seu desenvolvimento se dá por meio da mediação cultural. Para Quijano (2005), a colonialidade do poder não é apenas uma cosmovisão que retrata a história, mas também tem o poder de manter a estrutura que define e hierarquiza as relações étnico-raciais, influenciando os sistemas do saber e suas subjetividades.

De acordo com Oliveira (2016), a educação infantil tem o poder de atuar como um espaço de desconstrução da discriminação, da exclusão e do preconceitos. É na educação infantil e na pré-escola que se lança as sementes da igualdade, nela está a base para essa ação, por ser o terreno fértil para a utilização de diferentes abordagens para uma educação étnico-racial (AZARIAS; PRIOTTO, 2024, p. 49).

A sociedade brasileira é reconhecida como racista, e produtora de violências envolvendo pessoas negras, reproduzindo nas sobre crianças e adolescentes, tornando-os vulneráveis no crescimento e desenvolvimento (MINAYO, 2001), e ao promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a inclusão, é possível criar um ambiente onde todas as crianças se sintam respeitadas e acolhidas. Para isso, é essencial que educadores tenham formação em questões étnicos-raciais para poder identificar e tratar atitudes racistas e incentivar interações que promovam a empatia e a solidariedade entre as crianças.

O professor, como o outro adulto, na relação com a criança, vai por meio dos signos representar de forma positiva a vivência multicultural. Assim, como na visão de Vygotsky, os signos são fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento infantil, por permitirem que os indivíduos se conectem com seu ambiente social e cultural, promovendo a construção do conhecimento.

Como na proposta vygotskiana da “zona de desenvolvimento proximal” que sugere que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem de forma mais eficaz quando há uma mediação adequada entre o adulto e a criança (VYGOTSKY, 1998). Assim, os educadores têm papel importante na orientação das crianças na construção de relações sociais positivas e igualitárias.

Cada professor vai atuar a partir de sua vivência, pois, cada ponto de vista é a vista de um ponto BOFF, 1997), isso quer dizer que a perspectiva de cada indivíduo é moldada por suas experiências, crenças e contextos pessoais. Em outras palavras, cada pessoa observa e interpreta a realidade a partir de sua própria posição, assim como um ponto de vista é limitado ao ângulo de visão de quem o observa.

Se o professor como o outro adulto na relação com a criança, tem a cosmovisão eurocêntrica, esse reproduz uma educação com os moldes estruturante vigente, entretanto se ele tem a cosmovisão decolonial, ele vai reproduzir uma educação antirracista.

De acordo com Mignolo (2007), a modernidade ocidental está ligada à colonialidade, haja vista que o progresso e a racionalidade promovidos pela modernidade tem sua construção sob a égide da dominação e a exclusão de outras formas de ser e de saber, senão a eurocêntrica.

Na educação infantil, essa realidade é percebida na ausência de representatividade e na desvalorização de culturas não ocidentais nos livros e nas grades curriculares. O que propomos é que sejam implementadas novas leituras que possam desconstruir o estereótipo onde as crianças são vistas por sua cor e sua raça, e são frequentemente confrontadas com histórias, personagens e valores que não refletem suas realidades culturais, levando a um processo de alienação ao não se ver representada de forma digna. Tais representações referentes ao negro e sua cultura, geralmente são de desprestígio, ligadas a bandidagem, vadiagem ou sexualização.

Walsh (2013), entende que é necessário desconstruir essas práticas por meio da decolonialidade que promove o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades culturais, sobretudo dos indígenas e afro-brasileiros. Isso só é possível por meio das novas leituras, por meio da educação intencional e precoce, como afirma Lopes (2014), a educação infantil inclusiva deve adotar uma abordagem crítica que permita às crianças reconhecerem e questionarem as desigualdades sociais.

A resistência e a indignação como forma de leitura, diante de injustiças podem ser nutridas no ambiente da escola, pois é nela que se faz a educação formal, conforme sugerem Freire (1996) e Hooks (2019). Por meio de histórias, brincadeiras e projetos pedagógicos que abordem a diversidade étnico-racial, as crianças podem aprender a valorizar diferentes culturas e perceber a importância de combater o racismo.

A educação decolonial, conforme proposta por Walsh (2013), tem como objetivo primário, romper com a lógica excludente, e incentivar práticas educacionais que promovam a diversidade e a inclusão. Isso inclui, por exemplo, a incorporação de histórias, músicas, jogos e tradições de diferentes culturas nas atividades cotidianas das escolas proporcionando que todas as crianças se sintam representadas e valorizadas.

A criança negra enquanto sujeito em processo de construção moral, cidadã e humana, está sendo moldada no processo de socialização, segundo Cavalleiro (2001) para o silêncio e para a submissão. Para mudar tal realidade para além disso, é necessário capacitar os professores para que compreendam as complexidades das relações raciais e culturais, contribuindo com uma mediação assertiva para as crianças, atuando de forma sensível, mas também crítica diante dos desafios da colonialidade no chão da escola.

VYGOTSKY E AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Um estudo dos conceitos de Vygotsky, um dos principais teóricos da psicologia e educação, com os conceitos da epistemologia Colonialidade/Modernidade no contexto da educação antirracista pode promover ferramentas para a formação de professores para atuarem na educação multiracial.

As normas culturais influenciam como as emoções são expressadas e compreendidas. Isso significa que as emoções estão interligadas com o contexto social e cultural em que uma criança está inserida. A capacidade de nomear e discutir emoções pode ajudar as crianças a compreender melhor suas próprias emoções e as dos outros, promovendo um desenvolvimento emocional saudável e social.

Vygotsky (1998), entende a educação como um processo social, como uma construção que ocorre nas interações sociais, onde a aprendizagem se dá por meio do diálogo e da mediação, e o contexto cultural e histórico desempenha um papel central.

Enquanto o legado deixado pelo colonialidade impôs uma hierarquia de saberes, onde as culturas e os conhecimentos dos povos colonizados foram considerados inferiores. A modernidade, que promoveu o progresso e o desenvolvimento, também trouxe consigo a ideia de universalidade do conhecimento europeu.

O que foi considerado moderno e avançado excluiu e apagou outras formas de ver o mundo. Para uma educação antirracista, faz-se necessário levar em conta a história e as experiências dos povos originários e a população africana e afro-brasileira, e reconhecer como essa exclusão ainda reflete na sociedade.

Vygotsky (1998), tratou da importância das ferramentas culturais para o desenvolvimento cognitivo, enfatizando que o desenvolvimento humano está profundamente arraigado nas interações cuja mediação está entrelaçada pela cultura. Dessa forma os currículos escolares ao ignorarem ou distorcerem as contribuições culturais da população africanas e afro-brasileiras, limitam o potencial de aprendizado das crianças reproduzindo e reforçando estruturas de poder desiguais.

Uma educação antirracista, no entanto, precisa incluir a cosmovisão cujas práticas pedagógicas refletem a realidade brasileira por sua pluralidade cultural e histórica da sociedade. A educação antirracista não pode ser apenas sobre ensinar a história da opressão, é de suma importância salientar que a população negra ainda sofre os reflexos do processo da colonização, resultado de tal situação, por serem sempre colocados na marginalidade da sociedade (MACHADO; SANTOS, 2022).

Quando há ausência de representatividade de protagonistas e heróis negros nos conteúdos educacionais a formação da identidade das crianças negras permanecerá eurocentrada. Os personagens, histórias e valores que lhes são oferecidos nos livros e materiais didáticos, não refletem a realidade da diversidade cultural, consolidando e sustentando a estrutura de alienação, no qual muitas crianças são alijadas e não se veem como parte integral da sociedade.

Essa lacuna na educação mantém consolidados os estereótipos e desigualdades da população negra, impactando o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Entendemos que no período colonial, direta ou indiretamente, milhões de pessoas foram massacradas em sua dignidade e por conta da condição étnica, condição que ecoa ainda em pleno século XXI.

Incluir e valorizar as vozes, os saberes, os sabores e as práticas culturais africanos e afro-brasileiros, daqueles que foram marginalizados, pode contribuir na reconstrução de uma nova história, ressignificando seu papel na construção do Brasil. O que propomos é a superação da visão única e o reconhecimento da diversidade como uma força. Tal atitude exige um processo urgente da descolonização do currículo, inclusive da epistemologia.

Então, a ideia é que, para uma educação inclusiva e antirracista, precisamos repensar as ferramentas culturais e o contexto que se está oferecendo para a aprendizagem. É necessário criar espaços onde diferentes culturas e formas de pensar possam interagir e aprender umas com as outras, sem hierarquias étnicas.

Somente reconhecendo e enfrentando essas estruturas é possível avançar para uma educação que realmente promova a equidade. É um processo contínuo de desconstrução e reconstrução. As contribuições trazidas pela Lei 10.639/2003 para prevenir a violência racial, e superar a exclusão nos ambientes escolares, são importantes, no entanto, dizem respeito aos currículos do ensino fundamental 2 e médio. A Educação infantil e a pré-escola e fundamental 1, ficaram de fora, sem dispositivos legais para auxiliar aos professores com esses conteúdos étnico-raciais (AZARIAS; PRIOTTO, 2024).

Precisamos ressignificar a modernidade, reconhecendo suas contradições, e construir uma educação que não se limite a um ideal homogêneo de progresso, mas que celebre a multiplicidade e o intercâmbio de saberes. As contribuições de Vygotsky são ferramentas válidas na atualidade para a educação antirracista, onde os professores como adulto mediador da relação com a criança, para integrar a educação com a valorização da diversidade cultural.

Embora Vygotsky reconheça que o aprendizado ocorre na interação mediada entre o indivíduo e a cultura, sua teoria não explora diretamente as relações de poder que definem quais culturas têm maior influência ou legitimidade. O objetivo dele não era discutir cultura. A epistemologia decolonial complementa essa lacuna ao criticar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades no acesso a ferramentas culturais. Na prática educacional, a mediação vygotskiana pode se alinhar a uma pedagogia crítica e decolonial ao reconhecer que a mediação cultural não é neutra.

Por exemplo, o uso de histórias, símbolos e práticas eurocêntricas nas escolas brasileiras não apenas promove o aprendizado, mas também reforça narrativas de exclusão e inferioridade para grupos discriminados. Nesse sentido, a epistemologia decolonial alerta para a necessidade de desafiar essas narrativas e construir práticas pedagógicas inclusivas e críticas.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é um conceito central nas teorias de Vygotsky, descreve o espaço no qual o aprendizado ocorre por meio da colaboração com um mediador mais experiente. Na perspectiva decolonial, essa colaboração pode ser um espaço para reimaginar as relações de ensino-aprendizagem. O professor, como o adulto mediador, tem o poder de romper com a reprodução de narrativas coloniais, promovendo um currículo que valorize diferentes formas de saber.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário uma formação especializada dos educadores para atuarem de maneira crítica. A epistemologia decolonial sugere que a ZDP deve ser ocupada com práticas pedagógicas que desafiem a colonialidade do saber, como a inclusão de histórias, práticas e epistemologias de grupos historicamente marginalizados. A teoria de Vygotsky pode ser uma aliada na construção de uma educação antirracista, desde que seja ampliada pelas críticas decoloniais.

A mediação cultural deve ser intencional, promovendo o reconhecimento das contribuições de todas as culturas e desafiando as estruturas que perpetuam o racismo estrutural. Por exemplo, a leitura de textos de autores negros, a valorização de histórias de resistência e a utilização de símbolos culturais africanos e indígenas podem enriquecer a mediação educacional. A epistemologia decolonial aponta para a necessidade de não apenas incluir essas narrativas, mas também desconstruir a hierarquia que posiciona a cultura europeia como sendo superior.

CONCLUSÃO

Ao considerarmos as interações sociais e as questões raciais e o racismo, compreendemos como essas relações são carregadas de preconceitos e discriminações que impactam o desenvolvimento emocional das crianças desde a primeira infância, em especial na pré-escola. Assim, um ambiente marcado por discriminação racial pode levar ao desenvolvimento de emoções como medo, vergonha e exclusão em crianças de grupos racializados. Esses sentimentos se replicam na prática estruturada na sociedade, que não leva em consideração a contribuição africana para o Brasil.

Neste trabalho procuramos abordar questões raciais na formação da criança e seus impactos nas suas emoções, e trouxemos a perspectiva da epistemologia da Modernidade/ Colonialidade, cuja leitura procura enxergar as estruturas de poder a partir da colonialidade, cujas práticas influenciaram e ainda influenciam a educação contemporânea. E o importante papel do professor como adulto nas relações e interações com a criança, servindo como um ponto mediador social na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A interligação das ideias de Vygotsky e da epistemologia decolonial convida educadores a desenvolver e mediar práticas pedagógicas promotoras de igualdade, representatividade e a inclusão, tornando possível a construção de uma educação que reconheça e valorize a cultura africana e afro-brasileira, rompendo com as estruturas de poder que mantém a população negra excluída e marginalizada.

REFERÊNCIA

- ALMEIDA, S. RACISMO ESTRUTURAL. Editora Jandaíra. São Paulo, SP 2021.
- AZARIAS, C. R. PRIOTTO, E. P. Discriminação e exclusão racial envolvendo estudantes negros: Percepção dos professores dos colégios Público e Privados. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, PR, 2023.
- AZARIAS, C. R. PRIOTTO, E. P. Ferramentas para Educação Antirracista: Desafios Docentes da Educação Infantil ao Ensino Médio. Pleiade, 18(43): 48-59, Abr.-Jun. Foz do Iguaçu, PR, 2024.
- BOFF, L. A Águia e a Galinha. Editora Paulus. Curitiba, PR, 1997.
- CAVALLEIRO, E. Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Summus. São Paulo, SP, 2001.
- FREIRE, P.. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra. São Paulo, SP, 1996.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2012.
- HOOKS, B. Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade. WMF Martins Fontes. São Paulo, SP, 2019.
- LOPES, F. Educação infantil e a promoção da igualdade racial. Pallas. Rio de Janeiro, RJ, 2014.
- OLIVEIRA, L. Inclusão e diversidade na educação infantil: práticas e desafios. Cortez. São Paulo, SP, 2016.
- MACHADO, P. H.; DOS SANTOS, S. S. Memórias Do Brasil: Invasão, Tráfico De Negros E Violência: Memories Of Brazil: Invasion, Trafficking In Black And Violence. Revista Contexto & Educação, v. 37, n. 116, p. 293-307, 2022. M
- MIGNOLO, W. A ideia de América Latina: A ferida colonial e a opção descolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.
- MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RIBEIRO, D. Pequeno Manual antirracista. EDITORA SCHAWARCZ. São Paulo, SP, 2019.
- YGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALSH, C. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013.

CAPÍTULO 15

PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Data de submissão: 12/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Talita Mendes Lins Martins

PERSPECTIVES AND PRACTICES
OF ENVIRONMENTAL EDUCATION
IN THE BRAZILIAN SCHOOL
CONTEXT

RESUMO: Este artigo examina a evolução da educação ambiental (EA) nas escolas públicas brasileiras, destacando a influência da Política Nacional de Educação Ambiental e da legislação subsequente. Através de uma revisão bibliográfica e análise documental, o estudo analisa como a EA é integrada nos currículos escolares, identificando padrões de implementação, desafios enfrentados e sucessos alcançados. Os resultados revelam uma adesão variável às práticas de EA, com avanços significativos na conscientização e engajamento dos alunos, mas também barreiras persistentes relacionadas à capacitação docente e à integração curricular. O estudo sugere que uma maior coordenação entre políticas públicas e práticas escolares poderia fortalecer a implementação da EA, recomendando estratégias para uma incorporação mais efetiva da educação ambiental nos sistemas educacionais estaduais e nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Escolas Públicas; Sustentabilidade; Conscientização Ambiental.

ABSTRACT: This article examines the evolution of environmental education (EE) in Brazilian public schools, highlighting the influence of the National Environmental Education Policy and subsequent legislation. Through a bibliographic review and documentary analysis, the study analyzes how EE is integrated into school curricula, identifying implementation patterns, challenges faced, and successes achieved. The results reveal a variable adherence to EE practices, with significant advances in student awareness and engagement but also persistent barriers related to teacher training and curriculum integration. The study suggests that greater coordination between public policies and school practices could strengthen the implementation of EE, recommending strategies for more effective incorporation of environmental education into state and national education systems.

KEYWORDS: Environmental Education; Public Schools; Sustainability; Environmental Awareness.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, os conceitos de “meio ambiente” e “natureza” passaram a ser vistos não apenas como componentes do ambiente natural, mas também como símbolos das complexas interações entre seres humanos e o mundo ao redor. Este enriquecimento conceitual impulsionou um aumento significativo na conscientização e interesse pelas questões ambientais, o que levou ao desenvolvimento de uma variedade de estudos e iniciativas dedicados à proteção e preservação do meio ambiente.

Iniciativas significativas começaram a emergir em 1990, quando a sociedade civil, impulsionada pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), estabelecido pela Lei nº 7.797 de 10 de julho de 1989, começou a promover ativamente a Educação Ambiental (EA). A importância dessa educação foi reconhecida oficialmente em 1991, durante os preparativos para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), posicionando-a como um pilar fundamental da política ambiental brasileira.

A EA foi então institucionalizada por meio da criação de dois órgãos governamentais: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental no Ministério da Educação, transformado em 1993 na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e a Divisão de Educação Ambiental no Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Esta estrutura facilitou a integração da educação ambiental no Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).

Com a criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) em 1992, foram estabelecidos Núcleos de Educação Ambiental em todas as superintendências estaduais do IBAMA, promovendo ações educativas no processo de gestão ambiental em nível estadual. Adicionalmente, a implementação de sistemas de gestão ambiental, conformes às normas da série ISO 14000, refletiu um compromisso crescente com a conscientização e proteção do meio ambiente.

Para Veiga (2005), os maiores avanços da EA se deram a partir da década de 1990, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a Carta da Terra (1992), que resultaram na criação de leis como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999), regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. A partir daí leis que ratificam a educação ambiental (EA) avançaram, como a Política Nacional de Recursos Hídricos, Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Snuc) a lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, Política Nacional de Resíduos Sólidos, Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010 e a Política Nacional sobre Mudança do Clima, Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009. A legislação brasileira tem enfatizado crescentemente a educação ambiental como um pilar crucial para o desenvolvimento sustentável e a formação cidadã.

A Constituição Federal (1988, art. nº225) prevê e assegura o direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, por ser um bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida. Ela atribui ao Estado o dever de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Este conjunto de legislações não apenas define a estrutura regulatória da educação ambiental, mas também incentiva a adoção de práticas que integram os princípios da sustentabilidade nas atividades cotidianas das escolas. Ao fornecer um ambiente de aprendizagem que promove o respeito pelo meio ambiente, essas regulamentações ajudam a formar cidadãos mais conscientes e responsáveis, preparados para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

À medida que o Brasil e o mundo enfrentam desafios ambientais crescentes, a Educação Ambiental (EA) emerge como uma ferramenta crucial para cultivar uma consciência ecológica entre as gerações mais jovens. Nesse contexto, este artigo visa explorar as perspectivas e práticas da EA dentro das escolas públicas brasileiras, analisando como esse componente educativo é integrado ao currículo e quais impactos ele busca alcançar.

Sob a luz de legislações como a Política Nacional de Educação Ambiental, examinamos a implementação desta disciplina nas instituições de ensino, enfrentando desafios como a capacitação docente e a integração curricular.

Através de uma revisão detalhada da literatura acadêmica, este estudo destaca tanto as estratégias bem-sucedidas quanto as barreiras persistentes que moldam as práticas de EA nas escolas públicas brasileiras, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas atuais e oferecendo recomendações para futuras iniciativas.

Com base nessa análise, o objetivo geral do artigo é investigar a presença da EA nas escolas públicas do Estado brasileiro, utilizando artigos publicados que relatam a inserção da temática ambiental no contexto educacional. Em termos específicos, buscamos diagnosticar o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas por meio de trabalhos acadêmicos e documentos oficiais, caracterizar os indicadores da educação ambiental formal e correlacionar os dados encontrados com o que está disposto em lei e com o cenário atual.

METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como uma revisão bibliográfica, que, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 51), envolve uma “síntese referente ao trabalho e aos dados pertinentes ao tema, organizados dentro de uma sequência lógica”. Este método permite uma compreensão abrangente e integrada das teorias e práticas existentes, que são cruciais para avaliar o estado atual da educação ambiental nas escolas públicas brasileiras.

Além disso, empregamos a análise documental como uma ferramenta complementar para levantar e examinar dados qualitativos. Segundo Lüdke e André (1986, p.38), a análise documental “pode constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Esta abordagem é particularmente útil para explorar profundamente como as políticas e as práticas de educação ambiental são implementadas nas escolas, identificando nuances e detalhes que podem ser omitidos em pesquisas quantitativas.

Neste estudo, conduzimos uma análise detalhada da literatura publicada que aborda a integração entre 2016 e 2023 temática ambiental nos currículos e as práticas educacionais. O objetivo é identificar padrões de implementação, desafios enfrentados e sucessos obtidos, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda de como a educação ambiental está sendo cultivada dentro do ambiente escolar. Esta análise permite compilar e sintetizar as melhores práticas e os principais obstáculos encontrados no campo.

Realizamos uma busca sistemática na plataforma *Google Scholar*, utilizando as palavras-chave “educação ambiental” e “práticas de educação ambiental nas escolas”. Esta busca resultou na seleção de 50 publicações relevantes para o período de 2016 a 2023. Deste total, 20 publicações, incluindo artigos acadêmicos e documentos oficiais, foram escolhidas para análise mais aprofundada.

Para a análise, desenvolvemos uma ficha padronizada usando o *Google Forms*, que incluiu seis dimensões: região, tipos de escola, nível de escolaridade, estratégias de educação ambiental praticadas na escola formal e informal, área temática mais desenvolvida nas escolas e dificuldades apontadas.

Utilizamos o *Google Forms* para coletar as respostas, que foram automaticamente tabuladas em uma planilha. Essa ferramenta nos permitiu calcular a frequência dos temas abordados de maneira eficiente.

Durante a análise, identificamos que alguns indicadores apresentaram duplicação. Para lidar com isso, revisamos manualmente os dados duplicados, consolidando as respostas múltiplas em categorias específicas para cada dimensão.

A metodologia permitiu uma análise detalhada das tendências e padrões na EA. Utilizamos técnicas estatísticas básicas para verificar a frequência dos temas e identificar padrões recorrentes.

Esta metodologia foi projetada para ser replicável. Qualquer pesquisador que queira repetir este estudo pode usar a mesma ficha padronizada do *Google Forms*, seguindo os critérios e categorias detalhadas acima. A tabulação automática dos dados na planilha garante consistência nos resultados e facilita a análise posterior. Além disso, a revisão manual dos dados duplicados é uma etapa crítica que deve ser seguida para assegurar a precisão dos resultados.

RESULTADOS

A análise regional permite identificar padrões específicos de implementação das práticas de educação ambiental, assim como as variações existentes entre diferentes contextos estaduais. A compreensão dessas distribuições é fundamental para reconhecer as disparidades e potenciais áreas de foco para futuras intervenções e políticas públicas. Esta visualização destaca as áreas com maior e menor incidência de práticas de educação ambiental conforme reportado nas publicações analisadas.

A apresentação dos dados em formato gráfico facilita a visualização dos contrastes e convergências nas abordagens educacionais ambientais em todo o território nacional. O Gráfico 1 ilustra a distribuição geográfica das escolas que participaram do estudo, categorizadas por região, permite uma análise mais clara da dispersão regional das práticas de educação ambiental, destacando onde essas iniciativas são mais prevalentes e identificando possíveis lacunas regionais. Através desta distribuição, é possível observar tendências e padrões específicos que podem ser fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas mais direcionadas e eficazes.

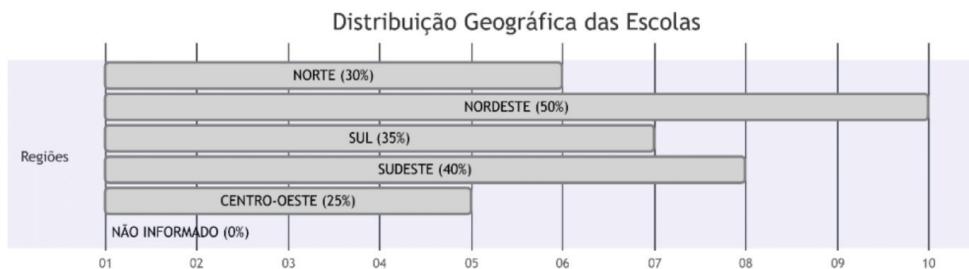


Gráfico 1 - Distribuição geográfica das escolas que participaram do estudo, por região.

Fonte: Elaboração da autora a partir dos artigos analisados.

O Gráfico 2 demonstra que a maior parte das práticas de educação ambiental concentra-se em escolas públicas de ensino infantil e fundamental. Esta tendência ressalta a importância dessas primeiras etapas educacionais como períodos críticos para a adaptação e inserção de novos hábitos e costumes relacionados ao meio ambiente. O foco nas escolas de ensino infantil e fundamental é estratégico, pois permite que conceitos de sustentabilidade e responsabilidade ambiental sejam introduzidos desde cedo na jornada educacional das crianças. Essa abordagem precoce pode ser decisiva para formar cidadãos mais conscientes e engajados com questões ambientais ao longo de suas vidas.

Nível de Escolaridade do Público Participante

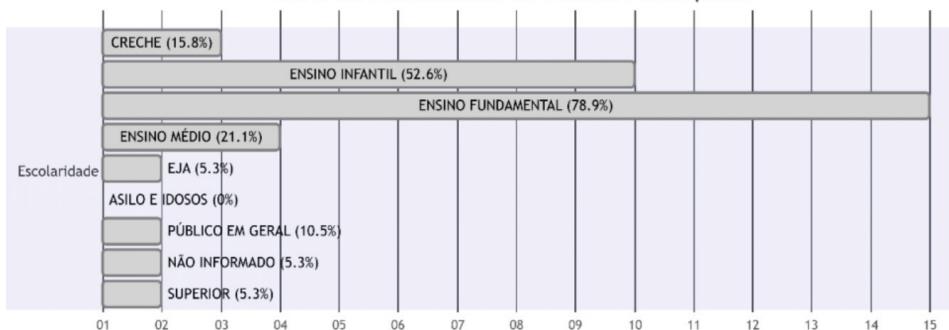


Gráfico 2 - Nível de escolaridade do público que participaram do estudo EA nas escolas de todas as regiões

Fonte: Elaboração da autora a partir dos artigos analisados

O Gráfico 3 destaca que as “estratégias formais” representam a principal forma de inserção da educação ambiental (EA) no cotidiano das escolas brasileiras. Entre estas, a modalidade de “projetos” emergiu como a mais prevalente, sugerindo uma preferência dos educadores por integrar temas ambientais durante datas comemorativas e outros eventos escolares. Essa abordagem não apenas facilita a contextualização dos conteúdos ambientais, mas também amplia o engajamento dos alunos através de atividades práticas.

Além disso, o gráfico mostra um aumento significativo no uso de práticas pedagógicas diversificadas, como atividades em sala que incluem jogos, música e teatro, aplicadas de maneira interdisciplinar. Essas metodologias refletem não apenas um esforço para superar desafios relacionados à qualificação técnica dos educadores e à disponibilidade de material didático adequado, mas também os esforços e a criatividade dos educadores na sensibilização de seus estudantes para a temática ambiental.

Essas práticas inovadoras são frequentemente implementadas por professores dedicados, que vestem a camisa da escola e se esforçam para fazer a diferença apesar das dificuldades, contrastando com alguns professores mais antigos que tendem a reclamar das condições. Como destacado por Layrargues e Lima (2014), a Educação Ambiental no Brasil evoluiu para incorporar uma diversidade de abordagens, movendo-se além do conservacionismo inicial para integrar elementos culturais e sociais mais amplos.

Eles afirmam que “a pluralidade de propostas conceituais revela a diversidade interna do campo, que na fase fundacional da Educação Ambiental ainda não podia ser percebida” (Layrargues e Lima, 2014, p. 27). Isso reforça a importância de metodologias pedagógicas diversificadas que engajem os alunos de maneiras novas e criativas.

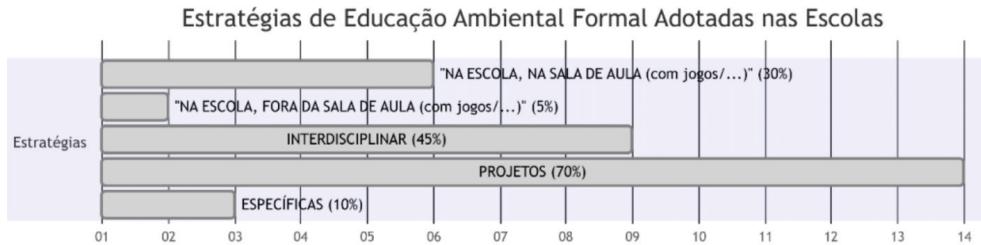


Gráfico 3 - Estratégias de educação ambiental formal (EF) adotadas nas escolas.

Fonte: Elaboração da autora a partir dos artigos analisados

O Gráfico 4 ilustra as estratégias informais de educação ambiental mais comumente reportadas nas publicações analisadas. Estratégias como visitas a unidades de conservação, centros de visitação, e espaços verdes como praças, parques e jardins botânicos, se destacam como as práticas mais prevalentes. Essas atividades permitem que os alunos interajam diretamente com o ambiente natural, proporcionando uma aprendizagem sensível e experencial que é frequentemente mais atraente e impactante.

Curiosamente, a colaboração com ONGs, empresas privadas e universidades nas práticas de educação ambiental informal foi relativamente rara, sugerindo uma área potencial para maior envolvimento e parceria. De acordo com Roube (2016), as estratégias informais são preferidas pelos alunos e tendem a resultar em maior engajamento e eficácia no aprendizado. Este fenômeno pode ser atribuído à natureza prática e vivencial dessas atividades, que facilitam uma conexão mais profunda com os conteúdos ambientais e incentivam uma participação ativa dos estudantes.

Essas descobertas apontam para a importância de incorporar métodos de ensino fora do ambiente convencional da sala de aula, explorando recursos naturais e culturais locais como ferramentas pedagógicas vitais para a educação ambiental.

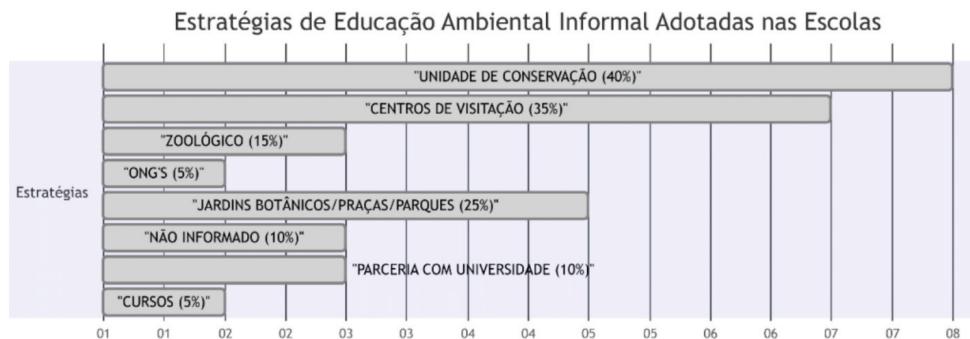


Gráfico 4 - Estratégias de educação ambiental informal (EI) adotadas nas escolas.

Fonte: Elaboração da autora a partir dos artigos analisados

O Gráfico 5 destaca as áreas temáticas mais desenvolvidas na educação ambiental dentro das escolas. Observa-se que o tema “reciclagem” é o mais frequentemente abordado, seguido por “compostagem” e “trilhas ecológicas”. Este padrão sugere uma continuidade com tendências históricas, onde a reciclagem frequentemente domina os programas de educação ambiental devido à sua aplicabilidade prática e facilidade de integração aos currículos escolares.

No entanto, a predominância da reciclagem também pode refletir uma falta de preparo técnico mais amplo ou uma falta de incentivo, investimentos e iniciativas governamentais na implementação de ações mais elaboradas e de maior alcance nas instituições públicas de ensino, o que limita a capacidade das escolas de explorar temas ambientais mais complexos. Esta situação contribui para uma certa estagnação na evolução das percepções e comportamentos em relação a questões ambientais mais amplas, como a sustentabilidade e a conservação da biodiversidade. A análise sugere a necessidade de uma formação mais robusta para os educadores, bem como maior direcionamento, intencionalidade e ação política a partir dos órgãos governamentais gestores, assim como o desenvolvimento de recursos didáticos atualizados qualitativamente e quantitativamente, que abordem uma gama mais diversificada de tópicos ambientais, incentivando uma compreensão mais holística, crítica e socialmente integrada ao meio ambiente.

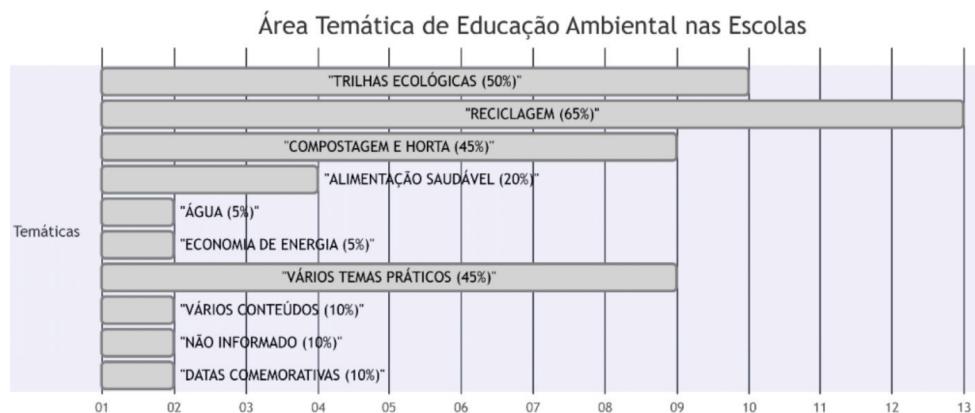


Gráfico 5 - Áreas temáticas mais desenvolvidas na educação ambiental dentro das escolas.

Fonte: Elaboração da autora a partir dos artigos analisados

Conforme o Gráfico 6, os principais objetivos da educação ambiental (EA) nas escolas, incluem a conscientização de alunos e comunidades para a plena cidadania e a sensibilização para o convívio harmonioso com a natureza. No entanto, a implementação efetiva desses objetivos enfrenta obstáculos significativos. As dificuldades mais citadas pelos educadores são a falta de qualificação adequada, que persiste ao longo dos anos, seguida pela ausência da temática ambiental nos currículos escolares oficiais. Apesar

das diretrizes nacionais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporarem a educação ambiental como um componente essencial para o desenvolvimento de competências e valores relacionados à sustentabilidade, à consciência ecológica e ao cuidado com o meio ambiente, a comunicação deficiente entre a comunidade escolar e o ambiente externo continua sendo um desafio.

A corrente crítica da educação ambiental na academia argumenta que a ausência de uma abordagem politicamente engajada e transformadora contribui para essa lacuna. Lima (2015) observa que “inserir a Educação Ambiental neste contexto requer envolvimento dos docentes para que estas ações na prática pedagógica não se apresentem com valores conservadores e embasados em armadilhas paradigmáticas” (Lima, 2015, p. 33). Esses desafios ressaltam a necessidade crítica de integrar a EA de maneira mais profunda e sistemática nos currículos, além de melhorar a capacitação dos professores para lidar com esses temas.

A educação ambiental crítica destaca que a superação dessas barreiras requer um projeto político que vá além da simples inclusão curricular, abordando também as relações de poder e as desigualdades sociais que permeiam a educação (Lima, 2015). Além disso, é essencial fortalecer os canais de comunicação entre as escolas e as comunidades locais, a fim de promover uma abordagem mais colaborativa e eficaz na educação ambiental, o que poderá potencializar o impacto positivo dessas iniciativas.

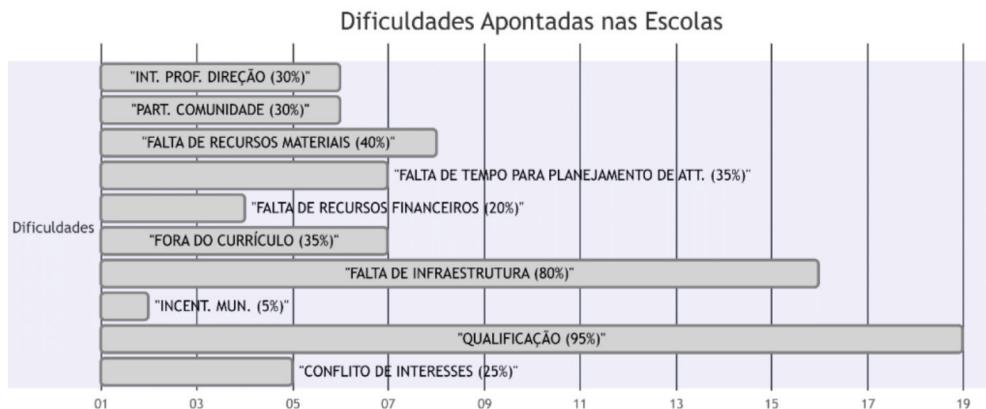


Gráfico 6 – Dificuldades apontadas nas escolas.

Fonte: Elaboração da autora a partir dos artigos analisados

A análise compreensiva dos gráficos apresentados neste estudo revela *insights* significativos sobre a implementação e o impacto das práticas de educação ambiental nas escolas públicas brasileiras. Os gráficos ilustram a predominância de temas como reciclagem e compostagem, bem como a ênfase inicial em estratégias formais e informais, que incluem visitas a espaços naturais e a participação em eventos ambientais.

É notável que as estratégias formais, como mostrado no gráfico 3, ainda dominam as práticas escolares, embora exista uma crescente diversificação nas atividades oferecidas. No entanto, os Gráficos 4 e 5 destacam a popularidade das estratégias informais, que parecem ser particularmente eficazes em envolver os alunos, sugerindo uma área potencial para expansão futura.

Apesar dos avanços, os desafios persistem, como evidenciado no Gráfico 6. A falta de qualificação dos educadores, a insuficiência de integração curricular da educação ambiental (EA) e as falhas na comunicação entre escolas e comunidades são barreiras significativas que limitam a eficácia das iniciativas de EA. Lima (2015) destaca que “a formação continuada precisa ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança” (Lima, 2015, p. 45).

Além disso a EA crítica é essencial para abordar essas dificuldades, promovendo “uma transformação profunda que vai além das práticas conservadoras e fragmentadas, frequentemente encontradas nas escolas” (Lima, 2015, p. 30).

Ademais, a falta de interesse dos órgãos e representantes do poder público em educar a maior parcela da população brasileira perpetua a desigualdade educacional e ambiental. Conforme Lima (2015), há uma necessidade urgente de políticas públicas que realmente apoiem a formação robusta de professores e a integração significativa da EA nos currículos escolares. Loureiro (2003) enfatiza que “para superar o pragmatismo tecnicista e reducionista, é necessário inserir espaços de discussão e implementação de práticas pedagógicas transformadoras” (Loureiro, 2003, p. 38).

Essas questões apontam para a necessidade urgente de uma formação robusta para os professores, que vá além das instituições engessadas e sem iniciativas. A implementação de práticas inovadoras e críticas é fundamental para enfrentar esses desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços nas políticas públicas de educação ambiental no Brasil, a implementação dessas políticas muitas vezes falha em traduzir-se em ações práticas eficazes, refletindo uma dicotomia entre teoria e prática. Essa falha pode ser atribuída, em parte, às limitações impostas pelo contexto neoliberal, que influencia tanto as políticas quanto as práticas de educação ambiental (EA).

Stahelin, Accioly e Sánchez (2015) observam que as estruturas programáticas frequentemente reforçam um modelo de produção capitalista, com impactos ambientais significativos e relações de classe desiguais, mesmo quando a retórica das políticas é crítica e transformadora.

Além disso, a falta de infraestrutura adequada para análise e aprovação de projetos de EA nas escolas revela uma lacuna na gestão e articulação desses programas. A ausência de um banco de dados nacional sobre educação ambiental dificulta a avaliação e o monitoramento sistemático das políticas implementadas, o que é crucial para ajustar estratégias e melhorar a eficácia na gestão ambiental educacional (Novicki; De Souza, 2010).

Loureiro (2003) argumenta que a EA deve ser concebida como uma prática educativa crítica e transformadora, não apenas voltada para a reciclagem e coleta seletiva de lixo, mas abordando a complexidade das relações produção-consumo-cultura. Loureiro destaca que programas de EA muitas vezes caem na armadilha de focar em problemas ambientais superficiais sem enfrentar as causas estruturais subjacentes, como a lógica do consumismo e do produtivismo (Loureiro, 2003).

Por outro lado, Lima (2015) enfatiza a importância de uma formação contínua que vá além do tecnicismo, defendendo a necessidade de uma EA que promova a transformação social e a participação cidadã. Lima sugere que a EA deve ser entendida como um processo de construção coletiva de conhecimento, mediado pelo diálogo e pela prática reflexiva (Lima, 2015).

A abordagem crítica proposta por Loureiro e Lima sugere que a superação dos desafios na EA requer um projeto político que vá além da inclusão curricular, abordando as relações de poder e desigualdades sociais que permeiam a educação e a sociedade (Loureiro, 2003; Lima, 2015).

Essas questões apontam para a necessidade urgente de políticas que promovam não apenas a formação robusta dos professores, mas também a integração orgânica da EA nas práticas escolares diárias, de forma que ela se torne uma ferramenta de emancipação social e transformação cultural. É essencial fortalecer os canais de comunicação entre as escolas e as comunidades locais para promover uma abordagem mais colaborativa e eficaz na educação ambiental, potencializando o impacto positivo dessas iniciativas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste artigo. Primeiramente, agradeço aos participantes da população estudada e em especial também às diversas bibliotecas e o *Google Scholar* que forneceram os recursos necessários para a compreensão ampla do tema abordado, cuja colaboração foi fundamental para a obtenção dos dados essenciais para este artigo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. CF de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988, Art. 225. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomplido.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Política Nacional do Meio Ambiente**. Brasília, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 7.797 de 10 de julho de 1989. **Fundo Nacional de Meio Ambiente**. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7797.htm. Acesso em: 31 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.433 de 8 de janeiro de 1997. **Política Nacional de Recursos Hídricos**. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9433.htm. Acesso em: 01 nov. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.305 de 2 de agosto de 2010. **Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.187 de 29 de dezembro de 2009. **Política Nacional sobre Mudança do Clima**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12187.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). **Fontes de financiamento para educação ambiental**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. **Educação ambiental**. Regulamentada pelo Decreto nº 4.281 de junho de 25 de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.
- CORREIA, Beatriz. **Programa escolas sustentáveis: avaliação por indicadores de monitoramento da sustentabilidade socioambiental de quatro escolas públicas de Sobradinho-DF**. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso em Gestão Ambiental – Universidade de Brasília. Faculdade UnB Planaltina. Planaltina, 2017.
- GILDO R. de A. S. José, GAMA A. da S., SANTOS E. B. **Análise da inserção da educação ambiental nas escolas estaduais da região central da área de proteção ambiental costa dos Corais (AL)**. Revbea, São Paulo, V. 13, nº4: 216-227, 2018.
- GONÇALVES C M R. **A educação ambiental nas escolas como subsídio para o gerenciamento costeiro: o caso de Maquine/RS**. Rio Grande do Sul, 2018, 144 fls.
- JATOBÁ, Sérgio; CIDADE, Lucia; VARGAS, Gloria. Ecologismo, Ambientalismo e Ecologia Política: diferentes visões da sustentabilidade e do território. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 1, p. 47-87, jan./abr. 2019
- JUNIOR A P; APARECIDA S C R. Análise comparativa das práticas ambientais utilizadas no ensino da educação ambiental em escolas públicas. Marabá-PA; **Revbea**, São Paulo, V,13, nº 1: 364-386, 2018.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Andrade Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed., São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Gleice Prado. Educação ambiental crítica: da concepção à prática. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 1, n. 2, p. 33-54, 2015.

LOUREIRO, Carlos. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**. Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.

LUDKE Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

NOVICKI, V.; SOUZA, D. **Políticas públicas de educação ambiental e ações dos conselhos de meio ambiente no Brasil**: perspectivas e desafios, 2010, 18 p. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400004>.

PERES-COSTA, W.C.; TALAMONI, A.C.B.; PINHEIRO, M.A.A. 2018. **Educação ambiental nas escolas de Ensino. Fundamental do Município de São Vicente (SP)**: Cellula-mater da nacionalidade. Cap. 3: p. 74-99. In: Pinheiro, M.A.A. & Talamoni, A.C.B. (Org.). Educação Ambiental sobre Manguezais. São Vicente: UNESP, Instituto de Biociências, Câmpus do Litoral Paulista, 165 p.

PIMENTEL, D., PEDRINI, A., KAWABE, L., ROBIM, M., BERCHEZ, F., MEIRELES, C. **Oportunidades e desafios para implementar a educação ambiental nas áreas costeiras e marinhas protegidas brasileiras**. Educação Ambiental Costeira e Marinha, 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05138-9_7.

SOUZA W.; AGUIAR R. G. **Educação ambiental em duas escolas localizadas no entorno da reserva biológica do jaru – Amazônia Ocidental**. Revbea, São Paulo, V. 13, nº 1: 172-191, 2018.

SOUZA, C. R.; BRITO, M. J.; CAPPELLE, M. C. A.; AMANCIO, R. **Representações sociais sobre os sistemas de gestão ambiental**: uma análise em agroindústrias do setor lácteo sul-mineiro. Revista de Administração da UFLA, v. 5, nº. 1, p. 34-48, 2003.

STAHELIN, N., ACCIOLY, I., SÁNCHEZ, C. **A promessa e o perigo do Estado em tempos neoliberais**: implicações para o movimento crítico de educação ambiental no Brasil. Pesquisa em Educação Ambiental, 2015, 21 p. 433 - 446. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994167>.

REIS, S. L. de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá**, v. 33, nº 2, p. 149-159, 2011.

ROUBE, G. S. **Revisão bibliográfica sobre práticas para educação ambiental**. 2016.,37f. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Biológicas, Florianópolis, 2016.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. **Educação ambiental escolar, formação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2018, p. 145-162. Editora UFPR.

TRAJBER Rachel, MENDONÇA Patrícia Ramos. **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental** (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; nº 6, v. 23) – Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília, 2007.

VEIGA, Alinne. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

TRAJBER, R.; MOREIRA, T. (Coord.) **Escolas sustentáveis e Com-Vida**: Processos formativos em educação ambiental. Ouro Preto-MG: UFOP, 2010.

CAPÍTULO 16

ATIVIDADES PRÁTICAS COM O TEMA CIDADANIA E MOBILIDADE URBANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM AMBIENTE PRISIONAL

Data de submissão: 15/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Ricardo Acácio de Almeida

Regiane Acácio de Almeida

RESUMO: Trabalho foi realizado, em sala de aula, no Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto sobre mobilidade urbana e cidadania na cidade. Neste trabalho houve elaboração de figuras como um mapa de salvador desenhado pelos alunos a partir da visualização de um outro mapa. Para os alunos em nível pré-silábicos e silábicos da etapa II. Foram escritos relatos e atividades através das palavras geradoras BICICLETA, MOTO, CIDADE que contribuíram para a criação de outras palavras seguindo o livro Pedagogia do Oprimido do professor Paulo Freire. Na área da Matemática, foram desenvolvidas atividades sobre geometria com o tema circunferência, diâmetro, medidas de comprimento, conversão de polegadas para metros estabelecendo uma relação com as partes da moto e de um carro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA); cidadania; mobilidade urbana.

INTRODUÇÃO

Falar de locomoção com privados de liberdade é algo que causou grande euforia nos estudantes na Penitenciária Lemos de Brito. A lembrança pela liberdade e seus comentários verbais de como viviam fora do cárcere teve a bicicleta como protagonista. A bicicleta foi o meio de locomoção em que todos tiveram acesso em suas vidas em liberdade. Uns andando e empinando bicicletas, outros utilizando a bicicleta para carregar o tabuleiro de doces vendendo e percorrendo vários bairros de Salvador e até a venda de peças adquiridas pelo desmonte de algumas. Os comentários sobre o uso de motos quando estavam trabalhando foi pouco relatado. Isto eram os contos verbalizados de forma imediata quando falou sobre o tema mobilidade urbana e comentou-se sobre as ciclofaixas da cidade.

Neste contexto foi-se abordado sobre o direito de ir e vir que é um princípio fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, que assegura a liberdade

de locomoção das pessoas, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Esse direito, no entanto, vai além de um simples conceito legal: ele está profundamente ligado às condições de mobilidade urbana e à possibilidade real das pessoas de exercerem esse direito de maneira plena e eficaz. Segundo o artigo 5º, XV da Constituição Federal é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens.

Na cidade, especialmente nas grandes metrópoles, a mobilidade urbana se apresenta como um dos principais desafios para o exercício pleno desse direito. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a discussão sobre a mobilidade ganha ainda mais relevância, pois muitas dessas pessoas enfrentam dificuldades relacionadas ao transporte público, à falta de infraestrutura adequada e à ausência de políticas públicas inclusivas que garantam o acesso pleno à educação e aos serviços essenciais.

Neste artigo, foi mostrado como as atividades práticas de mobilidade urbana podem ser integradas ao ensino da EJA, não apenas como um conteúdo de aprendizagem, mas como uma ferramenta concreta para a inclusão social e a promoção de cidadania.

ABORDAGENS TEÓRICAS

Falar de EJA ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) é compreender que uma modalidade de ensino que visa atender a um público que não teve acesso à educação na idade convencional ou que precisou interromper os estudos. No Brasil, a EJA é reconhecida como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Diversos autores brasileiros contribuíram para a construção do conceito e das práticas da EJA, destacando-se Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti.

O primeiro, Paulo Freire, defendia uma educação libertadora, que partisse da realidade e das experiências dos educandos. Para Freire, a educação não deve ser uma simples transmissão de conhecimentos, mas um processo dialógico que promova a conscientização e a autonomia dos sujeitos. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire critica a educação bancária, que trata o aluno como um depósito de informações e propõe uma educação problematizadora, em que o conhecimento é construído coletivamente, respeitando os saberes prévios dos educandos.

O segundo autor mencionado, Miguel Arroyo, enfatiza que a EJA deve ser entendida como um direito humano e social. Ele critica a visão da EJA como uma "educação de segunda categoria" e defende que ela deve ser pensada a partir das necessidades e dos contextos de vida dos jovens e adultos. Arroyo destaca que a EJA não pode ser reduzida a uma simples reposição de escolaridade, mas deve ser um espaço de formação integral, que considere as dimensões culturais, sociais e políticas dos educandos. Para ARROYO (2005), a EJA não é uma educação para pobres, mas uma educação que reconhece os sujeitos pobres como sujeitos de direitos.

Já Moacir Gadotti, grande amigo de Paulo Freire, reforça a importância da EJA como uma modalidade educativa que promove a inclusão social e a cidadania. Ele destaca que a Educação de Jovens e Adultos deve ser flexível e adaptada às realidades dos educandos, valorizando seus conhecimentos e experiências. Gadotti também enfatiza o papel da EJA na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A contribuição freiriana marca este trabalho. Na sua realização houve a compreensão e o entendimento sobre a dialogicidade. Termo proposto por Paulo Freire que explica a importância da relação do educador e educando através do diálogo. Este termo descrito através de algumas características tais como a relação de horizontalidade entre professor e estudante, o diálogo contínuo entre educando e educador. O professor Paulo Freire salienta que o educador deve ter humildade em ensinar e aprender, rompendo os polos na relação educador e educando. Diante da ruptura hierárquica da sua mente que o educador traz e reproduz ao entrar em sala de aula ao pensar que pode ser o único detentor daquele conhecimento, o educador pode buscar a mudança da organização das cadeiras e carteiras para a formação de um círculo de cultura. Brandão (2017, p. 346) afirma que:

[...] “círculo de cultura” é uma ideia que substitui a de “turma de alunos” ou a de “sala de aula”. “Círculo”, porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem professor ou alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do diálogo, que é o seu único método de estudo no círculo (grifos do autor).

Outra contribuição relevante é o entendimento nos níveis da trajetória da alfabetização. Estes níveis permitem compreender os melhores perfis de aprendizado dos estudantes do ensino fundamental 1. A professora Esther Pillar Grossi conceitua a trajetória da alfabetização em : Pré-silábico 1, pré-silábico 2, silábico e alfabetico. Segundo GROSSI (2021):

O esquema de pensamento que caracteriza o nível pré-silábico 1 tem como hipótese explicativa da escrita de que escrever é desenhar e que ler é interpretar imagens ou figuras. Para um aluno neste nível pré-silábico 1, a escrita tem que apresentar os traços figurativos do que se quer aprender. Para ele, escreve-se árvore fazendo um desenho que tenha aspecto de árvore. Por outro lado, só se lê em figuras, fotos e imagens. Impossível ler em pura letra. [grifo nosso]

Com relação ao nível pré-silábico 2 a professora afirma que:

Em grandes linhas, no nível pré-silábico 2 os sujeitos que aprendem têm uma visão sincrética dos elementos da alfabetização. Letras podem estar associadas a palavras inteiras, portanto representam um ente global, por exemplo, quando eles se referem à “minha letra”, isto é, à letra do seu nome. Por outro lado, uma página inteira de letras pode corresponder a uma só palavra. [grifo nosso].

Já o nível alfabético afirma que:

A hipótese de que a cada silaba corresponde uma letra é uma forma que se apresenta muito plausível à criança para resolver esse impasse. É isso que define o nível silábico. [grifo nosso].

Já a utilização dos Organizadores Curriculares do Ensino de Jovens e Adultos no ano de 2022 é algo muito relevante. Este documento é constituído de uma estrutura de planejamento e de referência para o trabalho pedagógico com o intuito de ser utilizado pelos professores, numa concepção tanto da Área do Conhecimento quanto do Componente Curricular, em todos os Segmentos e Etapas de Aprendizagem do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. O organizador curricular da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, segmento I, é divido e possui etapas I, II e III. Este segmento é diluído em Linguagens e suas tecnologias: Língua Portuguesa; Arte e Educação Física; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História e Geografia; Matemática e suas Tecnologias: Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Ciências. Nos organizadores Curriculares também são apresentados os Eixos Temáticos, os Temas Geradores, os Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais, as Aprendizagens Desejadas e os Saberes, próprios do Currículo da EJA, de forma organizada, o que possibilita uma visão progressiva da aprendizagem em cada Segmento e Etapa.

Ao falar de mobilidade é inevitável abordar sobre o direito e ir e vir do cidadão. O direito de ir e vir é uma das garantias fundamentais previstas na Constituição de 1988, mais especificamente no artigo 5º, que assegura a todos os cidadãos a liberdade de locomoção. Esse direito, no entanto, encontra obstáculos na prática, especialmente para aqueles que vivem em áreas periféricas e em situação de vulnerabilidade social, como é o caso de muitos estudantes da EJA.

Com relação a mobilidade urbana refere-se ao deslocamento de pessoas e bens dentro de áreas urbanas, englobando uma variedade de modos de transporte, como caminhada, ciclistas, transporte público e veículos motorizados. Esse conceito é fundamental para o planejamento urbano moderno, uma vez que impacta diretamente na qualidade de vida dos cidadãos e na sustentabilidade das cidades.

Jan Gehl, em seu livro “Cidades para Pessoas”, defende que a mobilidade deve ser projetada com foco na experiência do pedestre e na interação social. Para Gehl, um ambiente urbano que prioriza o caminhar e a convivência transforma a mobilidade em um elemento que contribui para a qualidade de vida.

No contexto brasileiro, Carlos Leite destaca a importância de políticas públicas que favoreçam sistemas de transporte integrados e acessíveis. Em seus escritos, Leite defende que a mobilidade urbana deve ser inclusiva, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso a opções de transporte adequadas, contribuindo assim para a equidade social.

Contudo, a mobilidade urbana é um conceito multifacetado que envolve a interseção de diversas disciplinas e práticas, sendo essencial para a criação de cidades que sejam não apenas funcionais, mas também habitáveis e sustentáveis.

Além disso, a mobilidade urbana, deve ser entendida como a capacidade de se deslocar com segurança e eficiência dentro de uma cidade, é um fator essencial para que as pessoas possam exercer sua cidadania e participar plenamente da vida social e econômica. No caso dos alunos da EJA, a mobilidade urbana não se resume apenas ao deslocamento físico para a escola, mas envolve também o acesso a serviços públicos, oportunidades de emprego e lazer, além de outros direitos essenciais. Neste sentido, os estudantes, em sua maioria, indicaram a bicicleta como um modal mais adequado para suas vidas e para as cidades antes do cárcere. Então, os estudantes escreveram sobre a sua experiência de vida com a bicicleta em suas vidas.

METODOLOGIA

O trabalho teve, primeiramente, a leitura dos Organizadores Curriculares do Ensino de Jovens e Adultos para fins de planejamento. Desta maneira, estas atividades buscaram atingir estes saberes necessários a seguir:

Organizadores Curriculares do EJA - Bahia ENSINO FUNDAMENTAL 1		
área do conhecimento	Saberes necessários	Descrição
LINGUAGEM	SNEFSILP12	Produz texto escrito com coerência, utilizando as classes gramaticais (substantivo, artigo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção);
LINGUAGEM	SNEFSIILP32	Compreende e interpreta textos lidos, selecionando dados e informações;
HUMANAS	SNEFSIGEO08	Conhecer alguns direitos sociais garantidos pela Constituição e relaciona-os com suas vivências e acontecimentos da atualidade (direito à educação, à saúde e à vida digna);
HUMANAS	SNEMSIIGEO54	Discute a tendência homogeneizadora do espaço urbano, disseminando os problemas urbanos (violência, poluição, desigualdades sociais)
MATEMATICA	SNEFSIMAT17	conhecer as unidades usuais de medida de comprimento (metro, centímetro, milímetro, quilômetro), estabelecendo relações entre elas; comprehende e utiliza escalas, desenvolvendo as noções de escala ampliada e reduzida, gráfica e numérica.

Após a análise deste documento pedagógico, procurou-se criar atividades em que fosse abordados temas que pudessem ter relação com saberes necessários na área de conhecimento de humanas, linguagem e matemática. Na área de humanas houve leitura e atividades sobre mobilidade urbana das cidades, a observação do Mapa do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Salvador com o sistema viário na escala 1:35.000. Neste mapa os estudantes puderam observar as principais vias e avenidas e como é o deslocamento da cidade. Com relação ao mapeamento, houve desenhos de locais conhecidos de locomoção como pode ser verificado na FIGURA 1:



FIGURA 1 – MAPA DE SALVADOR DESENHADO PELO ALUNO 2

Fonte: O próprio autor

Na área de conhecimento da linguagem, houve a leitura de textos, poesias e músicas que tivessem relação a cidadania. Houve a exibição de vídeos sobre mobilidade urbana e cidadania para os alunos havendo um debate no final sobre o tema. Ao abordar sobre mobilidade urbana, muitas lembranças surgiram nos comentários dos alunos. Lembranças da época em que estavam fora dos limites do ambiente prisional. Nestes relatos, a bicicleta foi o principal meio de transporte mais abordado. Alguns alunos lembraram da infância onde tiveram suas bicicletas, outros lembraram de furtos e desmonte de bicicletas do Itaú na época em que não havia rastreamento, outros também na utilização da moto para realizar serviços e o depoimento de aluno que vendia amendoim utilizando a bicicleta como meio de transporte conforme a FIGURA 2 a seguir:

General - segundo, 15-07-2011

Um certo tempo eu estava desempregado, não encontrava nem um tempo para ganhar um dinheiro para montar a minha família. Então surgiu uma ideia na minha mente.

Então eu resolvi colocar em prática o que eu pensava, eu tinha uma bicicleta, então eu resolvi trabalhar com elas, vendendo algumas mercadorias com elas e era um uso de transporte que eu utilizava, que eu não tinha trabalho com engarrafamento nem trânsito, ainda mais ajudava exercitar o meu corpo e minha mente, foi uma experiência muito boa essa minha bicicleta, para trabalhar.

FIGURA 2 – RELATO DO ALUNO 1

Fonte: O próprio autor

Na área do conhecimento de Matemática, houve a elaboração de atividades que procuravam ter melhor aproveitamento do conhecimento matemático para o seu dia a dia. Uma das atividades de matemática, realizadas para os alunos do EJA, foi o conteúdo medidas de comprimento utilizando roda como tema. A roda e o pneu de uma moto remetem a uma realidade de alguns alunos que já tiveram moto ou utilizava-a para fins de lazer ou trabalho (FIGURA 3):

REFERENCIAS

- ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Papirus, 2005.
- BAHIA, Governo do Estado da Bahia. Organizador Curricular da educação de jovens e adultos EJA, 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática da vida**. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. Cortez, 2000.
- GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GROSSI, Esther P. **Didática em nível silábico**. 20^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GROSSI, Esther P. **Didática em nível pré-silábicos**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022, p.38.
- LEITE, CARLOS. **São Paulo, megacidade e redesenvolvimento sustentável: uma estratégia propositiva**. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana [en linea]. 2010, 2(1), 117-126[fecha de Consulta 12 de Noviembre de 2024]. ISSN: 2175-3369. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193114459010>>. Acesso em 20 out 24.

CAPÍTULO 17

JOGOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA COM CIÊNCIA FORENSE PARA O ENSINO DE INTERDISCIPLINAR DE BIOLOGIA E QUÍMICA

Data de submissão: 17/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Rosiele de Oliveira da Encarnação

Universidade Federal de Santa Maria,
Santa Maria, Brasil

Magali Kemmerich

Universidade Federal da Fronteira Sul,
Erechim, Brasil

Daniela do Amaral Friggi

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha, São Vicente do
Sul, Brasil

Lucilene Aline da Rosa

Escola Estadual de Ensino Médio Estrela
Velha, Estrela Velha, Brasil

RESUMO: Uma das formas de estimular a formação e o interesse pelas Ciências no Ensino Básico é a utilização de jogos didáticos. Assim, este trabalho tem como principal objetivo descrever a elaboração, aplicação e avaliação de um jogo didático sobre Ciência Forense, abordando conteúdos de Química e Biologia. O jogo foi aplicado nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e de Química, do Instituto Federal Farroupilha (RS), permitindo a avaliação por futuros professores de Ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Ensino de Ciências; Formação docente

INTRODUÇÃO

Estamos imersos em uma sociedade em constante mudança proveniente da intensa circulação de informação e comunicação, onde as tecnologias fazem parte das nossas vivências, assim nada mais natural que refletisse no ambiente escolar, e consequentemente nas práticas de sala de aula. Nesse sentido, Kenski ressalta que “A maioria das tecnologias é utilizada para auxiliar o processo educativo. Não são nem objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso” (Kenski, 2007, p. 44).

Assim, emergem desafios que o ambiente escolar precisa transpor em relação às tecnologias. Nessa perspectiva, Serafim e Sousa (2011, p.20), apontam que “É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica”.

Nesta constante, a área de Ciências da Natureza no Ensino Médio apresenta-se como um desafio que vai além de aprender os conteúdos conceituais, dessa forma essa posição encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que alicerça o desenvolvimento da “[...] área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza” (Brasil, 2018, p. 547).

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018, p. 548), ressalta sobre “os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais [...]. Além do mais, o documento frisa o destaque especial da área, para os processos e práticas de investigação, para que os estudantes conheçam e utilizem os procedimentos e instrumentos que estão associados à investigação (Brasil, 2018).

De acordo com Pozo e Crespo (2009) na educação científica os alunos necessitam de capacidade para organizar e interpretar as informações para dar sentido às temáticas abordadas na escola. Desta forma, apresentam-se três tipos de conteúdos referentes ao currículo de Ciências, que são: Conceituais, procedimentais e atitudinais (Pozo e Crespo, 2009). Os conteúdos conceituais requisita de aprendizagem de conceitos e construção de modelos; conteúdos procedimentais requer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, experimentais e de resolução de problemas; por fim os conteúdos atitudinais referem-se ao desenvolvimento de atitudes e valores, bem como promover a imagem da ciência (Pozo e Crespo, 2009).

Nesse viés, se faz necessária a inserção de metodologias e recursos didáticos a fim de viabilizar o processo de ensino e complementar o ensino tradicional, promovendo a educação científica no intuito de torná-la atrativa para os estudantes (Rosa et al., 2015).

Do mesmo modo, apresenta-se a ciência forense na educação como “[...] uma ferramenta de divulgação da ciência em geral, obtendo-se, com isso, a descentralização desejada para que esta se estenda além dos limites escolares. A ciência forense é, portanto, uma área transdisciplinar que envolve física, biologia, medicina, química, matemática, dentre outras, e tem por objetivo auxiliar nas investigações relativas à justiça” (Rosa et al., 2015, p.2).

Além do mais, Rosa e colaboradores (2015) caracterizam a ciência forense como um instrumento metodológico que possibilitou promover a educação científica alicerçada com a formação crítica e consciente dos estudantes.

A partir das concepções destacadas pelos autores citados anteriormente, ponderase sobre a importância da ressignificação da educação científica para favorecer o ensino-aprendizagem nas práticas escolares.

Desta forma, os jogos didáticos apresentam-se como uma ferramenta para estimular a partir do lúdico o desenvolvimento de diversos níveis na formação, que se estende desde as experiências educativas, físicas, pessoais e sociais (Jann e Leite, 2010). Sobretudo, os jogos articulados à ciência forense para oportunizar outra forma de contextualizar e problematizar as disciplinas da área de Ciências da natureza.

Carolei e Tori (2018), pontuam sobre a presença na história da educação de um paradigma comportamental, com viés instrucional padronizado, assim uma possibilidade para possibilitar a superação denominou-se de design educacional. Remetendo-se assim, que “nem sempre o que é planejado é comportamental, sendo que um design, apesar de ser planejado, pode ser algo dialogado, mais vivencial, mais lúdico e colaborativo, que traz outras dimensões e potencialidades para o ato de aprender, muito além de reforçar comportamentos esperados” (Carolei e Tori, 2018, p. 164).

Nesse sentido, Carolei e Tori (2018) relatam que no processo de design educacional pode estar inserido o design de jogos, na tentativa de criar processos mais interativos e exploratórios. Mas não apenas isso, mas a possibilidade de comparar e contextualizar, aproveitando o que cada processo tem a ensinar e transformar. Assim, definem cinco fases que representam os desafios do design educacional, que são: a intencionalidade pedagógica, a superação do modelo comportamental, a transformação do demonstrativo em vivencial, a iteratividade e as novas formas de imersão/ presença.

Deste modo, Fardo (2013) ressalta sobre a gamificação com a possibilidade de promover a aprendizagem, pois apresenta “Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, consegue alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável” (Fardo, 2013, p.65).

Nesse sentido, destaca-se a possibilidade da utilização da gamificação para o desenvolvimento de jogos de ciência forense, a fim de articular com as disciplinas da área de Ciências da Natureza, especialmente entre Química e Biologia. Logo, temos uma construção interdisciplinar, conforme destaca Zabala (2002, p. 33) como sendo “a interação entre duas ou mais disciplinas, que podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística”.

Desta forma, o presente trabalho apresenta um relato de experiência de uma ação de construção e aplicação de um jogo didático com ciência forense, nos componentes curriculares Biologia e Química. Diante disso, o objetivo foi avaliar a viabilidade do jogo forense, para isso o público do estudo constitui-se de uma turma de Licenciatura em Ciências Biológicas e outra de Licenciatura em Química, totalizando 25 licenciandos.

MATERIAL E MÉTODOS

A ação foi desenvolvida durante o projeto de ensino “Elaboração de um jogo didático baseado em Ciência Forense, aliando conhecimentos de Biologia e Química na busca de um Ensino dinâmico e integrador”, no Instituto Federal Farroupilha (RS). Tendo como público, uma turma de Licenciatura em Ciências Biológicas e outra de Licenciatura em Química, totalizando 25 licenciandos.

Este estudo trata-se de um relato de experiência, com abordagem qualitativa, a fim de avaliar a viabilidade do jogo forense, e quanto ao tipo enquadra-se a metodologia de Estudo de Caso. Lüdke e André (2018), salientam que o estudo de caso é o estudo de um caso, que pode ser simples, específico ou complexo e abstrato. Ainda, pontuam sobre a delimitação estrutural do caso, sendo “a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada” (Lüdke e André, 2018, p. 26).

Assim, organizou este estudo em três fases, sendo: Fase 1: Construção do Jogo; Fase 2: Aplicação do jogo; e Fase 3: Avaliação do jogo. Para construir o jogo, optou-se por utilizar o *PowerPoint*, com os seguintes conteúdos: tecido ósseo, tecido conjuntivo, tecido muscular, tecido epitelial, tecido sanguíneo, funções orgânicas, estrutura do DNA, misturas homogêneas e heterogêneas. Na Fase 2, os licenciandos foram levados para o laboratório de informática da Instituição, onde puderam interagir com o jogo criado. Posteriormente, a fim de identificar as potencialidades e as limitações do jogo, aplicou-se um questionário (Fase 3), o qual foi elaborado no formato de Google formulários. As perguntas que os participantes responderam estão presentes na Tabela 1.

Questões

- 1) O que você achou do jogo?
 - 2) O que pode ser modificado?
 - 3) O jogo é viável para ser aplicado em sala de aula?
 - 4) O conteúdo é relevante para auxiliar os alunos nos entendimentos dos assuntos abordados no jogo?
 - 5) No jogo pode-se perceber interdisciplinaridade entre os conteúdos abordados?
 - 6) As informações do jogo estão adequadas para uma turma de Ensino Médio?
 - 7) Foi fácil ou difícil o entendimento dos conteúdos? Justifique.
 - 8) O jogo tem ritmo adequado para os alunos do ensino médio?
 - 9) Você acha que o jogo pode estimular o aluno a desenvolver seus conhecimentos?
 - 10) Quais habilidades o aluno pode construir?
 - 11) Você acredita que o objetivo do jogo vai ser alcançado? Justifique.
 - 12) Quais as sugestões para melhoria do jogo?
 - 13) Enumere pontos positivos que você consegue perceber no jogo.
 - 14) Enumere pontos negativos que você consegue perceber no jogo.
-

Tabela 1. Questões de avaliação do jogo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a Fase 1, para a construção do jogo forense, realizou-se a criação do enredo do crime, e o levantamento dos conteúdos de Química e Biologia que poderiam ser inseridos na história. Por se tratar de um programa amplamente utilizado, optou-se por criar o jogo no *Powerpoint* da Microsoft.

Assim, optou-se por um layout simples e com ícones grandes, que chamasse a atenção dos usuários. A partir da tela inicial do jogo, chamado de “Desvende o crime: A morte de Afonso”, o jogador poderia ter acesso à notícia da morte de Afonso, às cenas do crime, bem como aos perfis dos suspeitos, conforme observado na Figura 1.

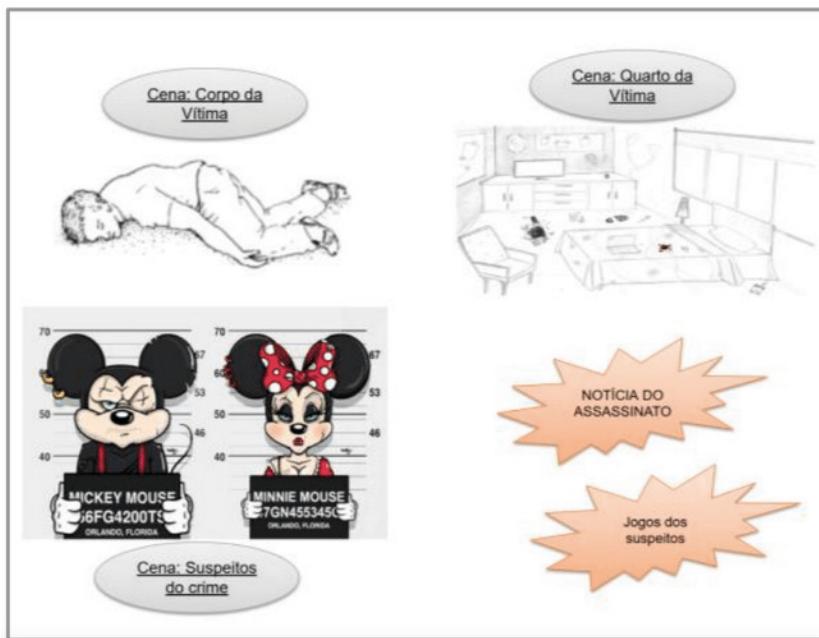


Figura 1. Página inicial do jogo.

O jogador tinha possibilidade de explorar o jogo da forma que preferisse, sempre tendo a opção de “voltar à página inicial”. A partir de cada cena, uma nova gama de informações era aberta e, assim, novas teorias poderiam ser formadas. Uma das cenas incluía o corpo da vítima, onde poderia ser visualizado o seguinte (Figura 2):

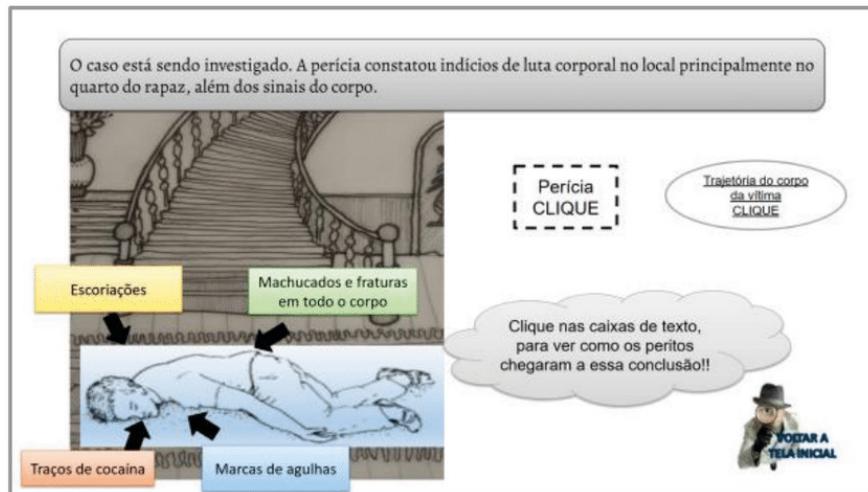


Figura 2. Cena 'Corpo da Vítima'.

A partir desta cena (Figura 2), o jogador conseguia interagir com as evidências (escoriações, machucados e fraturas, traços de cocaína e marcas de agulhas), de forma a compreender a parte científica por trás de cada item, clicando nas opções dos quadrados correspondentes. Por exemplo, ao entrar em “Traços de Cocaína” a seguinte tela se abrirá (Figura 3):

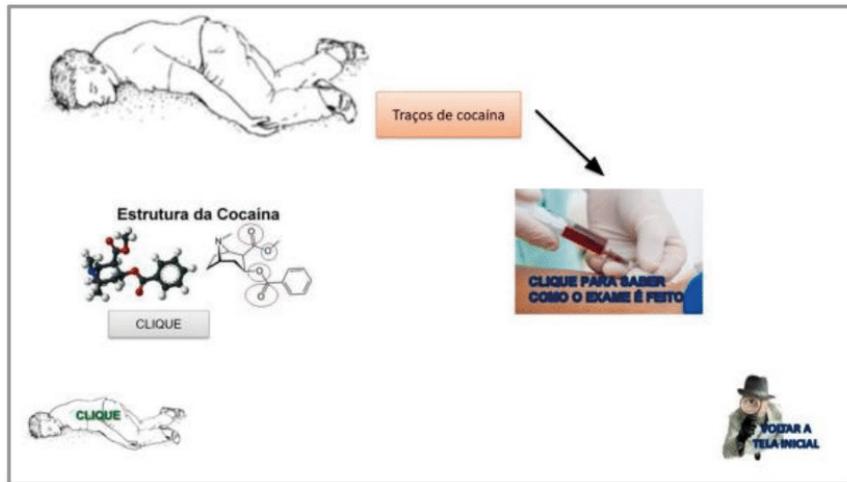


Figura 3. Tela 'Traços de cocaína'.

A partir da tela exibida na Figura 3, o jogador poderia escolher entre compreender mais sobre a estrutura da cocaína ou saber como é feita a análise da substância no sangue. Caso optasse por conhecer a molécula, abriria uma nova tela que faria com que o jogador só avançasse ao responder corretamente à pergunta: quais as funções orgânicas presentes na molécula de cocaína.

Ao longo do jogo, foram inseridos conteúdos de biologia e de química do Ensino Médio. A Tabela 2, a seguir, relaciona os conteúdos adicionados e a forma de aplicação dentro da história.

Conteúdo(s)	Aplicação
Tecidos (ósseo, conjuntivo, muscular, epitelial e sanguíneo)	Fraturas e escoriações na derme
Funções orgânicas	Cocaína encontrada no sangue
Estrutura do DNA	Amostra de sangue
Mistura homogênea e heterogênea	Sangue da vítima

Tabela 2. Conteúdos inseridos no jogo e forma de aplicação.

Durante a aplicação do jogo (Fase 2), 25 alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e de Química foram levados ao laboratório de informática do campus, onde cada um tinha disponível um computador com acesso à internet. Após a realização individual do jogo, cada um respondeu a um questionário enviado para o e-mail institucional. A seguir discutimos alguns dos dados colhidos com este questionário (Fase 3).

Como pode ser observado na Figura 4, a grande maioria dos respondentes (80%) relatou que o jogo foi satisfatório para o que ele propunha para o estudante. E uma minoria (20%) afirma que o jogo precisa ser melhorado em algum aspecto. Em outra questão, todos indicaram que o jogo cumpriu seu objetivo.

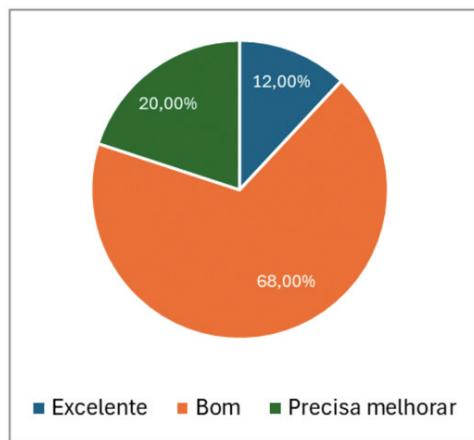


Figura 4. Percepções gerais sobre o jogo.

Dentre as sugestões dos usuários em relação ao que precisa ser melhorado, destacamos algumas a seguir: “Tem muita informação, podendo deixar as pessoas confusas e perder a atenção”, “A apresentação pode ser colocada em quiosque para que, ao clicarmos em qualquer lugar da tela (a não ser no *hyperlink*) ela não fique passando para outras telas”, “Reducir o número de texto” e “A linguagem deve ser mais fácil para os alunos entenderem”.

Destaca-se que a ferramenta *PowerPoint*, possibilitou a construção do jogo de maneira gratuita, com a inserção de recursos, como as formas, SmartArt, vídeos, animações, hiperlinks, transições de slides, a fim de possibilitar as interações entre os usuários/jogadores/estudantes e jogo. Entretanto, a ferramenta teve algumas limitações, especialmente na dificuldade de organizar os hiperlinks, objetos e animações.

Dentre os que acharam o jogo bom ou excelente, encontramos depoimentos como: “Está muito boa a história”, “Foi bem elaborado”, “A ideia é excelente e o jogo também, excelente para ser utilizado em aula”.

Sobre a viabilidade do jogo, todos os acadêmicos responderam que aplicariam o mesmo em sala de aula, sendo que 52% deles só usariam o jogo após serem feitas algumas modificações.

Sobre a relevância do jogo como ferramenta de ensino dos assuntos abordados, todos responderam que há relevância e deixaram comentários: “Sim, pois o jogo estimula os alunos a conhecerem questões de química e biologia através do jogo, instigando-os a buscar saber sobre os termos que estão sendo trabalhados”, “Sim, pois aborda de uma forma simples e clara o conteúdo”, “O fato de ser uma forma lúdica de aprendizado, proporciona ao educando uma imersão nos conteúdos aliados ao jogo, algo do seu dia a dia” e “Sim, desde que auxiliados por algum professor que faça o meio de contextualização ou como um meio de problematização de forma integradora entre as disciplinas”.

A respeito do último comentário, acreditamos que a gamificação possibilita romper a visão do professor como detentor do conhecimento e ampliar a visão mediadora da docência, onde o docente está atento às situações sociais e temporais, e comprehende que a escola não está desconectada do mundo (Pimentel et al., 2020).

Sobre a interdisciplinaridade entre Biologia e Química presente no jogo, perguntamos se era perceptível ao jogador. Apenas um dos respondentes acreditava não haver interdisciplinaridade no jogo, segundo ele “Percebi uma interligação, que é diferente de interdisciplinariedade, me pareceu dois focos, hora uma abordagem da biologia, outra da química”.

É preciso deixar claro que há diferentes concepções sobre interdisciplinaridade nos referenciais teórico-filosóficos. Conforme Pires (1998), a interdisciplinaridade “apareceu, então, para promover a superação da super especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade”. Desde os anos 70, quando esta discussão se iniciou, várias propostas de trabalho interdisciplinar já foram feitas. Hoje, vemos que várias Instituições de Ensino Superior vem propondo disciplinas temáticas, a fim de tornar o ensino mais próximo à realidade do aluno. Apesar das dificuldades para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nas escolas, acreditamos que a utilização de um jogo didático pode ser uma ótima ferramenta, pois possibilita a discussão de diferentes temas dentro de uma problematização.

Quando perguntados sobre a adequação de conteúdos e tempo de jogo para o Ensino Médio, todos responderam ser adequados. Dentre as sugestões deixadas, destacamos: “Alguns conteúdos são vistos apenas no terceiro ano, como por exemplo os grupos funcionais, então sugiro que seja aplicado em turmas de terceiro ano ou que haja uma introdução prévia sobre” e “Sim, é algo que acho extremamente interessante, uma forma de chamar a atenção dos alunos a ponto de que o processo de aprendizagem acabe se dando de forma natural”.

Perguntamos ainda quais as habilidades o aluno poderá desenvolver com o jogo, sendo elencados as seguintes: investigativa, raciocínio lógico, criatividade, leitura, interdisciplinaridade, pesquisa, memorização, concentração, síntese e aplicação do conhecimento.

Neste sentido, salienta-se a respeito da abordagem dos conteúdos em sala de aula, que pode-se gerar uma aversão, ocasionada pela complexidades dos conceitos, ou pode-se gerar motivação e interesse por aprender ciência. Assim, temos por exemplo, um destaque para a abordagem de processos e práticas de investigação nas “Ciências da Natureza deve ser enfatizada no Ensino Médio, aproximando os estudantes dos procedimentos e instrumentos de investigação, tais como: identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, escolher e utilizar instrumentos de medida, planejar e realizar atividades experimentais e pesquisas de campo, relatar, avaliar e comunicar conclusões e desenvolver ações de intervenção, a partir da análise de dados e informações sobre as temáticas da área” (Brasil, p. 550, 2018).

Quanto aos pontos positivos do jogo, os usuários frequentemente utilizaram os adjetivos: didático, investigador, interdisciplinar, lógico, inovador, instigante, interessante, fácil, lúdico, estimulante, claro, interativo, contextualizado, criativo e organizado.

A educação científica envolve uma gama de conteúdos, conceitos, procedimentos, temáticas e problemáticas, que na maior parte do tempo são vistos de maneira complexa e por consequência, tornam-se difíceis ao aprendizado. Logo é necessário trazer aspectos cotidianos, para que os sujeitos articulem o conteúdo visto em sala de aula com o vivenciado no seu cotidiano, em vista disso a Base Nacional Comum Curricular (2018) aponta que “[...] poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (como estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar rótulos de alimentos etc.). Tal constatação corrobora a necessidade de a Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o letramento científico da população. É importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais” (Brasil, p. 547, 2018).

Por fim, destacamos a importância do perfil dos respondentes desta pesquisa. Acreditamos que os licenciandos puderam avaliar como alunos e também como professores em formação, enriquecendo o desenvolvimento do projeto.

CONCLUSÃO

O presente trabalho relata a criação do jogo didático “Desvende o crime: A morte de Afonso”, além de sua aplicação e avaliação por alunos de licenciaturas em Ciências Biológicas e em Química.

Através deste relato, pudemos demonstrar que esta pode ser uma ferramenta eficaz na integração de conteúdos de Química e Biologia no ensino básico.

O jogo foi considerado adequado para o Ensino Médio, segundo os respondentes, onde pode promover habilidades investigativas, raciocínio lógico e interdisciplinaridade, entre outros.

A maioria dos alunos fez uma análise satisfatória do jogo, avaliando positivamente a experiência e reconhecendo sua relevância como ferramenta pedagógica.

Os comentários indicaram a necessidade de ajustes para melhorar a compreensão e a navegação do jogo. O emprego da ferramenta *PowerPoint* permitiu a construção do jogo de maneira acessível e interativa, apesar de haver algumas limitações técnicas. Entretanto, acreditamos que as dificuldades digitais não podem ser uma barreira entre professor e aprendizagem.

Assim, concluímos que a gamificação se destaca como uma abordagem promissora de ensino, contribuindo para uma educação científica de forma criativa, instigante e contextualizada, ao mesmo tempo que promove uma prática pedagógica inovadora e reflexiva.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (São Vicente do Sul, RS, Brasil), especialmente os docentes e discentes dos cursos de Licenciatura do campus, que acreditam na transformação da sociedade por meio da Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Versão final. Brasília, Distrito Federal, 2018.

CAROLEI, P.; TORI, R. Design educacional em jogo *In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (Orgs.). Gamificação em debate.* Blucher, São Paulo, 2018.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica:** estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 104 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul/RS, 2013.

JANN, P. N.; LEITE, M. F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 282-293, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Papirus, Campinas, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed., Reimpr., Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

PIMENTEL, F. S. C.; NUNES, A. K. F; JÚNIOR, V. B. S. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-19, 2020.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, p. 173-182, 1998.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. **A aprendizagem e o ensino de Ciências**: do conhecimento científico ao conhecimento cotidiano. Artmed, Porto Alegre, 2009.

ROSA, M. F.; SILVA, P. S.; GALVAN, F. B. Ciência Forense no Ensino de Química por meio da experimentação. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 1, p. 35-43, 2015.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar *In*: SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.) **Tecnologias digitais na educação**. EDUEPB, Campina Grande, 2011.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Artmed, Porto Alegre, 2002.

CAPÍTULO 18

A TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE: PERSPECTIVAS A PARTIR DE ÁLVARO VIEIRA PINTO E ANTÔNIO GRAMSCI

Data de submissão: 17/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Vicente Estevam Sandeski

Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP (2016). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo UPF (2006). Especialização em Didática Aplicada a Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação do Rio de Janeiro – CEFET-RJ (1996). Especialização em Gestão Pública MEC/IFPR – (2013). Graduado (bacharelado e licenciatura) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC (1986). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)
<http://lattes.cnpq.br/2291510727070681>
<https://orcid.org/0000-0001-9464-6897>

RESUMO: Este artigo examina a interseção entre tecnologia e poder, especialmente nas análises de Álvaro Vieira Pinto e Antônio Gramsci. Ambos os pensadores destacam a capacidade da tecnologia de fortalecer as posições de poder existentes na sociedade. Esta análise explora suas preocupações, destacando a ideologização da tecnologia como uma ferramenta de controle. A tecnologia, vista sob a ótica de Vieira Pinto e Gramsci, revela-se como uma extensão do poder estabelecido, capaz de perpetuar desigualdades e consolidar relações de dominação. Suas visões

ecoam em um mundo contemporâneo onde a tecnologia amplifica as disparidades sociais e econômicas. Entretanto, há sinais encorajadores de resistência e alternativas tecnológicas emergentes.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, Controle, Hegemonia, Desigualdade.

INTRODUÇÃO

A tecnologia no prisma de instrumento de controle é inegavelmente complexa e desafiadora, dificultando uma abordagem completa em poucas páginas. Apesar das limitações existentes, é essencial iniciar a discussão e oferecer algumas contribuições, especialmente à luz das perspectivas dos excertos dos filósofos Álvaro Vieira Pinto e Antônio Gramsci. Este trabalho não constitui um tema novo e há riscos de imprecisões.

Antônio Gramsci, notável teórico marxista italiano, dedicou grande parte de sua obra à análise da natureza do poder e da dominação, especialmente através de suas reflexões sobre hegemonia e sociedade civil. Na era contemporânea, a tecnologia desempenha um papel crucial na estruturação dessas relações de poder.

Álvaro Vieira Pinto, filósofo brasileiro, também se preocupava com a interseção entre tecnologia e poder, especialmente em contextos de dominação. Sua visão oferece insights valiosos para compreender os desafios enfrentados pela sociedade moderna.

Embora haja convergências entre os pensamentos desses filósofos, também existem diferentes caminhos que, em outros momentos, podem ser explorados. Ao desenvolver este tema, é fundamental considerar não apenas os aspectos técnicos da tecnologia, mas também suas implicações sociais, políticas e econômicas. Essa análise crítica é essencial para compreendermos como a tecnologia pode ou não ser utilizada para promover uma sociedade mais justa e inclusiva, apesar dos desafios enfrentados.

Com essas proposições, a partir de excertos das obras de Álvaro Vieira Pinto, “O Conceito de Tecnologia” e de Antônio Gramsci, “Concepção Dialética da História”, foram planejadas algumas contribuições à luz do tema tecnologia. Assim, buscou-se responder à questão: no mundo contemporâneo, qual é o papel da tecnologia, suas relações com a sociedade, suas responsabilidades e oportunidades? Em seguida, o artigo aborda a tecnologia como instrumento de dominação, a valorização do ‘técnico’ e o papel progressista da tecnologia. Na sequência, a ideologização da tecnologia como um fenômeno complexo que permeia as relações entre sociedades, poder e indivíduos. Concluindo, procurou-se mostrar o véu ideológico que naturaliza modelos e o domínio de uma classe.

A TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE

Identificar a tecnologia como um instrumento de controle requer a análise de diversos fatores interligados às técnicas empregadas. É essencial compreender como as classes privilegiadas manipulam a tecnologia para consolidar seu poder. Além disso, é necessário examinar como as massas que não fazem parte do “mundo desenvolvido” possam usar a tecnologia como meio de afirmar uma identidade nacional própria, apesar das restrições impostas pelo sistema econômico e político nacional, bem como pelas influências das corporações internacionais.

Ciente da influência e controle da tecnologia advindas de fora do país, Vieira Pinto não se posiciona contra o acesso a ela, pelo contrário, ele considera isso algo impossível de evitar. No entanto, enfatiza que o acesso a essa tecnologia requer um desenvolvimento interno de autonomia. Segundo ele, a tecnologia de origem externa só pode servir como um instrumento para acelerar o desenvolvimento de uma nação menos desenvolvida tecnologicamente, se essa importação for uma escolha livremente feita com o objetivo de promover os interesses das massas trabalhadoras e uma verdadeira consciência de si. (PINTO, 2005, p. 257)

Segundo Vieira Pinto, a história da tecnologia se entrelaça com a evolução humana no âmbito social e econômico, revelando que ao longo dos tempos, frequentemente, ela foi empregada para propósitos menos louváveis, como a exploração de recursos naturais e humanos, a busca por poder e riqueza por uma elite. O emprego da tecnologia em prol de interesses individuais tem resultado em disparidades, perpetuando as desigualdades socioeconômicas. Embora a tecnologia possua um potencial transformador inegável, ela tem sido frequentemente utilizada para preservar e fortalecer as estruturas de poder já estabelecidas.

Desse modo, desde o conflito das primeiras tribos até hoje, no chamado sistema imperialista neoliberal, as lutas travadas para conquistar e impor a dominação não têm nada de destino ou de transcendental.

A expansão da conquista impõe o progresso das técnicas de subjugação política, mediante formas eficazes de admiração e exaustão de recursos, das técnicas de transporte, luta armada, comunicação, o que vem a ser, em conjunto, o progresso do sistema imperialista enquanto técnica global de dominação. (PINTO, 2005, p. 259)

A lógica dos povos exploradores não muda com o passar dos tempos, pelo contrário, retrata a necessidade de estarem sempre ampliando e melhorando suas tecnologias, sob pena de perder seu posto. No atual momento, essa lógica se manifesta com países que adotam um enfoque bélico, buscando exercer poder pela força, pela imposição e pelo medo. Esse modo de atuar tem levado ao desenvolvimento e ao investimento massivo em tecnologias militares avançadas, incluindo inteligência artificial, armamentos autônomos e vigilância de alta precisão. São estratégias de dominação que acabam perpetuando conflitos, tensões internacionais e uma escalada de armamento global, contribuindo para a manutenção da concentração de poder em determinadas nações e exacerbando desigualdades entre países.

Nesta lógica, o contexto atual, tem sido alimentado por ideias extremistas, que naturalizam pensamentos e comportamentos insensatos, acreditando que é natural e necessário a existência de povos explorados e exploradores, nações inferiores dirigidas e nações superiores dirigentes.

No Brasil, para além da conjuntura internacional, há uma estrutura de poder identificada por uma burguesia associada e submissa ao capital internacional. Essa burguesia, personificada por uma elite econômica, contribui para construir um cenário no país que atenda a seus interesses e mantenha seu *status quo*. Empregam uma retórica que enfatiza sua importância na história nacional e chamando para si suas realizações, narrativas essas que justificam a concentração de poder e riqueza, enquanto a maioria da população enfrenta desafios e restrições econômicas significativas em suas vidas.

A persistente e marcante desigualdade de renda no Brasil lançam dúvidas sobre as alegações de sucesso proferidas pela burguesia, aliados aos meios de comunicação e partidos políticos que desempenham um papel na manutenção dessa dinâmica. Ambos, “classe política” e meios de comunicação, entrelaçados, reproduzem narrativas que favorecem a elite econômica, da qual fazem parte, minimizando as questões de desigualdade e promovendo uma visão otimista do progresso econômico, entretanto eles não refletem e nem contemplam a realidade da maioria da população.

Os meios de comunicação, assim como os partidos em seu trabalho de direção política, desempenham o papel de formar a opinião pública, organizando e centralizando certos elementos da sociedade civil em torno de determinadas propostas e ações. Daí “a luta pelo monopólio dos órgãos de opinião pública: jornais, partidos, parlamento, de modo que uma única força modele a opinião e a vontade política nacional” (SCHLESENER, 2007, p. 31).

Quando uma força dominante controla os principais veículos de comunicação e as influências políticas, ocorre uma manipulação massiva da narrativa, com informações enviesadas, atendendo apenas aos interesses dessa força. Isso resulta em uma visão distorcida da realidade para a população, que pode não ter acesso às análises alternativas. Além disso, o monopólio sobre a opinião pública compromete a independência das instituições democráticas e limita a representatividade política.

Segundo Gramsci, (2001, v.2, p.21), a manutenção do poder pela classe dominante não se dá apenas por meio da coerção, mas também pela construção de uma hegemonia cultural. No cenário digital contemporâneo, a tecnologia desempenha um papel crucial na disseminação dessa hegemonia. As grandes empresas de tecnologia controlam plataformas de mídia social, motores de busca e outras ferramentas digitais que moldam as narrativas culturais e políticas, consolidando assim sua influência sobre a sociedade.

A dominação, na sua maioria, é sempre determinada por motivos econômicos e, por isso, toda manifestação dela, em especial a política, exprime o afã de captura de recursos, com o fim de garantir o prolongamento do poderio de quem está no poder ou dos que controlam. Com essa finalidade, o instrumento manejado consiste na técnica conhecida no momento. Segundo Vieira Pinto, para compreender o curso do processo exige-se a constante referência à taxa de progresso tecnológico e às condições históricas da produção em cada época. (PINTO, 2005, p. 260).

Portanto, não é suficiente observar apenas o avanço tecnológico isoladamente. É essencial analisar como esse progresso se relaciona com as circunstâncias históricas, econômicas, sociais e culturais em que a produção ocorre. A tecnologia não se desenvolve de forma independente, mas sim em interação com o contexto em que está inserida. O progresso tecnológico deve ser interpretado à luz de suas interações com os processos históricos, em vez de ser visto como uma força isolada ou “neutra”.

Situação essa mantida no atual momento com a tecnologia, apesar de prometer maior conexão e eficiência, também pode contribuir para a alienação. Isso ocorre por meio da dependência excessiva de dispositivos digitais, da substituição de interações humanas por plataformas online e da desumanização do trabalho devido à automação, afetando negativamente a qualidade de vida e o nível de consciência dos indivíduos, a tecnologia “não é somente um simples servidor de algum propósito social predefinido; é um ambiente dentro do qual um modo de vida é elaborado.” (FEENBERG, 2013, p. 79).

A tecnologia tem também essa duplidade, pode atuar na formação e no reforço desse senso comum por meio de algoritmos de recomendação, filtragem de informações e personalização de conteúdo. Isso resulta na criação de bolhas de filtro, onde os indivíduos são expostos apenas as perspectivas que corroboram com a ordem dominante, limitando assim a diversidade de ideias e opiniões.

Segundo Vieira Pinto, o equívoco do esclarecimento da consciência reside no fato de se pensar que a consciência crítica e esclarecida acontece pela mão do outro, ao contrário, a consciência de si não é planejada pelo outro, pelo explorador pelo aparato tecnológico ou pelo excesso de quinquiarias. A consciência de si necessita nascer de si, é um processo natural, isto é, de seu entorno, é certo que, no início do processo de desenvolvimento, as massas mostram estar desorteadas e ainda “incapazes” de pensar e dirigirem-se por si mesmas. A percepção por si das massas em relação à realidade já é uma mudança significativa inerente aos primeiros passos, inicialmente sem a devida clareza, depois consistentes o suficiente para remover a passividade do pensamento das massas. (PINTO, 2008, p.261)

A mobilização social das massas implica um despertar coletivo para os desafios que o país enfrenta, buscando soluções que transcendam as abordagens de seus mundos restritos e contextos pintados pelas mídias que acessam. Isso envolve não apenas a conscientização dos cidadãos sobre as dinâmicas do imperialismo e da dependência, mas também a participação ativa na formulação de políticas e na defesa de interesses nacionais.

Para Gramsci, essa é uma compreensão do processo de hegemonia, onde a classe dominante mantém seu poder não apenas por meio da coerção, mas também através da construção de uma hegemonia cultural. Nesse sentido, a mobilização social envolveria não apenas a resistência contra a dominação, mas também a criação de uma nova consciência coletiva e de alternativas políticas que desafiem as estruturas de poder existentes. Gramsci acreditava que a mobilização social só poderia ser alcançada através da organização e da educação política das massas, capacitando-as a entenderem suas condições sociais e a lutarem por mudanças. Portanto, sua compreensão enfatizava não apenas a conscientização, mas também a ação coletiva e a participação ativa na transformação da sociedade. (SCHLESENER, 2007, p. 19-24).

Também a tecnologia pode ocasionar o afastamento da realidade das massas, ao refletir o pensamento alheio, outros contextos, outras realidades sem seu devido contexto histórico, conduz ao fora de si, sendo capaz de conduzir a um processo de alienação, pela “apropriação de fins alheios” diferentes das “condições para si” e o enaltecimento de outras realidades, segundo Vieira Pinto, “alienação consiste na apropriação dos fins alheios, que são sempre legítimos e válidos para a consciência do outro, porque representam os interesses deste ligado à sua visão do mundo.” (2005, p. 265).

O processo de alienação da qual Álvaro Vieira Pinto se refere ao dizer que, “Só nos países periféricos, subdesenvolvidos, dominados, sem soberania, aliciado pelo fascínio cultural e pela direção econômica dos grandes centros metropolitanos, ocorre a fase intermediária.” [...] Essas estruturas organizacionais, utilizam-se da tecnologia para desenvolver uma mentalidade tecnológica conveniente para seus interesses políticos e econômicos, valendo-se dela com a máxima inteligência, com esse propósito, “a tecnologia torna-se, então, o principal ingrediente com que o dominador irá compor a consciência “para o outro” das massas subjugadas.” (PINTO, 2005, p. 266). A tecnologia enquanto produto que converte, encanta e se apropria da vida cotidiana.

Segundo Vieira Pinto, a tecnologia entendida como instrumento de dominação requer atenção a dois aspectos fundamentais na sua eficácia: o primeiro está na valorização do técnico, enaltecendo a ação progressista da tecnologia, além disso, acontece a natural passividade e receptividade das massas, que, não acostumadas ao questionamento crítico, tendem a aceitar a tecnologia e seus embustes sem reservas.

A supervalorização dos “técnicos”, como a “última palavra da ordem do universo” e a reduzida criticidade das massas, ofuscaram a realidade da técnica e a verdadeira intenção dos fatos. Essa burguesia associada se beneficia dos aparentes ganhos trazidos pela tecnologia transplantada, enquanto lhes são ocultados uma situação de dependência e a implícita intenção de controle.

O segundo aspecto, refere-se à tecnologia a ser exportada, decisão tomada pelos detentores de acordo com suas estratégias para os países subdesenvolvidos. Para garantir um resultado favorável, essa ação é acompanhada por um contingente de técnicos estrangeiros que orientam, inspecionam e supervisionam a tecnologia transplantada, incorrendo em custos elevados. São estruturas sucateadas, exigindo altos recursos para manutenção e reduzidos retornos, quando há.

A lógica destes está em não equiparar ou dar condições de igualdade, mas ao exportar produtos acabados, extinguir ainda mais a capacidade de desenvolvimento dos países receptores. Os custos, por sua vez, perpetuam uma relação de dependência, fortalecendo o domínio tecnológico e econômico. Assim, os dominadores mantêm o controle enquanto as nações menos desenvolvidas enfrentam uma dependência contínua.

Os países que se afirmam como potências hegemônicas se apoiam em duas noções inverídicas e distintas para manter sua dominação: a primeira, a ideia de que a tecnologia é essencial para a ascensão dos países menos desenvolvidos, e que estes devem pagar alto preço por ela; a segunda, é a crença de que a tecnologia é exclusiva das regiões dominantes, sendo impossível surgir em outro lugar. Para desmascarar esses dois enganos, é crucial demonstrar que a tecnologia, longe de ser um privilégio restrito, é, na verdade, um patrimônio compartilhado pela humanidade. (PINTO, 2005, p. 263). Portanto, são alguns embustes que propiciam uma estrutura ideológica da tecnologia.

A IDEOLOGIZAÇÃO DA TECNOLOGIA

A ideologização da tecnologia é um fenômeno complexo que permeia as relações entre sociedades, potências globais e indivíduos. Trata-se de um processo no qual a tecnologia não é apenas vista como uma ferramenta neutra, mas sim como um instrumento carregado de significados e intenções políticas, econômicas e culturais. Nessa perspectiva, a tecnologia deixa de ser meramente um produto do progresso técnico-científico e passa a ser manipulada e interpretada conforme os interesses e valores de determinados grupos ou sistemas de poder.

Através da ideologização, a tecnologia pode ser usada como uma forma de reforçar e perpetuar desigualdades, impondo visões hegemônicas sobre seu papel na sociedade e na economia global. Este fenômeno também pode levar à instrumentalização da tecnologia como uma ferramenta de dominação e controle, subjugando populações inteiras e restringindo seu acesso a conhecimentos e recursos essenciais. Portanto, compreender a ideologização da tecnologia é crucial para analisar as dinâmicas de poder e as assimetrias de desenvolvimento presentes no mundo contemporâneo.

Uma das formas para abordar a relação entre tecnologia e sociedade é pela perspectiva dialética, que compreende o ser humano como um agente histórico, fundamental para todo o desenvolvimento. Essa abordagem reconhece a complexidade das relações sociais e materiais ao longo do tempo, destacando que o progresso não é apenas determinado por forças externas ou inevitáveis, mas moldado pelas ações e decisões humanas.

Por outro lado, há uma outra visão da tecnologia que não leva em conta essa realidade e é construída à força. Nessa abordagem, a tecnologia parece flutuar sem conexão com o contexto, tornando-se atemporal e assumindo uma posição superior à humanidade, quase como uma divindade. (PINTO, 2005, p. 262). Essa acontece não por acaso, mas pelas mãos invisíveis do sistema, para além das vontades políticas.

Nesse cenário, quando a tecnologia não é advinda de realidades próximas, aqueles que a recebem são relegados a uma condição de meros zeladores do conhecimento alheio, lidando com realidades estranhas que não têm origem em suas próprias vivências. Essa desconexão entre a tecnologia e a experiência humana subjacente pode criar uma

dinâmica de dependência e alienação, afastando as comunidades receptoras de seu próprio potencial criativo e inovador. Assim, é vital reconhecer que a tecnologia não é um ente isolado, mas sim uma manifestação do próprio ser humano e de suas interações com o mundo ao seu redor. (PINTO, 2005, p. 263).

A ideologização da tecnologia é um fenômeno intrincado que permeia as relações entre sociedades, poder e indivíduos, assumindo diversas formas e implicações. Uma das manifestações mais marcantes desse fenômeno é a naturalização, isto é, o fato de considerar natural sem estranhamento e questionamentos. Nesse sentido, a tecnologia não apenas se torna uma ferramenta técnica, mas um sistema de cooptação e distração, distanciando-os da percepção e de seus reais impactos.

Para que esse processo aconteça e obtenha êxito, necessita contar com a participação de “técnicos”, indivíduos que possuem um relativo domínio tecnológico e que se inserem em um processo de aculturação. Esses, são absorvidos pelo sistema através da venda de sua força de trabalho, ficando alheios ao histórico processo produtivo, contribuindo dessa forma para a perpetuação das desigualdades e assimetrias globais.

Diversos fatores contribuem para a intensificação da alienação, independentemente de classes sociais. A classe privilegiada se encontra em um ciclo vicioso e dependente, impulsionado pela obsessão com a aparência, pela busca incessante por status e prestígio social, os quais eclipsam a racionalidade e a realidade.

Assim, ao se prender a uma fachada de sucesso, encontra-se presa em uma teia de ilusões, incapaz de escapar do ciclo alienante que ela mesma alimenta. Essa dinâmica não apenas perpetua a desconexão entre a realidade e a imagem projetada, mas também reforça a fragilidade do próprio tecido social, minando as relações genuínas e contribuindo para um ambiente de superficialidade, propalado pela mídia como elementos culturais.

Essas concepções são como véus ideológicos que naturalizam modelos, e silenciosamente, o domínio de uma classe sobre as demais, obtendo assim o consentimento tácito da sociedade. Nessa dinâmica, a exaltação da tecnologia como uma solução para todos os problemas humanos serve como um símbolo central na construção do pensamento ideológico da elite econômica. O enaltecimento excessivo da tecnologia obscurece a sua verdadeira utilidade e seu potencial.

Vivendo num universo de palavras, o pensador impressionista tem como único problema combinar as que melhor se prestem a formar frases emocionantes ou enigmáticas, e por isso fica obrigado a forjar miríficas e sibilinas questões para ter matéria sobre a qual escrever seja lá o que for. (PINTO, 2005, p. 292).

Diante de uma realidade nacional marcada pela carência de conhecimento, a atuação dos técnicos, especialistas limitados a áreas específicas, contribui na alienação das massas por meio de descrições complexas e especializadas. Essa situação ocorre porque tais descrições, embora possam ter profundidade relativa em seus campos de expertise, frequentemente excluem a compreensão e a participação do público em geral.

Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos”, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI. 1979, p. 04).

A atuação do “técnico” corrobora com as estruturas hegemônicas de poder, quando, omite a verdade dos fatos optando por descrições ocultadas, expressões enigmáticas, discursos sedutores de ocasião. Segundo Vieira Pinto (2005, p. 294), essa linguagem representa uma desconexão da compreensão das estruturas sociais:

Quando o progresso científico não se faz acompanhado pelo correspondente desenvolvimento na compreensão teórica do homem e de seu papel no mundo, torna-se inevitável, perder-se o fio condutor que deveria manter a finalidade do pensamento à prática, ou seja, fica esquecida a relação dialética que os une. O pensamento divorciado da prática, acaba ignorando a razão de ser dela, chegando ao ponto de divinizar-a sob o nome de “tecnologia”.

A classe dominante não só mantém seu poder por meio do controle econômico e político, mas também pela influência cultural e intelectual que exerce sobre a sociedade. Segundo FEENBERG (2013, p. 91), «Não é uma competição por riqueza ou poder administrativo, mas uma luta para subverter as práticas técnicas, os procedimentos e os arranjos que estruturam a vida cotidiana”.

No contexto apresentado, a verdadeira libertação das estruturas só pode ser alcançada por meio da compreensão crítica das estruturas de poder e da luta pela hegemonia cultural e intelectual. Isso se dá pelo reconhecimento de que não existem leituras inocentes e desinteressadas da história. “A história não tem um único sentido, como não há uma única verdade, mas forças sociais em luta, num processo onde o cultural, o político e o econômico, onde todas as instâncias são igualmente determinantes e determinadas” (SCHLESENER, 2007, p. 33).

Em um mundo globalizado, a prática de importar tecnologia se tornou ubíqua e indispensável para o desenvolvimento e sobrevivência de qualquer nação. Entretanto, é imperativo reconhecer que esse ato não se limita tão somente à aquisição de conhecimento técnico, nele também implica a absorção de uma miríade de pressupostos culturais, legais e morais inerentes à nação exportadora.

Ao adotar uma abordagem ingênua e acrítica em relação à tecnologia como solução para os desafios enfrentados, os cientistas nacionais correm o sério risco de se tornarem meros propagadores de uma visão de mundo estrangeira, ignorando completamente as particularidades e necessidades de seu próprio contexto nacional. A ingenuidade de não considerar como elas se integram e se adaptam à realidade local, coloca mais uma vez à classe trabalhadora o ônus da falta de criticidade e passividade.

O simples uso ou a transferência não é solução para nação alguma, é evidente que a tecnologia, num primeiro momento, na área de incidência direta, ocasionará algumas transformações, mas ela é pontual e atende a interesses específicos. Nessa ilusória

“mudança estrutural”, o que se discute é a matriz ideológica que norteia essa transferência de tecnologia: Quais são as razões que a movem a aquisição? Quem de fato está se beneficiando com as novas tecnologias? Considerando que não há neutralidade?

Assim, compreender as estruturas de um povo, de uma nação, como elementos históricos e traços culturais únicos é fundamental para uma abordagem na análise das dinâmicas sociais. Essa perspectiva destaca a hegemonia cultural como um aspecto crucial na manutenção do poder das classes dominantes, enquanto ressalta a importância da formação de uma consciência de classe e da proteção dos interesses nacionais. Portanto, medidas emergenciais não devem ser vistas como soluções milagrosas capazes de promover mudanças estruturais, mas sim como parte de um processo mais amplo de entendimento e mobilização das forças sociais em busca de uma transformação da classe trabalhadora.

Diante da inquietação levantada, a tecnologias muitas vezes transforma os receptores em meros consumidores, alienando cada vez mais de suas estruturas. A tecnologia, por si só não resolve os problemas, frequentemente desencadeia novas fissuras sociais, resultando em segregação, separação e discriminação das classes que não têm acesso. Isso resulta, como produto e seus benefícios apenas a grupo restrito da sociedade. Como resultado, em vez de proporcionar soluções, observamos um agravamento das tensões em um modelo social injusto e já sobrecarregado.

O exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os grupos sociais se relacionam e exercem suas funções com base na organização do Estado e do papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política, e ainda do processo de conscientização política das classes dominadas; a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política; conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da sociedade civil. (SCHLESENER, 2007 , p. 19)

Diante disso, é evidente que há uma cumplicidade entre o governo e a elite, que compartilham interesses semelhantes. O governo adota uma postura alinhada aos interesses das classes dominantes. Ação esta que revelando as contradições da sociedade nas relações entre os indivíduos, serviços públicos e especialmente no contexto do trabalho, que é uma categoria que reflete e molda a totalidade dos fenômenos sociais.

A burguesia mantém sua posição de poder por meio do controle dos aparatos estatais e da sociedade civil. Na era digital, esse controle é intensificado pela vigilância em massa, coleta de dados pessoais e manipulação algorítmica. Grandes corporações e governos podem usar a tecnologia para monitorar e influenciar as pessoas, consolidando assim sua dominação e limitando a liberdade individual e o pluralismo político.

A tecnologia voltada aos interesses do capital está longe de olhar para a realidade das massas e longe de alterar a condição destes. Geralmente está implantada em locais mais lucrativos, esse é justamente um dos princípios básicos adotados pelo sistema econômico. Raramente volta-se para a realidade e as condições de trabalho. Nessa ótica, a tecnologia também assume uma atitude incoerente, dado que ela tem uma condição de mediação e pode suprir as deficiências onde está sendo implantada.

Somente quando os países, governos e sujeitos avançarem na consciência de si, e de sua historicidade, é que perceberão, a existência de outros padrões de desenvolvimento, não ficando presos a percursos e modelos já adotados por “países desenvolvidos”. Cada um tem uma história a construir. (PINTO, 2005, p. 267).

Na lógica do desenvolvimento, de sair do estágio de pobreza, não existe um único caminho, as nações fizeram percursos diferentes chegando a resultados semelhantes de desenvolvimento. Nesse sentido, não existe um único itinerário, cada país, cada povo, tem que fazer o seu processo de desenvolvimento a partir de suas necessidades, de sua história. A realidade social estabelece os específicos trâmites que deverão ser observados e seguidos pelos governantes, ou envolvidos no processo decisório. Se a tecnologia não for em benefício das massas, não haverá desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia como instrumento de controle e dominação não apenas permanece relevante, mas também se mostra fundamental para compreender os desafios contemporâneos enfrentados pela sociedade.

Atualmente, testemunhamos como a tecnologia pode agir como um catalisador das desigualdades sociais. A disparidade no acesso à internet, na aquisição de habilidades digitais e na disponibilidade de recursos tecnológicos contribui para uma divisão digital que perpetua a marginalização de determinados grupos sociais. Ademais, a concentração de poder nas mãos de grandes corporações de tecnologia resulta na exploração de dados e no domínio monopolístico de mercados, agravando as disparidades de poder econômicos existentes.

Tanto Álvaro Vieira Pinto e Antônio Gramsci tecem relevantes contribuições acerca do papel da tecnologia como instrumento de dominação e controle. Ambos compreendem a capacidade intrínseca da tecnologia em ser utilizada como uma ferramenta de manipulação por aqueles que detêm o poder, fortalecendo suas posições dominantes na sociedade. Suas preocupações compartilhadas ecoam em um mundo contemporâneo onde a tecnologia não apenas reflete, mas também amplifica as desigualdades sociais e econômicas.

Ao observar como determinadas classes são marginalizadas ou excluídas do acesso às tecnologias, enquanto outras são capacitadas e fortalecidas por elas, percebe-se nos referenciais utilizados um alerta sobre as consequências profundas desse desequilíbrio. Além disso, a discussão sobre a alienação e manipulação das massas por meio da tecnologia é crucial para compreendermos as implicações desse desequilíbrio. O potencial da tecnologia de criar uma falsa consciência ou conformidade entre as pessoas, dificultando a mobilização e a resistência contra as estruturas de poder dominantes. Portanto, as reflexões advindas desses autores continuam a desafiar, a compreender e enfrentar os complexos dilemas sociais inerentes à relação entre tecnologia e poder.

Embora ambos os filósofos abordem questões universais sobre poder e tecnologia, é crucial reconhecer que suas análises são moldadas por seus contextos históricos e geográficos específicos. Gramsci, por exemplo, estava preocupado com a Itália fascista do século XX, enquanto Vieira Pinto estava mais imerso nos problemas do Brasil contemporâneo e no desenvolvimento tecnológico global. Essas diferenças de contexto fornecem nuances importantes para entender suas perspectivas e a aplicação de suas teorias no mundo contemporâneo.

É imperativo destacar que o crescente emprego da tecnologia para vigilância em massa pelo Estado representa uma ameaça grave à privacidade e às liberdades individuais. O uso cada vez mais frequente de ferramentas como sistemas de reconhecimento facial, coleta de dados biométricos e monitoramento online é utilizado para controlar e reprimir dissidentes políticos, ativistas e minorias étnicas, gerando sérias preocupações sobre a invasão da esfera pessoal e a restrição dos direitos civis.

Adicionalmente, as plataformas digitais tornaram-se canais para a disseminação deliberada de desinformação, propaganda e narrativas divisivas. Algoritmos de recomendação muitas vezes favorecem conteúdo sensacionalista e polarizador, contribuindo para a crescente polarização política e o enfraquecimento de uma consciência crítica. A propagação de notícias falsas e teorias conspiratórias mina a confiança nas instituições democráticas, facilitando a ascensão de líderes golpistas, autoritários, representando uma ameaça significativa à estabilidade democrática.

No entanto, apesar dos desafios enfrentados, é reconfortante observar o surgimento de movimentos de resistência e alternativas tecnológicas. Na era da tecnologia, movimentos de resistência e ativismo online desafiam o status quo. Plataformas digitais são utilizadas para mobilizar protestos, disseminar ideias dissidentes e construir coalizões políticas, demonstrando assim o potencial da tecnologia para impulsionar mudanças sociais e políticas.

REFERÊNCIAS

Feenberg, A. (2010a). Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In R. T. Neder (Org.), Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia (pp. 67-96). Brasília, DF: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/ Capes. Recuperado de <https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf>

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, 2^a Ed. Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Carcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, 2^a Ed. VI.2. Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. Conceito de Tecnologia. v. 1, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a.

SCHLESENER, H. Anita. Hegemonia e cultura: Gramsci, 3. ed. Curitiba, Ed. UFPR, 2007

CAPÍTULO 19

PROJETO DE VIDA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS

Data de submissão: 18/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Jéssica Bugança

Bacharel em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo; Graduada em Pedagogia pela Faculdade ANHANGUERA; Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Pós Graduada em Avaliações Psicológicas pela FAMESP-Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo

Fabiana Elisabete Garcia

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo – UPF; Pós Graduada em Psicomotricidade pela Universidade de Passo Fundo – UPF

Greice Provensi Pagnussati

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul - Polo de Passo Fundo; Pós Graduação Lato Sensu em Contação de Histórias e Musicalização na Educação Infantil/Pós Graduada Lato Sensu em Tecnologias Digitais para Sala de Aula e Pós Graduada Lato Sensu em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação pela Faculdade Facuminas de Pós – Graduação - São Paulo

Jairana Maria do Prado Ribeiro

Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFAEI

Jatirlene Bernardete Bortolini Borges

Graduada em Pedagogia pela Faculdade, Pós Graduada em Psicopedagogia

Luciana dos Santos de Carvalho

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Unopar Anhanguera Londrina -PR; Pós Graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Unopar Anhanguera e Pós Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Iguaçu Capanema-PR

Tatiane Martins Pitan

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar, Pós Graduada em Educação Parental e Pós Graduada em Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação pela Faculdade Unina

Ticiane Falquembach Dal Paz

Graduada em Educação Física – LP pela Universidade de Passo Fundo – UPF; Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Física e Psicomotricidade pela Faculdade IGUAÇU

Rosangela dos Santos Bueno

licenciada em pedagogia pela Faculdade de Passo Fundo- UPF; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Anhanguera e Pós graduação em Mídias, Tecnologias digitais e Cultura Maker na Educação, pela Faculdade Pitágoras Unopar

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se sobre o projeto de vida no novo Ensino médio, que é um componente que visa estabelecer as diretrizes e bases da Educação onde consideramos a formação integral do aluno. Nele abordaremos temas como Leis, a etapa de Ensino médio na Educação básica, situações onde será indispensável o exercício da cidadania para que se construa por meio de metodologias ativas, aprendizagens sintonizadas com as necessidades e possibilidades de cada aluno do âmbito escolar.

Iremos estudar os desafios definidos pela BNCC, onde consideramos o Ensino médio a última etapa da Educação básica, assim um dos objetivos deste presente texto é apresentar condições para que permita se desenvolver os principais objetivos do Ensino médio.

DESCRIÇÃO

Portfólio Projeto de Vida e a formação integral dos sujeitos

A proposta de Produção Textual Interdisciplinar abordará o protagonismo juvenil no contexto escolar. E o tema do artigo é: Projeto de Vida e a formação integral dos sujeitos. A escolha dessa temática teve o intuito de que possamos adquirir novos saberes docentes, para possibilitar a aprendizagem interdisciplinar dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas deste semestre e, ainda, fomentar práticas pedagógicas.

Refletir sobre a construção do Projeto de Vida pelos jovens estudantes do Ensino Médio vem ao encontro das novas propostas para essa etapa da Educação Básica que entraram em vigor com a Lei 13.415/2017, que alterou a LDB 9394/96 e ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também contempla o Projeto de Vida entre as suas dez competências gerais, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da Educação Básica.

Sendo assim, é fundamental que os profissionais da educação que atuam na etapa do Ensino Médio, sejam como docentes, coordenadores pedagógicos ou gestores, reflitam sobre o Projeto de Vida, considerado como uma das premissas para a formação integral dos estudantes.

O principal objetivo de trabalhar com o Projeto de Vida com os jovens estudantes é que eles desenvolvam as competências e habilidades necessárias para assumirem o protagonismo de suas vidas e possam tomar decisões no âmbito pessoal, social e profissional com autonomia, consciência e responsabilidade.

Nas etapas de desenvolvimento do Projeto de Vida, os estudantes irão adquirir conhecimentos necessários para atuarem no mercado de trabalho, se tornarem cidadãos responsáveis e éticos, assim como escolherem estilos de vida sustentáveis.

De acordo com a BNCC (2018, p. 465), no Ensino Médio, os jovens devem vivenciar experiências que:

- Favoreçam a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação de conhecimentos.
- Garantam o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política.
- Valorizem os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualifique os processos de construção de suas identidades e de seu projeto de vida.
- Promovam aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares.
- Estimulem atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Sendo assim, a escola deve ser o lugar onde são oferecidas as condições fundamentais para a formação do estudante como uma pessoa autônoma, capaz de tomar decisões baseadas em conhecimentos e valores, solidária, que se envolva na solução de problemas e reconheça que necessita dar sequência aos seus estudos em outras etapas na educação.

Trabalhar com o Projeto de Vida é também uma forma de inovar no trabalho pedagógico realizado no Ensino Médio, pois possibilita a inserção das metodologias ativas nas práticas realizadas nessa etapa.

As metodologias ativas centram-se na ideia de que o aluno possa atuar como protagonista de seu conhecimento e, que o professor seja um mediador desse processo. Promovem a formação de um aluno mais livre, emancipado, autônomo e cooperativo, ou seja, protagonista do seu processo de aprender, não sendo aquele sujeito apenas informado de conteúdos propostos por ementas curriculares. Nota-se, então, que “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.)

AcREDITA-se que, dessa forma, um dos maiores problemas que o Ensino Médio no Brasil enfrenta, a evasão escolar, possa ser amenizado, pois a tendência é que os estudantes se envolvam mais com as propostas realizadas na escola, atribuam significado às aprendizagens e valorize a educação como essencial para seu desenvolvimento como sujeito social.

Situação geradora de aprendizagem (SGA)

A evasão escolar representa um dos maiores desafios da educação brasileira, em especial, na etapa do Ensino Médio. Entre suas causas podemos citar questões socioeconômicas, raciais, familiares e de saúde. Na escola estadual “Clarice Lispector” esse tem sido um desafio a ser enfrentado pela equipe gestora, pois os índices de evasão aumentaram nos últimos cinco anos, principalmente entre os alunos do Ensino Médio.

A direção da escola é ocupada pela pedagoga Sônia, que tem buscado compreender os fatores desse aumento e, assim, traçar estratégias para reverter a situação. A diretora prima pela gestão democrática dentro da escola e, nesse sentido, constantemente convida os professores e equipe pedagógica para refletir sobre essas questões.

Em um desses momentos de reflexão, ao realizarem a leitura das competências gerais da BNCC e da Lei 13.415/2017, que alterou a Lei 9394/1996 e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, chamou a atenção dos docentes os seguintes trechos:

Competência 6: Trabalho e Projeto de Vida — Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018).

Artigo 3º § 7º - Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais. (BRASIL, 2017).

Os professores, a equipe pedagógica e a diretora Sônia identificaram, a partir dessa leitura, que o trabalho com o Projeto de Vida pode ser a estratégia necessária para atribuir sentido e significado às experiências escolares na vida do estudante e levá-lo a se envolver com as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola e, consequentemente, evitar a evasão. A diretora Sônia ainda acrescentou a necessidade de repensarem as abordagens metodológicas realizadas no colégio, visto que muito alunos não se sentem desafiados a atuarem de forma mais participativa nas atividades propostas.

Situação-Problema (SP)

A equipe gestora e os professores do colégio estadual “Clarice Lispector” decidiram implementar no colégio o trabalho de construção do Projeto de Vida por parte dos estudantes do Ensino Médio. Para tal proposta, perceberam ser importante trabalhar com metodologias ativas, para que os estudantes assumissem o protagonismo no processo. Nesse trabalho, os estudantes irão refletir sobre seus sonhos, ambições, onde almejam chegar e quem pretendem ser, tanto na sua vida pessoal e social quanto na profissional. O objetivo é que os estudantes projetem uma visão de si no futuro e compreendam a importância dos estudos para que essas projeções se concretizem. O Projeto de Vida

deve proporcionar experiências para compreender a realidade, os desafios do mundo contemporâneo, assim como, promover a tomada de decisões éticas, formando sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis.

Alguns professores afirmaram que não tinham clareza em como o Projeto de Vida seria construído pelos estudantes e sobre qual o papel dos professores na mediação desse processo, visto que deveriam colocar em prática propostas voltadas às metodologias ativas. Assim, a diretora Sônia se comprometeu, junto a equipe pedagógica do colégio, a elaborar um material explicativo sobre os aspectos que envolvem o Projeto de Vida e sua construção a partir das metodologias ativas, que servirá como orientação para os professores.

O PROJETO DE VIDA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS

Em 2022, os estudantes do 1º ano do Novo Ensino Médio terão de escolher, de acordo com interesses e aptidões, seu itinerário formativo. Esta escolha será feita com base no componente curricular “Trabalho e Projeto de Vida”, cujo objetivo é ajudar os alunos a identificarem suas habilidades e preferências, preparando-os para alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais.

Tanto o MEC como as secretarias estaduais de educação têm indicado que, para abordar esta competência proposta pela BNCC, as escolas e os professores devem ajudar os estudantes na elaboração das dimensões profissional, cidadã e pessoal de suas vidas. Isso será feito por meio de reflexões e atividades sobre o mundo do trabalho e as possibilidades de atuação profissional: carreira, emprego, renda, empreendedorismo e inovação.

O Projeto de Vida se alinha com a educação integral e emancipatória que auxilia o jovem a se conhecer, entender sua relação com o mundo e desenhar o que espera para si no futuro. O Projeto de Vida trabalha sob a ótica de uma proposta educacional interdimensional, capaz de aliar aspectos cognitivos e não cognitivos na busca por um projeto escolar capaz de trazer significado para a educação, ao mesmo tempo em que contribui para uma formação integral do indivíduo. O projeto de vida tem por um dos objetivos ajudá-los na organização dessas experiências, valorizando-os como cidadãos e orientando-os ao longo do período a traçar objetivos de vida, estabelecer metas, planejar com determinação, esforço, autoconfiança, e persistência em seus projetos presentes e futuros.

Trazendo para a dimensão do currículo escolar essa percepção do estudante adolescente e do estudante jovem e suas interfaces com as etapas de desenvolvimento psíquico e social, somos convocados a pautar diálogos e, sobretudo, escutas, que ajudem a materializar os projetos de futuro desses sujeitos.

Na perspectiva da BNCC, a competência trabalho e projeto de vida visa valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências vivenciadas desde o ensino fundamental, que devem ser implementados no decorrer do Ensino Médio. Podemos observar no cotidiano escolar que os jovens não se apropriam das competências e habilidades por que os veem como algo abstrato e fora de contexto de sua realidade, e por consequência, quando se deparam com o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, são prejudicados em suas oportunidades de carreira.

A competência geral que trata do Projeto de Vida, na BNCC, apresenta o vínculo do projeto de vida com a liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. Para o desenvolvimento dessa competência, ao longo da Educação Básica, são apresentadas as subdimensões da determinação, esforço, auto eficácia, perseverança e auto avaliação. Ainda no texto da BNCC, encontra-se claro apontamento para a organização da escola em atenção ao acolhimento das diversidades que as juventudes trazem, bem como a um percurso formativo que, observando diferentes percursos e histórias, faculte aos sujeitos da aprendizagem a definição dos seus Projetos de Vida, em âmbito individual e coletivo.

Na dimensão da função social da escola, estão assentados importantes objetivos da etapa do Ensino Médio, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, quais sejam: a formação para o exercício da cidadania e a preparação para a continuação dos estudos em nível subsequente, bem como a preparação para o ingresso no mundo do trabalho.

Esse momento da vida escolar que coincide com a adolescência, quando a influência dos processos subjetivos e de estruturação da personalidade são bastante demarcados, e as visões predominantes sobre os adolescentes apresentam embasamento de caráter biológico, sendo essa uma forte marca indenitária desses sujeitos, conforme definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

E no que concerne a adolescência, segundo a OMS, abrange sujeitos entre 10 (dez) e 19 (dezenove) anos, sendo a pré-adolescência dos 10 (dez) aos 14 (quatorze) anos, a etapa geracional coincidente com a escolarização nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerada a idade/ano adequada. Dentro da competência Projeto de Vida da BNCC, é papel da escola promover o protagonismo juvenil, fazendo com que esse jovem se sinta parte do contexto e pertencente à cultura local. Esta, por sua vez, assumiria o compromisso de formação integral desse jovem, desenvolvendo suas capacidades pessoais e sociais, dando-lhe segurança e respaldo em sua tomada de decisões.

Nesse contexto o Projeto de Vida se coaduna com o desenvolvimento das competências sócio emocionais numa perspectiva de aprendizagem embasada nas metodologias ativas. Cabe ressaltar que a vida individual e social se constitui na trama complexa de relações, desconstrução de saberes sobre si e sobre o mundo na medida em que significados são partilhados no cotidiano. Significa que existe um espaço compartilhado de intercâmbio entre sujeitos no qual o sentido da vida de cada um adquire contornos comuns.

O Projeto de Vida como uma atividade estruturada na escola permite desenvolver a capacidade de formular uma sofisticada e elaborada narrativa sobre si, sobre os planos para o futuro e sobre o seu papel no mundo, contribuindo para a formação de um indivíduo solidário e protagonista da sua própria história.

O Projeto de Vida, além de ser componente curricular é um princípio pedagógico, ou seja, uma das metodologias de êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo. Também é a razão de existir do projeto escolar, sendo foco e conjugação de todos os esforços da equipe escolar (ICE, 2010a).

O Projeto de Vida como componente curricular, baseia-se na garantia de:

Tempo para o seu desenvolvimento e deve ser acompanhado de material específico para o trabalho em sala de aula, que pode ser adaptado a partir da realidade local, como autoconhecimento, construção do sujeito e discussão sobre sonhos. Esta opção assegura um momento específico para a discussão e aprofundamento no tema, além de possibilitar formação aos profissionais envolvidos. É importante que o projeto de vida, apesar de trabalhado em componente curricular, seja compartilhado com todos da escola de modo que seja possível alinhar o trabalho em torno dos temas desenvolvidos (BRASIL, 2018, p. 09).

Já, como princípio pedagógico, funda-se em exigir,

(...) forte articulação de toda a equipe escolar, de modo que as temáticas que compõem o percurso formativo sejam trabalhadas por todos e façam parte do planejamento das práticas da escola. É preciso ter atenção para garantir o alinhamento da equipe. Esta opção perpassa todas as ações da escola e não exige a formação docente específica em Projeto de Vida. Neste caso, a prática docente se organiza a partir de temas inerentes ao Projeto de Vida de forma que o estudante esteja desenvolvendo o seu projeto de vida a todo momento (BRASIL, 2018, p. 10).

A adoção das tecnologias comunicacionais e digitais motivou o surgimento de novas configurações na construção do conhecimento. Algo que revelou a necessidade de uma nova postura do docente enquanto facilitador e curador do conhecimento e do discente enquanto protagonista do processo de aprendizagem. Neste sentido, as metodologias ativas se apresentam como recurso relevante na (re) elaboração das práticas educacionais no qual o ensino e aprendizagem acontecem de forma interligada, profunda e constante entre a realidade física e digital.

O ensino se desloca gradativamente para um processo de construção do conhecimento em que a centralidade do aprendizado está no aluno, em suas necessidades e expectativas. Nesse sentido, as metodologias ativas se apresentam como recurso relevante na reelaboração das práticas educacionais e sustentam que: a) o aluno é um ser ativo da sua aprendizagem, com autonomia nas escolhas e tomada de decisão; b) o professor assume a função relevante de orientador e curador do conhecimento; c) há intensa necessidade de promover a relação com a realidade na oferta de jogos e atividades gamificadas que intensificam o perfil autônomo por meio de simulações e situações desafiadoras com oportunidades de reflexões e críticas sobre os aspectos da realidade

(SILVA; GARCIA, 2017). Noutra perspectiva Morán (2017, p. 1) aponta para a adoção de metodologias ativas no intuito de realizar transformações nos currículos e realizar mudanças progressivas nas instituições. As instituições de ensino que nos mostram novos caminhos estão experimentando currículos mais flexíveis, “mais centrados em que os alunos aprendam a integrar conhecimentos amplos, valores, projeto de vida através de problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras individuais e em grupo; presenciais e digitais”.

Metodologia Ativa é um termo relativamente novo, porém com uma base educacional já antiga. Paulo Freire e Dewey, por exemplo, não citam o termo, mas defendem a aplicação de tais princípios. Indo mais longe, a filosofia socrática já buscava ativar ouvintes através do método interrogativo (FREIRE, 2000; DEWEY, 1978).

Segundo Macedo et. al. (2018) as metodologias de aprendizagens ativas apresentam limitações, mas são utilizadas em vários lugares no mundo e apresentam resultados positivos na autonomia do educando.

Por fim, podemos dizer que é uma proposta que provoca o educador partindo do princípio de que ele precisa aprender a ouvir, a se comunicar esquecendo hierarquias, a respeitar a individualidade e envolver os estudantes em atividades que façam sentido para eles e não para si. São ferramentas de extrema utilidade para a construção de um processo de ensino-aprendizagem muito mais criativo que transforma o indivíduo e o torna protagonista na busca pelo conhecimento gerando, portanto, autonomia sobre o que ele desejar aprender.

As metodologias ativas são caminhos para avançar para um currículo mais flexível, mais centrado no aluno, nas suas necessidades e expectativas. Escolas e universidades realizam essas mudanças de forma progressiva (gradualmente), simultânea (mudanças setoriais avançadas) ou mais profundas (projetos mais amplos de inovação). É um processo longo e complexo, mas inevitável.

As organizações educacionais que nos mostram novos caminhos estão experimentando currículos mais flexíveis, mais centrados em que os alunos aprendam a integrar conhecimentos amplos, valores, projeto de vida através de problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras individuais e em grupo; presenciais e digitais.

A maior parte das escolas e universidades quer mudar, mas está presa na cultura disciplinar transmissiva e paternalista. Como fazer essas transformações, na prática? Não há uma resposta única, mas alguns caminhos fazem mais sentido, dependendo de cada instituição, das condições em que se encontra, do percurso de mudança já trilhado e da opção por mudanças mais rápidas ou lentas, mais superficiais ou mais profundas.

A elaboração de um novo ensino médio busca romper com as limitações do modelo tradicional brasileiro, até hoje marcado pelas altas taxas de evasão. A proposta é que os três últimos anos da educação básica fomentem o protagonismo estudantil, desenvolvendo o aluno como pessoa, profissional e cidadão. Busca-se uma educação personalizada, que deixa de avaliar os estudantes sob as mesmas métricas e possibilita que cada um identifique suas áreas de interesse.

Trazer o projeto de vida como competência na dinâmica escolar é um dos desafios propostos pelo novo ensino médio. Existem diversas abordagens a serem exploradas por professores e instituições de ensino, desde que o foco esteja no reconhecimento das potencialidades dos alunos. Avaliações contínuas devem ser adotadas a fim de mensurar a evolução de competências que fogem do currículo tradicional. Interação, comunicação, escuta, cooperação, partilha e realização devem ser estimulados pela abordagem da escola.

O mundo está mudando e a educação básica precisa acompanhar. O novo ensino médio é um dos primeiros passos rumo à educação que forma cidadãos capacitados para as necessidades do mundo atual. Sua efetivação a nível nacional ocorrerá em 2022 e o prazo para adaptação nas escolas está acabando!

PRINCIPAIS ASPECTOS RELACIONADOS AO PROJETO DE VIDA E SUA CONSTRUÇÃO A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Projeto de Vida e a Formação Social

O projeto de vida é uma das competências que será abordada e desenvolvida em todas as escolas do ensino médio, a partir de novas vivências no ensino médio. Por isso vai permitir que ainda na educação básica, o aluno consiga avaliar suas competências e interesses para investir em seu futuro profissional e pessoal que o satisfaça.

Por que é nesse período onde o jovem começa a pensar no seu futuro, como entrar em uma faculdade procurar um emprego, isso ocorre principalmente com os alunos das escolas públicas, pois a maioria deles tem que começar a procurar um emprego ainda muito jovem e as vezes eles têm que abrir mão de seus próprios sonhos para ajudar suas famílias, muita das vezes seus sonhos de ter uma carreira bem sucedida acaba aí dá no ensino médio devido sua condição social, econômica e emocional.

Esse projeto de vida vem para que os jovens possam buscar um futuro melhor onde ele será valorizado como sujeito e ser o protagonista da sua própria vida, com objetivos, metas protagonismo e autonomia os jovens vem sendo mais valorizados principalmente nesse contexto atual.

Os jovens têm autonomia para desenvolver suas habilidades como cooperar e compreender, pois hoje em dia muitos desses jovens já tem um grande domínio sobre tecnologias. Eles têm boas ideias, são criativos eles só precisam que tenha alguém para apoia – ló no seu dia a dia para que tudo isso funcione na sua realidade. O autoconhecimento também é um fator muito importante pois só aí os alunos vão saber profundamente sobre sua verdadeira identidade e quais são os seus deveres em uma sociedade.

O projeto de vida tem três importantes dimensões pessoal, profissional e social; no pessoal o jovem o jovem é estimulado a sua auto descoberta, quem ele é? E muito importante que ele saiba quem realmente ele é pra si mesmo. E o que ele que para seu futuro! Isso tudo deve ser respeitado por que cada aí tem sua história, sua identidade,

seus valores. Enquanto no âmbito profissional ele tem que trabalhar no que gosta e tentas ser feliz no que está fazendo, assim como também buscar novas ideias para que sejam agregadas a sua vida profissional e pessoal. Compreender, ter inteligente sócio emocional, ter domínio das novas tecnologias, ter criatividades e habilidades técnicas vai ser muito bem aproveitado para seu futuro. No aspecto social ele vai em busca de qual é o seu papel como cidadão ativo na sociedade na sua comunidade e principalmente quais são suas responsabilidades com o coletivo, a ética, com a empatia e muito importante com o meio ambiente, porque nesse momento vivemos uma situação onde acontece tudo muito rápido se não prestarmos atenção vão acabar se sentindo impotente diante de uma realidade desfavorável para o meio que ele vive.

Nos contextos escolares as escolas têm que buscar novas formas de avaliação, pois a avaliação continua é a melhor opção para que possamos saber como estão indo as competências, se realmente elas foram inseridas no ensino médio e se elas fazem parte do currículo escolar, como executar, interagir, comunicar, cooperar e partilhar conhecimento tudo deve ser abordado pelas escolas e deve estar no seu PPP e fazer parte do plano de aula do dia a dia.

O novo ensino médio vem aí para formar e capacitar cidadãos para suas necessidades no mundo em que se vive. Em 2022 será o último prazo para que todas as escolas possam se adaptar ao novo ensino médio. Com isso o ensino médio se tornara mais atrativo para os jovens principalmente a partir do momento em que as escolas começarem a praticarem as novas metodologias, onde o jovem vai ser o centro das discussões assim como seu futuro diante da sociedade. Principalmente nas escolas públicas esse modelo de projeto deve ser bem trabalhado, por que ela que os jovens passam a maior parte de seu tempo, onde eles se sentem mais desamparados e sem perspectiva de futuro.

Uma boa forma de fazer esse projeto dar certo é trazer para escola pessoas qualificadas e que tenham amplo conhecimento para fazer seminário e palestra onde os estudantes possam tirar suas dúvidas e conhecer e abrir suas mentes para que tenhas mais possibilidade de seu autoconhecimento e de ser seu próprio protagonista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos processos de transformação social, vimos que a educação, mais especificamente o ensino básico, está constantemente em foco nas articulações políticas. De um lado, os movimentos sociais de educadores que lutam por uma escola com princípios de qualidade norteados por ideias progressistas.

Portanto de certa forma, a BNCC pode se tornar um entrave ao princípio de uma escola democrática que, atenta ao contexto em que está inserida, propõe uma estrutura curricular sensível aos alunos que recebe.

Ainda que antes de se implementar uma Base Nacional Comum Curricular, há que se discutir os princípios qualitativos a serem almejados para todas as escolas que, muito além da inserção do aluno no mundo do trabalho, o pilar central de sustentação do modelo neoliberal de economia, desejável.

Por fim, podemos dizer que é uma proposta que provoca o educador partindo do princípio de que ele precisa aprender a ouvir, a se comunicar esquecendo hierarquias, a respeitar a individualidade e envolver os estudantes em atividades que façam sentido para eles e não para si.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Práticas Pedagógicas de formação integral no Ensino Médio de Tempo Integral: O que são e como podem ser realizadas nas escolas, SEB, CEMTI, Brasília, 2018.

BRASIL. LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 24 out 2021.

BRASIL. PARECER CNE/CES N° 436/2001. Disponível em: Acesso em: 24 out 2021.

DEWEY, J. Vida e Educação. 10. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

MACEDO, K. D. S; ACOSTA, B. S; SILVA, E. B; SOUZA, N. S; BECK C. L. C; SILVA, K. K. D. Metodologias Ativas no Ensino em Saúde. Escola Anna Nery 2018; 22(3): e20170435.

MORÁN, J. Metodologias ativas para realizar transformações progressivas e profundas no currículo. 2017. Disponível em: Acesso em 22 out. 2021.

SILVA, Marcio Antonio. Problematizando o uso das expressões “responsabilidades sociais” e “implicações para a sala de aula”, in REVEMAT. Florianópolis (SC), v.11, n. 2, p. 332-342, 2016 – 2016.

SILVA, W. R.; GARCIA, M. S. S. Jogos e games como meios para o desenvolvimento cognitivo: uma reflexão com foco nas metodologias ativas. E d u c a ç ã o & Linguagem, v. 20, n. 2, 81-93, jul.-dez. 2017.

PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REVISITANDO OS ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Data de submissão: 18/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

José Tadeu Acuna

Psicólogo. Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP de Bauru. Professor na Faculdade de Educação São Luís (Jaboticabal, São Paulo)

RESUMO: A Educação Inclusiva tem sido consolidada como um direito fundamental, promovendo o acesso equitativo à aprendizagem para todos os estudantes, incluindo aqueles do público-alvo da Educação Especial (PAEE). No entanto, a efetivação desse direito demanda suporte especializado, no qual a Psicologia Escolar desempenha um papel essencial. Este estudo investigou a interface entre Psicologia e Educação Especial por meio de uma revisão sistemática integrativa dos anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), analisando publicações das edições de 2020 a 2022. A metodologia seguiu diretrizes de revisão sistemática, utilizando critérios de busca e seleção rigorosos para identificar produções científicas que abordassem a atuação da Psicologia na Educação Especial. Foram analisados 1.490 manuscritos,

dos quais apenas um trabalho atendeu integralmente aos critérios de inclusão. O estudo identificado discutiu a importância do psicólogo escolar no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, na adaptação pedagógica e no suporte aos docentes e às famílias dos estudantes do PAEE. Os resultados evidenciam a escassez de pesquisas sobre a interseção entre Psicologia e Educação Especial, reforçando a necessidade de ampliar investigações na área. Conclui-se que a atuação do psicólogo escolar é fundamental para a construção de ambientes educacionais acessíveis e inclusivos, demandando políticas públicas e investimentos em formação profissional. A ampliação das pesquisas pode contribuir significativamente para a efetivação da inclusão educacional, promovendo uma abordagem interdisciplinar mais consistente e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Psicologia Escolar; Educação Especial; Revisão Sistemática Integrativa.

INTRODUÇÃO

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em 1994 em Salamanca, foram marcos importantes na definição de diretrizes para a promoção da Educação Inclusiva. Essa abordagem é compreendida como um conjunto de teorias que visam orientar ações sociais, políticas, econômicas, administrativas e pessoais dentro das instituições de ensino de forma a garantir a aprendizagem de todas as pessoas, considerando a igualdade dos direitos básicos independente das particularidades dos sujeitos e equidade de oportunidades para o aprender (BRASIL, 2015).

A inserção de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) vai além da simples matrícula em classes regulares. É essencial que os professores e a escola recebam o apoio necessário para desenvolver uma prática pedagógica eficaz (BRASIL, 2001). Uma escola verdadeiramente inclusiva conta com recursos físicos, humanos e pedagógicos adaptados às especificidades de aprendizagem de cada estudante. Nesse contexto, a Educação Especial, como modalidade de ensino que integra todas as outras, promove o Atendimento Educacional Especializado (AEE) orientado às pessoas com deficiência e altas habilidades superdotação, nomeadamente como Público-Alvo da Educação Especial.

O AEE oferece suporte às demandas educacionais do PAEE, esse atendimento pode acontecer de várias formas: nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); atuação itinerante do professor de AEE; ensino colaborativo do professor de AEE em sala regular. Independentemente da modalidade, tanto o professor da classe comum quanto do AEE devem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2015). Quando há suspeita de que um estudante faça parte do PAEE, a equipe gestora e docente realiza uma avaliação pedagógica. Caso a suspeita se confirme, o aluno é direcionado ao AEE, onde recebe acompanhamento de um professor especializado, responsável por elaborar e implementar um Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Legalmente, prevê-se que a escola solicite e ative parcerias com instituições filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), para encaminhar os estudantes PAEE para receberem outro tipo de atendimento que contribua para sua trajetória escolar (BRASIL, 2015). Somente a partir de dezembro de 2019 foi instituída a obrigatoriedade dos serviços de psicologia e assistência social alocados nas próprias escolas.

A Psicologia Escolar é um campo da Psicologia dedicado ao estudo dos processos de ensino, aprendizagem e outros fenômenos relacionados, analisados em diversos contextos sociais (CFP, 2007). O profissional dessa área tem como atribuições a realização de pesquisas, diagnósticos e intervenções, tanto preventivas quanto corretivas, de forma individual ou coletiva. Sua atuação abrange todos os segmentos do sistema educacional

que participam do processo de ensino-aprendizagem, integrando conhecimentos de diferentes ramos da Psicologia.

Esse profissional se baseia em teorias e práticas de áreas como a Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social e Psicologia da Saúde, além de diversas abordagens psicológicas. Entre suas possíveis atividades estão a avaliação e o diagnóstico de alunos com dificuldades escolares, a formação continuada de professores, orientação sexual e familiar, a promoção de projetos educativos, a gestão pessoal, a elaboração de projetos político-pedagógicos, a coordenação de disciplinas e oficinas educativas, a contribuição para a criação de planos de ensino personalizados e a preparação psicológica e técnica dos educadores para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

De acordo com o estudo de Matos e Mendes (2015), os professores entrevistados em sua pesquisa destacam a importância da atuação do psicólogo para auxiliar no manejo de questões emocionais, comportamentais e no suporte às famílias de alunos com deficiência, temas que não foram abordados em sua formação inicial. Já a pesquisa de Acuna (2017), realizada com docentes de escolas municipais do interior de São Paulo, revela que o psicólogo escolar tem um papel fundamental na orientação e no apoio aos professores, ajudando-os a compreender o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes com deficiência, adaptar comportamentos para melhorar a convivência com os colegas e fortalecer a relação entre a escola e as famílias.

Diante da relevância da atuação do psicólogo no contexto educacional, esta pesquisa teve como objetivo investigar e analisar o papel da Psicologia na Educação Especial, refletindo sobre suas contribuições para o processo de inclusão escolar do PAEE, por meio de uma revisão bibliográfica.

METODOLOGIA

A Revisão Sistemática Integrativa é uma metodologia que possibilita sintetizar o conhecimento atual sobre uma área específica, além de identificar a evolução da produção científica em um período determinado. Essa abordagem reúne, em um único espaço, elementos teóricos e práticos relacionados a um tema específico (BROOME, 2000). Para conduzir essa revisão, é essencial seguir etapas como a formulação de perguntas sobre o tema, a definição do local e dos critérios para seleção das obras, a identificação e descrição dos estudos que atendem aos critérios estabelecidos, a organização e síntese das informações relevantes para o pesquisador, a elaboração de reflexões sobre os dados coletados e a análise do levantamento com o intuito de responder às questões propostas pelo estudo. A metodologia adotada nesta revisão sistemática baseou-se nas orientações de autores como Broome (2000) e Galvão, Pansani e Harrad (2015), delimitando um problema específico para obter um panorama da produção científica em um campo de conhecimento.

O local escolhido para a pesquisa foi o site da editora Realize, onde foram analisados capítulos de E-books publicados nas três últimas edições do Congresso Nacional de Educação, evento promovido por uma Universidade Federal do Brasil, mas que conta com o apoio e organização da referida editora.

Inicialmente, acessou-se o portal da Editora Realize, disponível em <https://editorarealize.com.br/>, onde foi selecionada a opção “E-book”. Essa ação direcionou para a página <https://editorarealize.com.br/publicacoes/2>, na qual foi inserido o termo “CONEDU” no campo de busca referente ao “título da publicação”. Como resultado, foram identificados 31 E-books publicados nas 6^a, 7^a e 8^a edições do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), realizadas, respectivamente, nos anos de 2020, 2021 e 2022 (Editora Realize, 2022).

Para a seleção dos capítulos contidos nos livros digitais, adotou-se uma abordagem cronológica, analisando os volumes publicados em cada ano, partindo dos mais antigos para os mais recentes. Ao selecionar um volume, uma nova aba de navegação era aberta, permitindo a realização de buscas específicas dentro do próprio volume. Nesse contexto, utilizou-se a palavra-chave “Psicologia” como critério de busca, com o objetivo de identificar artigos que apresentassem esse termo no título. Esse procedimento constituiu o primeiro filtro metodológico para a seleção dos materiais de estudo (Editora Realize, 2022).

Os capítulos identificados por meio da busca inicial foram lidos integralmente com o objetivo de verificar se atendiam ao segundo critério de seleção, que consistia na abordagem da temática “Psicologia aplicada à Educação Especial”. Dessa forma, foram selecionados textos em que os autores exploravam a interface entre a Ciência Psicológica e a Educação Especial, incluindo trabalhos como relatos de experiência, ensaios teóricos, revisões bibliográficas, entre outros. A adoção desse critério justifica-se pela intenção de abranger o maior número possível de produções científicas que discutissem essa intersecção, contribuindo para um mapeamento amplo e diversificado da área (Editora Realize, 2022).

Na 6^a edição do CONEDU, realizada em 2020, foram publicados três volumes, totalizando 468 capítulos de E-book. Já na 7^a edição, ocorrida em 2021, também foram publicados três volumes, com igual número de 468 capítulos. Por fim, na 8^a edição, em 2022, houve um aumento significativo no número de volumes, totalizando 21, com 554 capítulos publicados. Desse modo, a amostra final compreendeu 1.490 manuscritos analisados, distribuídos ao longo das três edições do congresso (Editora Realize, 2022).

No ano de 2020, foram identificados três trabalhos que continham a palavra “Psicologia” em seus títulos, porém nenhum deles abordava especificamente a interface entre a Ciência Psicológica e a Educação Especial. Em 2021, foram localizados dois capítulos, dos quais apenas um atendeu integralmente aos critérios estabelecidos para a seleção. Já em 2022, três obras continham o termo “Psicologia” em seus títulos, mas nenhuma delas tratava de questões diretamente relacionadas à Educação Especial (Editora Realize, 2022).

Dante disso, a análise aprofundada concentrou-se em um único capítulo, de autoria de Medeiros e Araújo (2021), que discutiu os contributos da Psicologia para a promoção dos princípios da Educação Inclusiva no sistema educacional, tangenciando, assim, a Educação Especial. Esse trabalho destacou-se por abordar de forma consistente a importância da Psicologia no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, oferecendo reflexões relevantes para a consolidação de um sistema educacional mais equitativo e acessível (Medeiros & Araújo, 2021).

Durante a leitura dos textos selecionados, atenção especial foi dedicada aos objetivos, métodos, principais resultados e conclusões apresentados pelos autores. Esses elementos foram transcritos em um editor de texto para, posteriormente, serem sintetizados e analisados com base em um paradigma qualitativo de pesquisa, conforme proposto por Lüdke e André (1986). A proposta central foi refletir sobre a interface entre Psicologia e Educação Especial, examinando de que maneira a ciência psicológica contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dessa modalidade de ensino (Lüdke & André, 1986).

Como resultado da análise, observou-se que apenas um trabalho atendeu integralmente aos critérios estabelecidos. Esse estudo, de autoria de Medeiros e Araújo (2021), destacou-se por enfatizar a reflexão sobre o papel do profissional de Psicologia no contexto da Educação Especial. Os autores discutiram como o psicólogo pode atuar de forma estratégica para promover práticas inclusivas, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiências ou outras condições que demandem apoio especializado (Medeiros & Araújo, 2021).

A análise qualitativa permitiu identificar que o trabalho de Medeiros e Araújo (2021) abordou, de maneira consistente, a importância da atuação psicológica no âmbito da Educação Especial, destacando a necessidade de uma formação profissional que conte com conhecimentos específicos sobre inclusão e diversidade. Além disso, os autores ressaltaram a relevância de intervenções psicológicas que visem não apenas ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, mas também à capacitação de professores e à sensibilização da comunidade escolar para as questões relacionadas à inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Medeiros e Araújo (2021) desenvolvem uma discussão teórica relevante sobre a educação inclusiva, destacando as contribuições da Psicologia para esse campo. O estudo inicia com uma revisão bibliográfica abrangente, na qual os autores exploram o conceito de inclusão e sua centralidade no contexto educacional, além de abordar as bases legais que sustentam a inclusão escolar no Brasil, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa contextualização é fundamental para compreender os desafios e avanços na implementação de práticas inclusivas no sistema educacional brasileiro (Medeiros & Araújo, 2021).

Os autores também discutem os obstáculos enfrentados por professores e alunos no processo de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Entre esses desafios, destacam-se a falta de formação adequada dos docentes para lidar com a diversidade em sala de aula, a carência de recursos pedagógicos adaptados e a necessidade de superar barreiras atitudinais e estruturais que ainda persistem no ambiente escolar. Nesse sentido, Medeiros e Araújo (2021) enfatizam que a inclusão não se limita à matrícula de alunos com deficiência, mas requer a criação de condições efetivas para sua participação e aprendizagem.

Um dos pontos centrais do artigo é a discussão sobre o papel da Psicologia na promoção da inclusão escolar. Os autores destacam a atuação do psicólogo escolar como parte integrante de uma equipe multidisciplinar, cuja função inclui a identificação e intervenção precoce em dificuldades de aprendizagem, o suporte emocional aos alunos e a promoção de sua autonomia. Além disso, o texto aborda a importância de estratégias como a avaliação psicológica, a orientação a professores e famílias, e a mediação de conflitos no ambiente escolar, reforçando a necessidade de uma abordagem holística e colaborativa (Medeiros & Araújo, 2021).

Outro aspecto relevante discutido pelos autores é a formação docente. Medeiros e Araújo (2021) argumentam que a capacitação dos professores é um elemento-chave para a efetivação da inclusão, sugerindo que a formação inicial e continuada deve incluir conhecimentos sobre diversidade, práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas. O artigo também apresenta estratégias e recursos pedagógicos que podem ser utilizados para promover a inclusão, como a adaptação curricular, o ensino colaborativo e a utilização de metodologias ativas que respeitem as singularidades dos alunos.

Por fim, o texto conclui ressaltando a importância de construir uma escola que seja não apenas inclusiva, mas também acolhedora e equitativa. Os autores defendem que a valorização da diversidade e a promoção da igualdade de oportunidades são pilares fundamentais para uma educação que prepare todos os alunos, independentemente de suas condições, para a vida em sociedade. Essa reflexão reforça a necessidade de políticas públicas e práticas educacionais que garantam o direito à educação para todos, em consonância com os princípios da educação inclusiva (Medeiros & Araújo, 2021).

Em síntese, o trabalho de Medeiros e Araújo (2021) oferece uma contribuição significativa para o campo da Educação Especial ao destacar a interface entre Psicologia e Educação Inclusiva. No entanto, evidencia-se a necessidade de mais pesquisas que explorem práticas efetivas de inclusão, bem como a formação e atuação de psicólogos escolares nesse contexto, visando superar os desafios ainda presentes na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A análise dos dados levantados evidencia que a interseção entre Psicologia e Educação Especial ainda se encontra em fase de consolidação. Esse cenário fica evidente ao se constatar a escassez de produções acadêmicas voltadas especificamente para essa interface, sendo identificado apenas o trabalho de Medeiros e Araújo (2021). Essa lacuna pode ser compreendida à luz de uma perspectiva histórica, conforme argumentam

Acuna (2017; 2021). O autor explica que a Educação Especial, quando inserida no contexto da Educação Inclusiva, é uma modalidade relativamente recente. Dessa forma, há um intervalo temporal significativo entre a formulação e a sanção de políticas públicas e sua implementação efetiva nas práticas educacionais (BRASIL, 2001; 2015). Esse distanciamento entre teoria e prática contribui para a permanência de uma separação institucional e epistemológica entre a Psicologia e a Educação Especial.

A relação entre a Psicologia Escolar e a Educação Especial ainda é pouco explorada, refletindo um histórico de separação entre essas áreas de conhecimento e atuação profissional. Tradicionalmente, a Educação Especial foi concebida como um campo à parte dentro da Educação, direcionado exclusivamente ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa abordagem segregada contribuiu para a marginalização desses alunos no sistema educacional, dificultando uma perspectiva inclusiva mais ampla. Paralelamente, a Psicologia Escolar desenvolveu-se com um foco predominante no suporte ao processo de aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, sem uma atenção específica para as necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência. Como resultado, as práticas psicológicas no ambiente escolar, por muito tempo, não contemplaram de maneira sistemática as demandas advindas da Educação Especial, o que reforçou a manutenção dessa separação entre os campos.

Esse distanciamento, contudo, vem sendo gradualmente reduzido à medida que novas políticas educacionais e avanços teóricos reforçam a importância da inclusão educacional como princípio norteador das práticas escolares. O reconhecimento da necessidade de um olhar interdisciplinar, que articule conhecimentos da Psicologia e da Educação Especial, tem sido enfatizado em estudos recentes, indicando a relevância de um diálogo contínuo entre essas áreas para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis. Assim, o fortalecimento dessa interface representa um passo essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades, tenham acesso a um ambiente de aprendizagem equitativo e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da Psicologia na Educação Especial desempenha um papel fundamental, pois essa área exige uma compreensão aprofundada das dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais dos estudantes para que seja possível planejar estratégias educacionais adequadas às suas necessidades específicas. Dessa forma, o profissional de Psicologia assume um papel essencial no suporte aos professores, fornecendo informações e orientações sobre práticas pedagógicas que respeitem as particularidades dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), contribuindo para um ensino mais inclusivo e eficaz.

Apesar da relevância dessa interface, ainda há uma carência significativa de publicações que abordem a integração entre Psicologia e Educação Especial. Essa escassez pode ser explicada a partir de fatores históricos e sociais que, por muito tempo, mantiveram essas áreas separadas no contexto acadêmico e profissional. Nesse sentido, este trabalho contribui ao evidenciar as potencialidades dessa interseção e ao destacar a necessidade de mais investimentos em pesquisas que fortaleçam essa articulação. Ampliar os estudos nessa área é essencial para a qualificação das práticas pedagógicas e para o avanço do processo de inclusão educacional, promovendo um ambiente escolar mais equitativo e acessível para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ACUNA, J. T. Psicologia e Educação Especial: revisão sobre intervenções do (a) psicólogo (a) com professores do ensino fundamental. In: Eduardo Gomes Onofre; Margareth Maria de Melo; Sandra Meza Fernandez. (Org.). **Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos**. 1ed. Campina Grande: Realize, 2021, v. 1, p. 1236-1255
- ... **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2017.
- ... Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 18 out. 2016.
- ... Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientações para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. p. 200. 2015.
- BROOME, M. E. Integrative literature reviews in the development of concepts. In B. L. RODGER.; K. A. KNAFL (Eds.). **Concept development in nursing: Foundations, techniques and applications**. Philadelphia: W. B. Saunders. p.231-250. 2000.
- CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP nº 02/01. Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. p. 18. 2007. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.
- GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. de. S. A; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-analises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 21, n. 1, p. 9-22. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009. Acesso em: 10. abr. 2017.
- MEDEIROS, Blenda Carine Dantas De et al.. **Educação inclusiva: uma discussão teórica com apontamentos da psicologia**. E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 01. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 791-806. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74091>>. Acesso em: 18/06/2023 11:09

CAPÍTULO 21

GAMIFICAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA ATIVA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Data de submissão: 19/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Jéssica da Cruz Chagas

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática Universidade Federal do Amazonas, Manaus - Amazonas
<https://orcid.org/0000-0002-3374-946X>

Rafael de Lima Erazo

Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia Universidade Federal do Amazonas Manaus - Amazonas
<https://orcid.org/0000-0002-6841-1717>

Alexandre Raimundo Reis Pereira

Especialista em metodologia do ensino de geografia Centro Universitário Leonardo da Vinci, Manaus - Amazonas
<https://orcid.org/0009-0001-8710-4034>

Alessandra Rodrigues Marques

Especialista em educação profissional e tecnológica Instituto Federal do Amazonas Manaus - Amazonas
<https://orcid.org/0000-0001-6737-6051>

Sharlene Raquel Printes Ferreira

Mestre em Ciências da Educação Universidad del Sol, Asunción - Paraguay
<https://orcid.org/0009-0005-0737-6048>

Sabrina Monteiro Rocha

Graduada em Ciências Biológicas Universidade do Estado do Amazonas Manaus - Amazonas
<https://orcid.org/0009-0003-8519-0527>

RESUMO: Este projeto teve como objetivo explorar a eficácia da gamificação como uma metodologia ativa no ensino de Ciências Naturais, com o intuito de promover maior engajamento e compreensão dos alunos. A metodologia envolveu a aplicação de sequências didáticas gamificadas que incluíram atividades como a criação de terrários e apresentações teatrais com fantoches, além de quizzes e desafios. Os alunos foram divididos em grupos, onde participaram de atividades práticas e interativas, acumulando pontos e recebendo recompensas simbólicas com base em seu desempenho. Os resultados mostraram que 95% dos alunos relataram que a abordagem gamificada tornou as aulas mais interativas e menos monótonas, facilitando a assimilação dos conteúdos. Comentários positivos indicaram que as atividades gamificadas capturaram a atenção dos alunos e aumentaram significativamente seu interesse e motivação para participar das aulas. A conclusão é que a gamificação se mostrou uma metodologia promissora para o ensino de Ciências Naturais, proporcionando um ambiente de aprendizado mais dinâmico, interativo e eficaz. A continuidade e a expansão dessa abordagem para outras disciplinas podem

contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de cidadãos mais críticos e bem informados.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação, Ciências Naturais, Metodologias Ativas, Engajamento, Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A educação pública, apesar dos percalços que enfrenta, configura-se como uma oportunidade para envolver os discentes em processos de ensino que favoreçam o desenvolvimento destes em habilidades, conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos, entre outros. Essas ideias constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que orienta a organização dos currículos do Ensino Fundamental das escolas brasileiras (Brasil, 2018). Contudo, as expectativas dos jovens a respeito da escola podem ser diversas ou muito limitadas, dependendo das razões que os mesmos têm para frequentar as aulas e/ou se envolverem na aprendizagem (Chassot, 2018). Dessa forma, a educação escolar tem uma missão árdua de levar o sujeito à tomada de consciência de que em diversos contextos da vida humana poderão se deparar com situações-problema que exigirão a mobilização de conhecimentos e habilidades para a sua resolução.

Nesse aspecto é pertinente abordar sobre o papel dos conhecimentos científicos, uma vez que a sociedade está em constantes transformações nos diversos âmbitos e a Ciência tem contribuído com estudos relevantes para compreender várias questões do mundo físico, tecnológico entre outros (Carvalho; Sasseron, 2013). Assim, a mobilização de conhecimentos e habilidades é essencial para fazer escolhas conscientes, resolver problemas nos variados âmbitos nos quais ser o humano estiver imerso (Etkina et al., 2006).

O ensino de Ciências Naturais é fundamental para a formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar o mundo ao seu redor, como apontam Chagas e Castro-Jr (2023). A escola desempenha um papel vital na construção desse conhecimento, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para compreender e atuar sobre diversas questões ambientais e tecnológicas. No entanto, conforme observado por Santos et al. (2015), a dependência excessiva de livros didáticos como principal recurso metodológico pode tornar a disciplina monótona e desinteressante para muitos estudantes. Essa abordagem tradicional muitas vezes não consegue capturar o interesse dos alunos, o que é essencial para um aprendizado significativo.

Para Freire (2011), a aprendizagem não existe sem ensino, e tão pouco ensino sem aprendizagem. Para o autor quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Porém, para que aconteça a aprendizagem os professores precisam reconhecer o aluno como sujeito da sua aprendizagem e como alguém que realiza uma ação, uma vez que a aprendizagem é um processo interno (Delizoicov et al., 2009).

Nesse cenário, o uso de metodologias ativas torna-se fundamental, pois enfatizam o papel ativo exercido pelo aprendiz nas escolhas e ritmo do seu processo de aprendizagem, cabendo ao professor o papel de facilitador, orientador, consultor ou mediador desse processo, ou seja, modifica-se o protagonismo do professor como único responsável pelo processo de ensino e amplia-se o papel do aprendiz (Silva et al., 2022).

Dentre os métodos baseados em metodologias ativas que mais se destacaram nos últimos anos apresenta-se a gamificação. Segundo Fortuna (2017), essa metodologia é entendida como uma estratégia de aprendizagem que inclui jogos, brinquedo, brincadeira e ludicidade, mantendo, ainda, interface com outros temas, tais como fantasia, imaginação, ócio e lazer.

A gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de *feedback*, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros. Porém, não implica em criar um game que aborde o problema, recriando a situação dentro de um mundo virtual, mas sim em usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real (Fardo, 2013).

Sendo assim, para aplicar a gamificação como método a fim de transformar processos de ensino e aprendizagem através da utilização de estratégias e pensamentos dos games, com a intenção de aproximar esses processos dos indivíduos da geração gamer, algumas linhas gerais podem ser tomadas como ponto de partida. Segundo Fardo (2013), alguns aspectos são importantes para o desenvolvimento de propostas baseadas na gamificação para o ensino:

- Disponibilizar diferentes experimentações: Assim como em grande parte dos games, muitas vezes não há um único caminho que conduz ao sucesso. Propiciar diferentes caminhos para alcançar a solução de um problema incorpora diferentes características pessoais de aprendizagem no processo educativo, o que contribui para a experiência educativa de cada um;
- Incluir ciclos rápidos de feedback: Nos games os jogadores são sempre capazes de visualizar o efeito de suas ações em tempo real. Nas escolas normalmente acontece o inverso e os alunos só conseguem visualizar seus resultados depois de certo tempo, muito maior do que aquele que estão acostumados nos games. Acelerar esse processo de feedback estimula a procura por novos caminhos para atingir os objetivos, bem como o redirecionamento de uma estratégia, caso ela não esteja apresentando os resultados esperados;
- Aumentar a dificuldade das tarefas conforme a habilidade dos alunos: Nos bons games os jogadores sempre encontram desafios no limite de suas habilidades. Proporcionar diferentes níveis de dificuldade para os desafios propostos pode auxiliar na construção um senso de crescimento e avanço pessoal nos estudantes, e também faz com que cada um siga o seu próprio ritmo de aprendizagem;

- Dividir tarefas complexas em outras menores: Nos games, os objetivos maiores normalmente são divididos em uma série de outros menores e mais fáceis de serem superados. Dessa forma, o estudante vai construindo seu conhecimento de forma gradual, observando as partes do problema e de que modo elas se relacionam com o todo, proporcionando maior motivação e preparo para superar o desafio maior inicial;
- Incluir o erro como parte do processo de aprendizagem: O erro faz parte dos games de forma natural. Nenhum jogador espera interagir com um game sem se deparar com a falha várias vezes. Na aprendizagem sistematizada, o erro normalmente não é bem tolerado. Incluir e aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem e estimular a reflexão dos motivos desses erros faz parte de um processo semelhante ao que ocorre nos games;
- Incorporar a narrativa como contexto dos objetivos: Nos games normalmente temos um motivo para as ações dos personagens, uma história que justifica o porquê de estarem fazendo aquilo. Muitas aprendizagens ocorrem fora de contexto e os estudantes têm dificuldade em entender os motivos de estarem se dedicando a aquilo, de relacionar a parte com o todo. Construir um contexto para a aprendizagem pode fornecer um bom motivo para os estudantes empenharem suas energias em aprender;
- Promover a competição e a colaboração nos projetos: Dois aspectos fundamentais dos games são a competição e a colaboração, e eles não precisam ser mutuamente exclusivos. Esses elementos podem ocorrer juntos com a narrativa e pode haver competição entre grupos, o que potencializa a interação e pode fornecer mais um contexto para os objetivos;
- Levar em conta a diversão: A aprendizagem pode (e deve) ser prazerosa. Nas séries iniciais existe um consenso que aprender pode ser divertido. Após isso, a seriedade deve imperar. Os bons games são divertidos por uma série de motivos não abordados aqui e, conforme as evidências das pesquisas apontadas indicam, são também boas ferramentas para a aprendizagem. Pensar esse aspecto na educação pode melhorar a experiência que os indivíduos têm dentro dos ambientes de aprendizagem, o que acaba por potencializar a aprendizagem como um todo.

Dessa forma, torna-se pertinente compreender a aplicabilidade da gamificação nas escolas de nível básico, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade no ensino ao sugerir novas práticas pedagógicas para o ensino de Ciências. Assim, o objetivo desse estudo foi analisar a aplicabilidade da gamificação como uma proposta metodológica ativa para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às Ciências da Natureza em uma escola pública de Manaus-AM.

METODOLOGIA

O presente estudo é caracterizado por uma abordagem qualitativa, pois “se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições” (Hernández-Sampieri, 2013, p. 34).

Dentre as características de uma investigação qualitativa é que ela ocorre em ambiente natural e no local onde os participantes vivem uma determinada situação, a qual é de interesse do estudo. Os pesquisadores coletam presencialmente dados por meio de observações de comportamentos, realização de entrevistas, analisam documentos, isto é, buscam múltiplas fontes de dados, os quais são interpretados e organizados em categorias que se estendem as todas as fontes de dados (Creswell, 2010).

Por se tratar de um método que visa compreender fenômenos sociais complexos, preservando suas características holísticas, e devido a esta proposta concentrar-se na compreensão dos aspectos relacionados à motivação dos discentes, em consonância com a abordagem docente, o Estudo de Caso apresenta-se como a estratégia metodológica mais adequada, por acreditar que essa metodologia possibilita a investigação do contexto e a obtenção de respostas à questão que cerne o estudo (Yin, 2005).

O estudo foi realizado com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Letício de Campos Dantas, localizada na zona norte de Manaus, Amazonas. Foram desenvolvidas sequências didáticas baseadas na gamificação para o desenvolvimento de conteúdos de Ciências Naturais e a pesquisa foi realizada em 5 etapas:

- 1) Anamnese: realização de uma entrevista para identificar a percepção de alunos sobre a gamificação como uma proposta metodológica ativa para o ensino de Ciências Naturais;
- 2) Piloto: desenvolvimento de uma atividade baseada na resolução de problemas, onde os alunos receberão alguns desafios para resolver em grupo, tais como charadas e quebra-cabeças, somando pontos e adquirindo recompensas conforme o desempenho;
- 3) Ação 1: primeira sequência didática foi desenvolvida com base na gamificação, abordando o tema “Ecossistemas”;
- 4) Ação 2: segunda sequência didática foi desenvolvida com base na gamificação, abordando o tema “Meio ambiente e sustentabilidade”;
- 5) Avaliação: realização de uma entrevista com os alunos para identificação de dificuldades e sugestões para a melhoria do projeto.

As entrevistas também serão um instrumento importante para que os participantes façam suas exposições orais evidenciando suas expectativas, percepções, e contribuições das atividades realizadas. A análise das entrevistas ocorrerá por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galliazi, 2016, p. 15).

Conforme destacado por Moraes e Galiazzi (2016) dentro do contexto da pesquisa qualitativa, a Análise Textual Discursiva (ATD) possibilita a criação de espaços para reconstruções e (re)interpretações dos fenômenos sob investigação, incluindo reflexões sobre o próprio trabalho do pesquisador. Dentro desse contexto, a ATD pode ser considerada como um processo auto organizado de construção de compreensão do novo, onde os entendimentos emergem através de três etapas de análise: a) desmontagem dos textos; b) estabelecimento de relações; c) captação do novo emergente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com 30 alunos com idades entre 11 e 12 anos. A amostra foi composta por 16 meninas e 14 meninos, refletindo a diversidade da sala de aula. Os alunos apresentavam níveis variados de desempenho acadêmico, abrangendo desde estudantes com alto rendimento até aqueles com dificuldades de aprendizagem. Essa heterogeneidade foi essencial para avaliar o impacto das metodologias ativas, como a gamificação, no ensino de Ciências Naturais. A seguir, serão apresentados os resultados obtidos em cada etapa da pesquisa.

Etapa 1: Anamnese

Na primeira fase da pesquisa, foram realizadas entrevistas para compreender as expectativas e percepções dos alunos sobre a gamificação nas aulas de Ciências Naturais. Quando questionados sobre a ideia de aprender Ciências Naturais através de jogos e atividades interativas, 80% dos alunos demonstraram entusiasmo e curiosidade. Comentários como “Aprender com jogos parece ser muito mais divertido” e “Estou animado para ver como isso vai funcionar nas aulas de Ciências” indicam um interesse significativo por metodologias inovadoras e lúdicas no ensino.

Sobre os métodos de ensino mais apreciados, a maioria dos alunos mencionou preferir atividades práticas e experimentos, enquanto as aulas expositivas e leituras extensivas foram consideradas menos eficazes e mais tediosas. Muitos alunos relataram que, em aulas convencionais, a retenção de conteúdo era desafiadora devido à falta de atividades práticas e engajadoras, com observações como “Às vezes, é difícil prestar atenção nas aulas, pois são muito teóricas” e “Seria ótimo se tivéssemos mais atividades que nos fizessem participarativamente.”

Ao serem perguntados se acreditavam que atividades com jogos poderiam ajudar a entender melhor os conteúdos, a maioria respondeu afirmativamente. Eles destacaram que os jogos tornariam o aprendizado mais dinâmico e divertido, facilitando a compreensão dos conceitos. Comentários como “Os jogos nos ajudam a entender melhor as coisas na prática” e “Acho que aprender jogando é mais fácil de memorizar” foram comuns.

Em relação às expectativas para as aulas futuras que utilizariam gamificação, os alunos estavam ansiosos para ver como a metodologia seria aplicada aos temas de Ciências Naturais. Eles esperavam que a gamificação trouxesse um novo nível de compreensão aos tópicos, algo que os métodos tradicionais não conseguiam proporcionar completamente. Comentários como “Espero que os jogos nos ajudem a entender melhor como os ecossistemas funcionam na prática” e “Quero ver como podemos aplicar o que aprendemos de forma divertida e interativa” ilustram bem essa expectativa.

Quando questionados sobre experiências anteriores com jogos educativos em outras disciplinas, muitos alunos relataram experiências positivas, mencionando que os jogos ajudaram a tornar o aprendizado mais interessante e memorável. Aqueles que tiveram essas experiências afirmaram que os jogos aumentaram seu interesse e engajamento nas matérias.

Os aspectos que os alunos acreditam que podem tornar uma aula de Ciências mais interessante e envolvente incluem a integração de atividades práticas, jogos educativos, e oportunidades para trabalhar em projetos colaborativos. Comentários como “Gostaria de fazer mais experimentos e atividades práticas” e “Jogos e competições fazem as aulas serem mais legais” refletiram essas opiniões.

Por fim, ao serem perguntados se preferiam atividades em grupo ou individuais, a maioria dos alunos mostrou preferência por atividades em grupo. Eles destacaram que trabalhar em equipe permite a troca de ideias e torna o aprendizado mais divertido. Comentários como “Gosto de trabalhar em grupo porque podemos ajudar uns aos outros” e “É mais interessante quando fazemos as atividades juntos” reforçaram essa preferência.

Esses resultados fornecem uma base sólida para a implementação das sequências didáticas gamificadas, garantindo que os alunos estivessem motivados e abertos a experimentar novas formas de aprendizado. As reações positivas também indicaram um potencial significativo para o sucesso das metodologias ativas, como a gamificação, em melhorar o engajamento e a compreensão dos conteúdos de Ciências Naturais.

Etapa 2: Piloto

Na atividade piloto, os alunos responderam positivamente aos desafios em grupo, como charadas e quebra-cabeças. A dinâmica de somar pontos e adquirir recompensas mostrou-se eficaz em motivar os estudantes. Observou-se um aumento de 30% no engajamento dos alunos durante as atividades. O *feedback* dos alunos indicou que a atividade foi divertida e estimulante, promovendo o trabalho em equipe e o pensamento crítico. Aqui estão algumas frases dos alunos: “Gostei muito de resolver os quebra-cabeças com meus colegas.”; “Foi legal competir com as outras equipes e ganhar pontos.”; “Aprendi coisas novas de uma forma divertida”

Ação 1: Sequência Didática sobre Ecossistemas

O objetivo desta sequência didática foi promover a compreensão dos conceitos de ecossistemas, cadeias alimentares e interações entre organismos, utilizando a gamificação e a criação de um terrário como metodologia ativa. A introdução ao tema começou com uma apresentação inicial sobre ecossistemas, discutindo os conceitos de biomas, cadeias alimentares e relações ecológicas. Um vídeo curto e interativo sobre os diferentes tipos de ecossistemas foi exibido para captar o interesse dos alunos.

Em seguida, os alunos foram divididos em grupos de 4 a 5 pessoas para participar de uma atividade gamificada. Cada grupo recebeu um conjunto de cartas ilustradas com diferentes organismos e elementos dos ecossistemas, como animais, plantas, água e solo. Os grupos foram desafiados a construir um modelo de cadeia alimentar utilizando as cartas e explicando as interações entre os organismos. À medida que acertavam as respostas, acumulavam pontos e desbloqueavam novas cartas com informações adicionais sobre ecossistemas, promovendo uma competição saudável e divertida.

Após essa atividade, cada grupo construiu um terrário em casa (Figura 1), selecionando plantas e pequenos invertebrados para representar um ecossistema em miniatura. Os alunos anotaram observações diárias sobre as interações entre os organismos no terrário, como o crescimento das plantas e a atividade dos invertebrados. Pontos foram dados com base na criatividade, precisão científica e manutenção do terrário ao longo do tempo, incentivando o cuidado e a observação detalhada do ecossistema criado.



Figura 1: Terrários apresentados em sala de aula.

Fonte: Arquivo pessoal.

Posteriormente, os grupos participaram de um quiz gamificado, onde responderam perguntas sobre ecossistemas e cadeias alimentares. O quiz foi realizado em formato de competição, com pontos adicionais para as respostas corretas e rapidez na resposta. Algumas perguntas do quiz incluíam “Qual é o papel dos decompósitos no ecossistema?”; “Quais são os níveis da cadeia alimentar?” e “Como a energia flui em uma cadeia alimentar?”.

Para finalizar, houve uma discussão em grupo sobre as atividades realizadas, com reflexões sobre o aprendizado e as estratégias utilizadas. Os alunos compartilharam suas percepções sobre a atividade e discutiram como a gamificação ajudou na compreensão dos conceitos ecológicos. Comentários como “Gostei de observar os animais no terrário” e “Entendi melhor como os organismos interagem no ecossistema” destacaram a eficácia da metodologia.

De forma geral, os alunos participaram ativamente das atividades gamificadas sobre ecossistemas. Dos 30 alunos, 85% mostraram maior interesse pelo tema. As habilidades desenvolvidas incluem a compreensão dos conceitos de ecossistemas, cadeias alimentares e relações ecológicas, conforme as habilidades EF06CI07, EF06CI08, EF06CI09, EF06CI10 e EF06CI11 da BNCC. Houve uma melhoria de 25% no desempenho dos quizzes e desafios propostos, indicando que a gamificação foi uma ferramenta eficaz para o aprendizado dos alunos. Comentários dos alunos reforçaram essa percepção, com muitos relatando que a atividade foi educativa e envolvente.

Ação 2: Sequência Didática sobre Meio Ambiente e Sustentabilidade

O objetivo desta sequência didática foi facilitar a compreensão dos conceitos de sustentabilidade, impacto ambiental e ações para a preservação do meio ambiente, utilizando a gamificação e a realização de apresentações teatrais com fantoches. A introdução ao tema começou com uma apresentação inicial sobre meio ambiente e sustentabilidade, discutindo os conceitos de reciclagem, conservação e impacto ambiental. Um vídeo curto explicativo sobre a importância da sustentabilidade foi exibido para captar o interesse dos alunos.

Os alunos foram então divididos em grupos de 4 a 5 pessoas para participar de uma atividade gamificada. Cada grupo recebeu um conjunto de desafios relacionados à sustentabilidade, como elaborar planos de reciclagem, campanhas de conscientização e ações para a redução do consumo de recursos naturais. Os grupos acumularam pontos ao completarem os desafios e receberam recompensas simbólicas, como certificados de sustentabilidade, promovendo uma competição saudável e incentivando a prática de ações sustentáveis.

Após essa atividade, os alunos criaram fantoches e elaboraram roteiros para uma apresentação teatral que abordasse temas ambientais (Figura 2), como a preservação dos recursos naturais, o impacto da poluição e reciclagem. Cada grupo apresentou sua peça

teatral para a turma, utilizando os fantoches para transmitir a mensagem de forma lúdica e educativa. A criatividade, relevância do tema e envolvimento dos alunos foram avaliados, e pontos foram dados com base na apresentação. Os alunos mostraram grande entusiasmo durante essa etapa, com muitos deles expressando que “Gostei de criar os fantoches e fazer a peça de teatro” e “Entendi melhor como pequenas ações podem ajudar o meio ambiente”.



Figura 2: Apresentações sobre Meio Ambiente e Sustentabilidade.

Fonte: Arquivo pessoal.

Posteriormente, os grupos participaram de um quiz gamificado, onde responderam perguntas sobre meio ambiente e sustentabilidade. O quiz foi realizado em formato de competição, com pontos adicionais para as respostas corretas e rapidez na resposta. Algumas perguntas do quiz incluíam “Quais são os 3 Rs da sustentabilidade?” e “Como a poluição afeta os ecossistemas aquáticos?”. Essa atividade ajudou a consolidar os conhecimentos adquiridos de forma interativa e divertida.

Para finalizar, houve uma discussão em grupo sobre as atividades realizadas, com reflexões sobre o aprendizado e as estratégias utilizadas. Os alunos compartilharam suas percepções sobre a atividade e discutiram como a gamificação ajudou na compreensão dos conceitos de sustentabilidade. Os comentários destacaram a eficácia da metodologia, como “Gostei de criar os fantoches e fazer a peça de teatro” e “Entendi melhor como pequenas ações podem ajudar o meio ambiente”.

Os alunos se engajaram significativamente nas atividades gamificadas sobre meio ambiente e sustentabilidade. Dos 30 alunos, 90% mostraram uma compreensão mais profunda dos conceitos de sustentabilidade e impacto ambiental. As habilidades desenvolvidas incluem a compreensão de reciclagem, conservação e impacto ambiental, conforme as habilidades EF06CI12, EF06CI13, EF06CI14, EF06CI15 e EF06CI16 da BNCC. O desempenho dos alunos melhorou em 20% nas avaliações, indicando que a gamificação foi uma ferramenta eficaz para o aprendizado dos alunos. Comentários dos alunos reforçaram essa percepção, com muitos relatando que a atividade foi educativa e envolvente.

Etapa 5: Avaliação

Na avaliação final, os alunos destacaram a gamificação como uma metodologia interessante e eficaz. Dos 30 alunos, 95% relataram que a abordagem tornou as aulas mais interativas e menos monótonas, facilitando a assimilação dos conteúdos. Comentários como “A experiência foi muito interessante. As aulas ficaram mais interativas e divertidas, e eu consegui aprender mais facilmente” evidenciam esse ponto. Além disso, a maioria dos alunos mencionou que a gamificação fez com que as aulas se tornassem dinâmicas e menos cansativas, como refletido na observação “Sim, definitivamente. Antes, as aulas eram mais cansativas, mas com os jogos e atividades, elas ficaram muito mais dinâmicas.”

Um aspecto positivo ressaltado foi a facilidade de assimilação dos conteúdos. Muitos alunos relataram que a participação ativa em jogos e atividades gamificadas ajudou na compreensão dos conceitos. Como um aluno mencionou: “Facilitou bastante. Eu consegui entender melhor os conceitos porque estava sempre participando ativamente das atividades.” No entanto, também foram mencionados alguns desafios. Um ponto negativo levantado por alguns alunos foi que, embora a gamificação tenha tornado as aulas mais interessantes, alguns jogos eram complexos e dificultavam a compreensão de certos tópicos.

Quando questionados sobre a continuidade e expansão da gamificação para outras disciplinas, 80% dos alunos sugeriram que a metodologia poderia ser benéfica para outras matérias. Comentários como “Com certeza. Acho que outras matérias, como Matemática e História, também ficariam mais interessantes com jogos” indicam uma visão positiva sobre a gamificação além das Ciências Naturais.

Em relação à atividade favorita, muitos alunos destacaram a criação dos terrários e a realização de peças de teatro com fantoches como as mais envolventes. Comentários como “Gostei muito de criar os terrários e fazer a peça de teatro com os fantoches. Essas atividades foram muito criativas e ajudaram a entender melhor os conteúdos” foram comuns. Contudo, alguns alunos também mencionaram que prefeririam mais variedade nas atividades. Um comentário foi: “Gostei das atividades, mas acho que poderíamos ter mais tipos de jogos diferentes.”

Ao ser perguntado se aprenderam mais do que esperavam com essa metodologia, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente. “Sim, aprendi mais do que esperava. A gamificação me fez prestar mais atenção nas aulas e participar mais das atividades, o que ajudou a fixar melhor o conteúdo,” disse um dos alunos. No entanto, alguns alunos mencionaram que a diversão proporcionada pelos jogos às vezes os distraía do conteúdo principal. Um aluno observou: “Às vezes, me distraí com a competição e esquecia de focar no que estava realmente aprendendo.”

Finalmente, os alunos sugeriram algumas melhorias para o uso da gamificação nas aulas. Entre as sugestões, a inclusão de mais tipos de jogos e a realização de mais competições entre grupos foram as mais mencionadas. “Talvez incluir mais tipos de jogos e atividades diferentes. Também acho que seria legal se a gente tivesse mais competições entre os grupos para tornar tudo ainda mais empolgante,” sugeriu um aluno. Apesar das críticas e sugestões, 95% dos alunos recomendaram o uso da gamificação para outros professores e escolas, destacando os benefícios da abordagem. “Sim, acho que todos os professores deveriam tentar usar a gamificação nas suas aulas. É uma forma muito eficaz de ensinar e aprender,” concluiu um aluno.

Essas respostas destacam a eficácia da gamificação em tornar as aulas mais interativas e dinâmicas, facilitando a assimilação dos conteúdos e mantendo o interesse dos alunos. Embora tenham sido mencionados alguns desafios, como a complexidade de alguns jogos e o potencial de distração, a maioria dos alunos sugeriu a continuidade e expansão da metodologia para outras disciplinas, reconhecendo os benefícios da abordagem. As reações positivas, aliadas às sugestões de melhorias, indicam um potencial significativo para o sucesso contínuo da gamificação no ensino.

A análise textual discursiva (ATD) das entrevistas revelou cinco categorias principais: Engajamento e Motivação, Compreensão e Retenção de Conteúdo, Trabalho em Equipe e Colaboração, Percepção sobre Metodologias Ativas e Sugestões para Melhoria do Projeto. Na categoria Engajamento e Motivação, os alunos demonstraram um alto nível de interesse e participação ativa nas atividades gamificadas. Comentários como “Aprender com jogos foi muito mais divertido” e “As aulas ficaram mais dinâmicas e menos cansativas” indicam que a gamificação conseguiu capturar a atenção dos alunos de maneira eficaz. Eles relataram que, com as atividades gamificadas, sentiam-se mais motivados a participar das aulas, o que resultou em um aumento significativo no engajamento. O entusiasmo demonstrado pelos alunos nas atividades sugere que a gamificação tem um enorme potencial para tornar o aprendizado mais envolvente e atrativo. Conforme aponta Chassot (2018), as expectativas dos jovens em relação à escola podem variar bastante, seja de forma ampla ou limitada, dependendo dos motivos que os levam a participar das aulas e se engajar na aprendizagem. Neste contexto, a gamificação pode atuar como uma ferramenta poderosa para tornar o aprendizado mais significativo e cativante para os estudantes.

Na categoria Compreensão e Retenção de Conteúdo, muitos alunos relataram que a gamificação facilitou a internalização dos conceitos, como evidenciado pela melhora nas avaliações. Comentários como “Entendi melhor os conceitos porque estava sempre participando ativamente” e “A gamificação ajudou a fixar melhor o conteúdo” destacam a eficácia dessa metodologia. A participação ativa e as experiências práticas oferecidas pelas atividades gamificadas ajudaram os alunos a compreender e reter melhor o conteúdo ensinado. No entanto, alguns alunos também mencionaram que, embora a gamificação tenha tornado o aprendizado mais acessível, houve momentos em que os jogos eram

complexos e dificultavam a compreensão de certos tópicos. De acordo com Carvalho e Sasseron (2013), a mobilização de conhecimentos científicos é essencial para fazer escolhas conscientes e resolver problemas nos variados âmbitos nos quais o ser humano está imerso. A gamificação, ao proporcionar um aprendizado mais ativo e interativo, pode contribuir para essa mobilização de conhecimentos.

No Trabalho em Equipe e Colaboração, a interação em grupo foi altamente valorizada, promovendo habilidades sociais cruciais. A maioria dos alunos apreciou a oportunidade de trabalhar em equipe, compartilhar ideias e resolver problemas juntos. Comentários como “Gostei de trabalhar em grupo porque podemos ajudar uns aos outros” e “Trabalhar juntos tornou o aprendizado mais interessante” ilustram a importância da colaboração. As atividades gamificadas incentivaram o trabalho colaborativo, permitindo que os alunos desenvolvessem habilidades de comunicação, cooperação e resolução de conflitos. Além disso, os alunos mencionaram que as dinâmicas de grupo tornaram as aulas mais divertidas e envolventes. Chagas e Castro-Jr (2023) destacam a importância do ensino de Ciências Naturais para a formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar o mundo ao seu redor. A colaboração em atividades gamificadas pode ajudar a desenvolver essas habilidades críticas e sociais.

Na Percepção sobre Metodologias Ativas, a maioria dos alunos considerou a gamificação uma abordagem inovadora e eficaz, preferindo-a aos métodos tradicionais. Eles mencionaram que a gamificação trouxe um novo nível de engajamento e compreensão aos tópicos, algo que os métodos convencionais não conseguiam proporcionar. Comentários como “A gamificação fez com que as aulas fossem mais interativas e envolventes” e “Preferi essa metodologia em relação às aulas tradicionais” reforçam essa percepção. No entanto, alguns alunos também expressaram que, apesar dos benefícios, a gamificação pode não ser apropriada para todos os tipos de conteúdo ou disciplinas, especialmente aquelas que exigem um foco mais teórico. Para Freire (2011), a aprendizagem não existe sem ensino, e tão pouco ensino sem aprendizagem. A gamificação pode ajudar a integrar ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente mais colaborativo e ativo.

As Sugestões para Melhoria do Projeto destacaram o desejo dos alunos de ver a gamificação aplicada em outras disciplinas. Muitos alunos sugeriram que a metodologia poderia ser expandida para matérias como Matemática e História, acreditando que isso tornaria essas aulas mais interessantes e engajadoras. Comentários como “Gostaria que outras matérias também usassem jogos para ensinar” e “Seria ótimo ver a gamificação em outras disciplinas” indicam um reconhecimento dos benefícios da abordagem e um interesse em sua continuidade e expansão. Além disso, alguns alunos sugeriram a inclusão de mais variedade nas atividades gamificadas e a realização de mais competições entre grupos para tornar as aulas ainda mais empolgantes. Segundo Fardo (2013), a gamificação pode transformar processos de ensino e aprendizagem ao utilizar estratégias e pensamentos dos games, aproximando esses processos dos indivíduos da geração gamer.

Esses resultados sugerem que a gamificação pode ser uma estratégia eficaz para melhorar o ensino e a aprendizagem em Ciências Naturais, promovendo maior engajamento e compreensão dos alunos. A continuidade e a expansão dessa metodologia podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e a formação de cidadãos mais críticos e bem informados. A análise destaca não apenas os aspectos positivos da gamificação, mas também proporciona uma compreensão mais profunda das necessidades e expectativas dos alunos, permitindo um aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Silva et al. (2022) destacam que as metodologias ativas, como a gamificação, enfatizam o papel ativo do aprendiz, modificando o protagonismo do professor e ampliando o papel do aluno no processo de aprendizagem. Portanto, a adoção da gamificação pode ser um passo importante para tornar a educação mais dinâmica e eficaz, atendendo às demandas e expectativas dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi explorar a eficácia da gamificação como metodologia ativa no ensino de Ciências Naturais, visando promover maior engajamento e compreensão dos alunos. A análise textual discursiva revelou que a gamificação conseguiu capturar a atenção dos alunos, tornando o aprendizado mais atrativo e dinâmico. Comentários dos alunos destacaram como as aulas se tornaram mais interativas e divertidas, aumentando significativamente o interesse e a motivação para participar das atividades.

Além disso, a gamificação facilitou a internalização dos conceitos, conforme evidenciado pela melhora nas avaliações e pelo feedback positivo dos alunos. A participação ativa e as experiências práticas oferecidas pelas atividades gamificadas ajudaram os alunos a compreender e reter melhor o conteúdo ensinado, embora alguns tenham encontrado dificuldades em certos momentos devido à complexidade dos jogos. A interação em grupo também foi altamente valorizada, promovendo habilidades sociais cruciais como comunicação, cooperação e resolução de problemas.

A percepção dos alunos sobre as metodologias ativas foi majoritariamente positiva, com muitos preferindo a gamificação aos métodos tradicionais. No entanto, alguns alunos apontaram que a gamificação pode não ser adequada para todos os tipos de conteúdo ou disciplinas, especialmente aquelas que exigem um foco mais teórico. Ainda assim, a maioria dos alunos recomendou a continuidade e expansão da gamificação para outras disciplinas, acreditando que isso poderia tornar o ensino mais interessante e engajador.

Para trabalhos futuros, é recomendável explorar a gamificação em outras áreas do currículo escolar para verificar sua eficácia em diferentes contextos e conteúdos. Além disso, é importante considerar a inclusão de mais variedade nas atividades gamificadas e a realização de mais competições entre grupos para aumentar ainda mais o engajamento dos alunos. Pesquisas adicionais poderiam também investigar os impactos de longo prazo da gamificação no desempenho acadêmico e no desenvolvimento de habilidades críticas e sociais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, M. E. C. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.
- CARVALHO, A. M. P. **O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas**. In: CARVALHO, A. M. P. et al. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p.1-20.
- CHAGAS, J. C.; CASTRO JR, A. N. Uma Arquitetura Pedagógica para o Ensino de Ciências. **Revista REAMEC**, Cuiabá/MT, v. 11,n. 1, e23076, jan./dez., 2023.
- CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino?** 4.ed.Ijuí: Unijuí, 2018.
- CLEMENT, L. **Autodeterminação e ensino por investigação**: construindo elementos para a promoção da autonomia em aulas de física. Tese Doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto.3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. TraduçãoMagda Lopes.
- ETKINA, E. et al. Scientific abilities and their assessment. **Physical Review Special Topics – Physics Education Research**, v.2, n.2,p.1-15, 2006.
- GIBIN, G. B. **Atividades experimentais investigativas como contribuição ao desenvolvimento de modelos mentais de conceitos químicos**. Tese Doutorado em Ciências. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- KASSEBOEHMER, A. C. **O método investigativo em aulas teóricas de Química: estudo das condições da formação do espírito científico**. Tese de Doutorado em Ciências-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- KASSEBOEHMER, A. C.; HARTWIG, D. R.; FERREIRA, L. H. **Contém Química 2**: Pensar, fazer e aprender pelo método investigativo. São Carlos: Pedro e João, 2015.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**.3.ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- OLIVEIRA, T. M. **Escalas de mensuração de atitudes**: thurstone, osgood, stapel, likert, guttman, alpert. Administração Online: prática, pesquisa, ensino. São Paulo, v. 2, n.2, 2001.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivations**: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychologist*, v. 25, p. 54-67, 2000.
- SASSERON, L. H. **Interações discursivas e investigação em sala de aula**: o papel do professor. In: CARVALHO, A. M. P. et al. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p.1-20.
- SILVA, M. S. B.; KASSEBOEHMER, A. C. **Motivação para aprender e investigar em Ciências**. In: ANTUNES, E. P.; GIBIN, G. B. **Ensino de Ciências por investigação**: Propostas teórico-práticas a partir de diferentes aportes teóricos. São Paulo: Livraria da Física, 2021, p.39-66.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman. 2001.
- ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011.

CAPÍTULO 22

MÚSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM PANORAMA SOBRE APRECIAÇÃO MUSICAL NOS PRODUTOS EDUCACIONAIS DO OBSERVATÓRIO PROFEPT

Data de submissão: 19/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Marcos Ferreira Mendes

Conservatório Pernambucano de Música
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/9273835071327759>

José Reginaldo Gomes de Santana

IFPE – Campus Pesqueira
Pesqueira – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/8304801572473693>

RESUMO: A Música, um dos mais importantes meios de expressão do homem, é imprescindível na formação humana integral na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica. Este artigo, recorte da pesquisa, em andamento, cujo o título é O frevo e a sua escuta por estudantes do Conservatório Pernambucano de Música: uma abordagem discursiva, utiliza a pesquisa bibliográfica e a análise do conteúdo. Ele objetiva investigar como os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do ProfEPT trazem questões relacionadas à apreciação musical a partir da análise de quatro categorias: sobre os referenciais teóricos trazidos pelos autores ao desenvolverem

atividades de apreciação musical; sobre as tipologias de produtos educacionais; sobre o público-alvo e sobre a aplicabilidade. Constatamos que a apreciação musical é algo raro de se encontrar nas discussões que envolvem o ensino e aprendizagem da Música no âmbito da EPT. Percebemos que os autores que não possuem formação musical tendem a não utilizarem referenciais teóricos relacionados a apreciação musical em suas práticas educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Música na EPT; Apreciação musical; Produtos educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade¹.

1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade>. Acesso em: 20 jun. 2024

Nesse sentido, nosso recorte das pesquisas sobre a EPT é oriundo das produções do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que por sua vez, é um mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Ocorre na modalidade presencial e é ofertado em rede nacional. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPEC) é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

O ProfEPT pertence à área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC). O programa é coordenado nacionalmente pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) (Instituto Federal do Espírito Santo, 2018a).

Os estudantes que ingressam no ProfEPT realizam pesquisas de modo a integrar os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado, além de desenvolver produtos educacionais (PEs). O ProfEPT objetiva proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos. (Instituto Federal do Espírito Santo, 2018a).

O armazenamento e a divulgação das produções desse programa são realizados pelos repositórios institucionais locais (dos IFs que participam da oferta em rede nacional). No entanto, como é imprescindível para qualquer programa de pós-graduação que as produções dos egressos sejam compartilhadas e acessadas facilmente, o ProfEPT criou o Observatório ProfEPT². De acordo com Escott (2021, p. 08),

[...] o Observatório do ProfEPT constituiu-se como canal de comunicação interna e externa sobre a produção técnica e científica, uma vez que os egressos mudam seu *status* como usuário e cadastram suas dissertações e produtos educacionais, permitindo a publicização interna e externa da sua produção vinculada ao Programa.

Com o intuito de localizar PEs que abordassem atividades de música, realizamos uma busca no Observatório ProfEPT que resultou em 17 (dezessete) PEs. Nesses trabalhos os autores se utilizaram da música como meio ou fim. Selecionei 4 (quatro) trabalhos nos quais os autores se situam nesses dois grupos. São eles: Oliveira e Menin (2019); Nóbrega e Ribeiro (2019); Almeida e Santana (2021); Rocha e Barros (2023).

Os dados obtidos na pesquisa foram tratados a partir da Análise do Conteúdo proposta por Bardin (2011). Para a escolha das categorias, utilizamos a abordagem dedutiva dos dados, que, segundo Moraes (1999, p.10), “são fornecidas ou estabelecidas a priori, seja a partir da teoria, seja dos objetivos ou das questões de pesquisa”. Assim, buscamos investigar, por meio da análise de conteúdo, quatro categorias: I) sobre os referenciais teóricos trazidos pelos autores ao desenvolverem atividades de apreciação musical; II) sobre as tipologias de produtos educacionais; III) sobre o público-alvo; IV) sobre a aplicabilidade dos PEs.

2. O Observatório ProfEPT pode ser acessado por meio do seguinte link: <https://obsprofept.midi.upt.ifm.edu.br>

A apresentação dos resultados foi dividida em quatro partes, sendo cada uma das partes dedicadas à apresentação de como os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do ProfEPT trazem questões relacionadas à apreciação musical a partir da análise das quatro categorias escolhidas.

APRECIACÃO MUSICAL E ESCUTA

O educador musical britânico Keith Swanwick (2003) concebeu uma teoria de ensino aprendizagem musical denominado CLASP (*Composition, Literature, Audition, Skill, Performance and acquisition*)³. Esse modelo foi traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke como (T)EC(L)A Técnica, Execução, Composição musical, Literatura e Apreciação.

Nessa mesma direção, Silva *et al.* (2019, p. 6) acrescentam mais informações sobre a abreviatura (T)EC(L)A, ressaltando que as letras da sigla se constituem da representação de outras ações e saberes: T- Técnica (técnica vocal e instrumental e domínio da notação); E- Execução (cantar e tocar); C- Composição (criar e improvisar); L- Literatura (história da música, contextos, métodos e teoria musical) e Apreciação (ouvir e reconhecer estilos e formas).

Nesse modelo, a atividade de apreciação ou audição se dá quando escutamos a *performance* de alunos, do professor ou uma gravação, num processo metafórico da música. Para Swanwick, (2003, p. 28), esse processo se estabelece em níveis acumulativos no momento que “escutamos ‘notas’ como se fossem ‘melodias’, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem ‘vida própria’; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias”.

Num percurso teórico que se estabeleceu na fundamentação de uma educação sonora (que sempre teve tem por necessidade a ampliação da consciência sonora de uma sociedade, para a sua independência, na escolha de sons que possam constituir as suas paisagens), o compositor, escritor, educador musical e ambientalista canadense Raymond Murray Schafer (2009), assim definiu a escuta:

A escuta se dá em um processo contínuo, queiramos ou não, mas o fato de termos ouvidos não garante sua competência. De fato, muitos professores me contaram que detectam crescente deficiência nas habilidades auditivas de seus alunos. Isto é sério; nada é tão básico quanto a educação dos sentidos e, entre eles, a escuta é um dos mais importantes (Schafer, 2009, p. 13).

Neste momento inicial da pesquisa de mestrado, intitulada “O frevo e a sua escuta por estudantes do Conservatório Pernambucano de Música: uma abordagem discursiva”, compreendemos que a apreciação musical faz parte do processo de escuta. No nosso trabalho de pesquisa para a dissertação, há outros conceitos de escuta e apreciação que se imbricam numa abordagem discursiva que não é apresentada neste artigo.

3 Composição, estudos de literatura, apreciação (ou audição), aquisição de técnica e performance.

Neste texto, a classificação das atividades presentes nos produtos educacionais que analisaremos foi descrita a partir da teoria de ensino (T)EC(L)A. Assim, identificamos que Oliveira e Menin (2019) trazem a apreciação musical como atividade; Nóbrega e Ribeiro (2019) trabalham a técnica, execução, literatura e apreciação; Almeida e Santana (2021): literatura e apreciação; Rocha e Barros (2023): técnica, execução, composição, literatura e apreciação.

Apesar da constatação de um número ainda limitado de trabalhos sobre música e a apreciação musical nas discussões que envolvem o ensino e aprendizagem da Música e a EPT presentes no Observatório ProfEPT, levantamos a seguinte problemática: como os PEs desenvolvidos no âmbito do ProfEPT trazem questões relacionadas à apreciação musical e quais são os referenciais teóricos? Para responder a essa questão, buscou-se inicialmente identificar pesquisas que abordem Música. Também serão analisadas questões relativas aos tipos de PEs e público-alvo. Este artigo objetiva investigar como os PEs desenvolvidos no âmbito do ProfEPT, presentes no seu Observatório, trazem questões relacionadas à apreciação musical.

METODOLOGIA

Utilizamos, neste artigo, uma revisão bibliográfica que, segundo Gil (2022), é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica a um trabalho científico, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema. O gesto analítico foi construído a partir de categorias presentes nos trabalhos de Keith Swanwick (2003) e Rizzatti et al. (2020).

O universo investigado foi constituído por PEs desenvolvidos no âmbito do ProfEPT trazem questões relacionadas à apreciação musical. Obtivemos uma amostra de 17 PEs resultantes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) num período entre os anos de 2019 e 2024.

A fonte da pesquisa foi o Observatório ProfEPT⁴. Essa escolha se deu pelo fato de o Observatório ser o ambiente virtual que tem por finalidade reunir/centralizar as dissertações e produtos educacionais produzidos no âmbito do mestrado ProfEPT.

A estratégia de pesquisa empregada foi uma busca simples a partir da palavra-chave “música” na caixa “assunto”. Os documentos encontrados foram dissertações e PEs. Os PEs, apesar de serem citados no Observatório, são hospedados no repositório do EduCAPES⁵, que por sua vez, “é um portal de objetos educacionais para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos”.

Com relação à abrangência institucional nas cinco regiões brasileiras, ou seja, onde foram produzidos as dissertações e os produtos educacionais pesquisados, obtivemos o seguinte resultado:

4. <https://obsprofept.midi.upt.ifmt.edu.br/Egressos>

5. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/redirect?action=about>. Acesso em: 24 jun. 2024.

- Região Norte (02 pesquisas): IFRO (01) e IFRR (01);
- Região Nordeste (07 pesquisas): IFMA (01), IFRN (03), IFBAIANO (02) e IFPE (01);
- Região Centro-Oeste (01 pesquisa): IFB (01);
- Região Sudeste (03 pesquisas): IFSP (01), IFSULDEMINAS (01) e IFES (01);
- Região Sul (04 pesquisas): IFSC (02), IFPR (01) e IFC (01).

Sobre as variáveis, consideramos em nossa análise: a) os aspectos relacionados à elaboração do produto educacional: tipologia e público-alvo; e b) os aspectos didático-pedagógicos do produto educacional: referenciais teóricos.

Por um lado, analisamos apenas documentos pertencentes a programas de Pós-graduação em EPT, esse foi o critério de inclusão. Por outro, o critério de exclusão foi levado em consideração com relação aos documentos que não foram concebidos para serem aplicados a alguma modalidade de ensino da EPT.

Como exposto anteriormente, foram localizados 17 produtos educacionais no Observatório ProfEPT que usam a Música como meio ou como fim. Selecionei apenas aqueles que apresentam atividades de apreciação musical, ou escuta. Com base nesse critério, abordaremos nesse artigo quatro produtos educacionais, os quais são os seguintes:

- (1) *Artes e Música: Uma proposta de oficina pedagógica para Educação Profissional e Tecnológica*, de autoria de Edgar Flávio de Oliveira e Olavo Henrique Menin (2019);
- (2) *Flauta Leve*, de autoria de Caio Talmag Nóbrega e Giann Mendes Ribeiro (2019);
- (3) *No ritmo da aprendizagem significativa do inglês na educação online*, de autoria de Aldenice de Jesus Cardoso de Almeida e Camila Lima Santana (2021);
- (4) *Lendas e músicas regionais, uma prática no ensino de artes no curso integrado ao Ensino Médio*, de autoria de Jerusa Soares da Rocha e Danieli Lazarini de Barros (2023). Outras informações importantes são apresentadas no Quadro 02:

Dissertação	Produto Educacional/ Autor/Ano	Objetivo	Instituição/Plataforma	Nível/ Tipologia
O uso da música em EPT: uma oficina pedagógica no Ensino Médio Integrado.	Artes e música: uma proposta de oficina pedagógica para educação profissional e tecnológica/ Oliveira e Menin (2019)	Perceber e constatar a pertinência da música, enquanto linguagem artística, no processo educacional.	IFSP/Dissertação citada no Observatório ProfEPT com link para a Plataforma Sucupira. Produto educacional citado no Observatório ProfEPT com link para EduCaPES.	Ensino Médio/ Oficina
Música na EPT: implementação de um material didático na formação de músicos de nível técnico.	Flauta Leve/ Nóbrega e Ribeiro (2019)	Investigar a implementação de um material didático para ensino de flauta transversal no Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical (CTSIM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - campus Fortaleza.	IFCE/ Dissertação citada no Observatório ProfEPT com link para a Plataforma Sucupira. Produto educacional citado no Observatório ProfEPT com link para EduCaPES.	Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical (CTSIM)/ Material Didático
A música como estratégia de aprendizagem significativa da língua inglesa na Educação Profissional.	No ritmo da aprendizagem significativa do inglês na educação online/ Almeida e Santana (2021)	Investigar em que medida uma sequência didática interativa que tem a música como norteadora pode contribuir para a aprendizagem da língua inglesa de estudantes da EPT.	IFBAIANO Dissertação citada no Observatório ProfEPT com link para o eduCAPES Produto educacional citado no Observatório ProfEPT com link para o eduCAPES	Ensino Médio Integrado/ Sequência Didática
Lendas e músicas regionais: ensino de artes no curso integrado ao Ensino Médio do campus Boa Vista do IFRR.	Lendas e músicas regionais, uma prática no ensino de artes no curso integrado ao Ensino Médio Rocha e Barros (2023)	Analizar a prática do canto coral como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem das lendas e músicas regionais.	IFRR Dissertação: Plataforma Sucupira Produto educacional: eduCAPES	Ensino Médio Integrado/ Sequência Didática

Quadro 02: Informações sobre os trabalhos selecionados na pesquisa bibliográfica.

Elaborado pelos autores.

Utilizando como metodologia a revisão bibliográfica, este artigo objetiva investigar como os produtos educacionais trazem questões relacionadas à apreciação musical. Nesta pesquisa bibliográfica, busca-se realizar uma análise de conteúdo nos PEs de modo a investigar como os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do ProfEPT trazem questões relacionadas à apreciação musical. Segundo Severino (2007), a Análise de Conteúdo

[...] é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, linguagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (Severino, 2007, p. 121).

Baseado nas proposições avaliativas mobilizadas por Rizzatti et al. (2020) para produtos educacionais, buscamos investigar, por meio da análise de conteúdo, quatro categorias: I) sobre os referenciais teóricos trazidos pelos autores ao desenvolverem atividades de apreciação musical e II) sobre as tipologias de produtos educacionais; III) sobre o público-alvo; e IV) sobre a aplicabilidade.

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa estão divididos em quatro partes. Cada uma das partes dedicada à apresentação de como os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do ProfEPT trazem questões relacionadas à apreciação musical. Isto, a partir da análise das quatro categorias mencionadas neste texto. Para o nosso gesto de análise dos aspectos relativos às tipologias e ao processo de aplicabilidade, tomaremos por base as contribuições de Rizzatti et al. (2020, p. 5-6).

Com relação às diferentes tipologias (tipos) dos produtos educacionais, Rizzatti et al. (2020) elencam um grande número de PEs que constituem a diversidade dos Materiais didáticos/instrucionais, entre eles, as propostas de ensino, as sequências didáticas, as propostas de intervenção e uma gama de materiais textuais; Cursos de formação profissional; Tecnologias sociais; Software/aplicativo; Eventos organizados; Relatórios técnicos; Acervos e curadorias; Produtos de comunicação: Manuais/protocolos e cartas, mapas ou similares.

Sobre o aspecto da aplicabilidade, Rizzatti et al. (2020, p. 10), ao apontarem a necessidade de que o PE tenha propriedades que o tornem acessível e utilizável em diferentes sistemas, acrescentam que

A propriedade de aplicação refere-se ao processo e/ou artefato (real ou virtual) e divide-se em três níveis: 1) aplicável (quando o PE tem potencial de utilização direta, mas não foi aplicado); 2) aplicado (quando o PE foi aplicado uma vez, podendo ser na forma de um piloto/protótipo); 3) replicável (o PE está acessível e sua descrição permite a utilização por terceiros considerando a possibilidade de mudança de contexto de aplicação) (Rizzatti et al., 2020, p.10)

Diante disso, partimos agora para a análise dos produtos educacionais, seguindo os critérios propostos anteriormente.

Autores	Categoria I: sobre os referenciais teóricos trazidos pelos autores ao desenvolverem atividades de apreciação musical	Categoria II: sobre as tipologias de produtos educacionais	Categoria III: sobre o público-alvo	Categoria IV: sobre a aplicabilidade
Oliveira e Menin (2019)	Maura Penna, Cecília Cavalieri França, Keith Swanwick, Lilian Franco Massuia, R. Murray Schafer e Zuraida Abud Bastião.	Oficina pedagógica.	Músicos estudantes do Ensino Médio Integrado.	Foi aplicado em uma oficina pedagógica.
Nóbrega e Ribeiro (2019)	Shinichi Suzuki e Keith Swanwick	Material didático.	Músicos estudantes de flauta transversal de nível técnico.	Foi aplicado por meio de minicurso para um grupo de extensão.
Almeida e Santana (2021)	Não localizamos nenhum referencial teórico.	Sequência-didática.	Estudantes da educação básica.	Foi aplicado por meio de aulas online de inglês.
Rocha e Barros (2023)	Não localizamos nenhum referencial teórico.	Sequência-didática.	Professores de Artes ou Canto coral.	Foi aplicado em uma turma de Artes.

Quadro 3 – Descrição dos resultados conforme as categorias estabelecidas

Elaborado pelos autores

ARTES E MÚSICA: UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O produto educacional *Artes e Música: Uma proposta de oficina pedagógica para Educação Profissional e Tecnológica* é uma oficina pedagógica usando música como meio de instigar a reflexão sobre o mundo do trabalho. Oliveira e Menin (2019, p. 17) apontam que foram criadas, como produto educacional, duas canções compostas. Exclusivamente, para a pesquisa. Elas trazem elementos históricos e sociais com a finalidade de provocar, nos estudantes, reflexões sobre suas escolhas profissionais, sua formação e sobre a precarização do trabalho.

As duas canções possuem os seguintes títulos: 1) “A escolha”- canção que traz como tema principal o processo de escolha profissional; 2) “Matadouro” - canção que mobiliza a temática da atual precarização das relações de trabalho. Segundo Oliveira e Menin (2019, p. 8), “as canções foram compostas para atender aos temas ‘qualificação e mercado profissional’ e ‘novas relações de trabalho’, presentes na ementa de sociologia, e têm por objetivo, promover a integração curricular”.

Nesse produto educacional, os autores propõem atividades de apreciação musical que abordem elementos histórico-sociais presentes nas letras e nos estilos das canções, em diálogo com os temas propostos. Os referenciais teóricos que subsidiaram tais práticas educativas não constam no PE, apenas na dissertação. Nela, são mobilizados textos de Maura Penna, Cecília Cavalieri França, Keith Swanwick, Lilian Franco Massuia, R. Murray Schafer e Zuraida Abud Bastião.

Com relação à tipologia, como dito anteriormente, o PE em questão é uma oficina pedagógica, tendo como público-alvo músicos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Sobre a aplicabilidade e acesso desse PE, consideramos que ele é de fácil de acessar e está disponível no formato digital. A sua aplicabilidade foi testada e aprovada em uma oficina pedagógica com um número considerável de participantes. De acordo com Oliveira (2019, pp. 103-104), “participaram da pesquisa 27 [...] alunos do primeiro ano do Ensino Médio do curso Técnico Integrado em Química” (Oliveira, 2019, p. 103-104).

FLAUTA LEVE

O produto educacional *Flauta Leve* é um material didático para o ensino de flauta transversal. Como apontam Nóbrega e Ribeiro (2019, p. 2), o que motivou a criação do PE foi a “necessidade de melhoria da prática laborativa de músicos [...] e pela necessidade de conferir impactos sociais na realidade prática do trabalho de acordo com as bases conceituais da EPT [...]. O material é dividido em três partes: 1) Métodos, nomes e ideias; 2) Primeiros contatos, emissão do som e exercícios; 3) Repertório, audição e prática.

As atividades de apreciação musical propostas pelo material didático tiveram por referenciais teóricos, para as atividades de apreciação musical, os educadores: Shinichi Suzuki e Keith Swanwick.

Com relação à tipologia, o PE em questão é um material didático, tendo como público-alvo músicos estudantes de flauta transversal de nível técnico. Conforme os autores, “está voltado para o ensino do instrumento musical flauta transversal, e deve funcionar como um ‘livro do professor’” (Nóbrega e Ribeiro, 2019, p. 2).

Sobre a aplicabilidade desse PE, o mesmo é fácil de acessar, está no formato digital, e foi aplicado, de forma exitosa, em um minicurso ao longo de um mês para participantes do Grupo de Extensão Sons Transversais (GEST) do CTSIM do IFCE (Nóbrega, 2019).

NO RITMO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO INGLÊS NA EDUCAÇÃO ONLINE

O produto educacional “No ritmo da aprendizagem significativa do inglês na educação online” é uma Sequência Didática (SD) constituída de cinco encontros sugestiva para adoção no componente de inglês da educação básica. De acordo com Almeida e Santana (2021, p. 5), o PE pretendeu “auxiliar professores da educação básica em atividades que tenham a música como ponto de partida na construção de aprendizagens significativas, mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)”. A aplicação do PE se deu durante o período da pandemia mundial da COVID-19. Os cinco temas dos encontros foram os seguintes: 1) Foco na escuta; 2) Ouvir e ver para compreender; 3) Contribuições da Disney; 4) A polissemia do *get*; 5) Ampliando o vocabulário.

Durante as aulas da sequência didática foram desenvolvidas atividades de escuta denominadas por: *pre-listening* (antes da escuta), *listening* (escuta) e *pos-listening* (pós-escuta). Nesses três momentos de pré-escuta, escuta e pós-escuta, as autoras trouxeram sugestões de como abordar os assuntos.

No PE, não localizamos nenhum referencial teórico que subsidiem tais ações educativas. No entanto, quando acessamos a dissertação, vimos que o termo “apreciação” aparece 03 vezes, em atividades de apreciação de cenas de vídeos/clipes. O termo “escuta/escutar” aparecem 38 vezes, no sentido de escutar uma música ou como parte do processo de aprendizagem do inglês. Só nesse último sentido, específico do componente curricular de inglês, a autora apresenta referenciais teóricos da área.

Sobre a tipologia, como dito anteriormente, o PE em questão é do tipo Sequência-didática, tendo como público-alvo estudantes da educação básica.

Com relação à aplicabilidade do PE, o PE é de fácil acesso, por ser no formato digital, é aplicável neste componente curricular ou em atividades interdisciplinares. Os participantes foram oito estudantes matriculados no 2º ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Médio, do Instituto Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano), Campus Senhor do Bonfim, Bahia.

LENDAS E MÚSICAS REGIONAIS, UMA PRÁTICA NO ENSINO DE ARTES NO CURSO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

O produto educacional “Lendas e músicas regionais, uma prática no ensino de artes no curso integrado ao Ensino Médio” é uma sequência didática inspirada nas lendas de Roraima. Como apontam Rocha e Barros (2023, p. 4), a sequência didática “foi elaborada como uma proposta pedagógica no sentido de colaborar com a prática docente possibilitando ao professor a utilização de diferentes estratégias de ensino além de atividades práticas de técnica vocal”.

Um aspecto que chamou a nossa atenção foi o fato da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ser mencionada 15 vezes no PE. Isso demonstra uma certa preocupação, por parte das autoras (Rocha; Barros, 2023) em estarem alinhadas com o tão criticado documento, aplicando frequentemente os conceitos de habilidades e competências. Para Pereira (2018), estes conceitos estão atrelados a uma formação para o mercado de trabalho, ligadas à políticas internacionais do capital, à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essa concepção de educação assenta-se em quatro eixos, a saber: i) assemelhar escolas com empresas, com o intuito de oferecer uma formação polivalente, centrada em conhecimentos rudimentares; porém, úteis ao mercado de trabalho; ii) tratar a educação como treinamento e instrução de competências e habilidades individuais, estimulando a competitividade; iii) exigir, por meio de avaliações externas, as características de escola-empresa no quase-mercado educacional, objetivando a exigência de alunos preparados e adaptados às demandas do mercado; e iv) exigir e responsabilizar os estudantes e jovens pela aquisição das destrezas necessárias aos padrões capitalistas de empregabilidade (PEREIRA, 2018, p. 111).

O material é dividido em dez tópicos: 1) Conhecendo o seu corpo musical; 2) Conhecendo as lendas de Roraima; 3) Classificação vocal e movimento roraimera; 4) Cantando makunaimando; 5) Tepequém suas Lendas e encanto; 6) Tepequém; 7) Cruviana; 8) Estrela do norte; 9) Paixão wapixana; 10) Xote da saudade.

No PE a palavra “apreciação musical” aparece apenas uma vez, como proposta de atividade, no tópico “Conhecendo seu instrumento e cantando a regionalidade”. O termo “escuta” aparece uma vez, quando as autoras orientam para que, durante a execução da atividade proposta, “o professor observa e escuta atentamente a participação de cada aluno, observando a postura, a afinação, a entonação, a dinâmica, a articulação e a expressividade” (Rocha; Barros, 2023, p. 81).

Na dissertação, localizamos a palavra “apreciação” empregadas de três modos distintos: relacionada às atividades de Artes respeitando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (p. 82); como “apreciação cultural” (p. 25); como “apreciação estética” (p. 29). Fora essas relações, diante disso e a partir desse fato, constatamos que, no PE, as atividades de apreciação (ou escuta) não foram subsidiadas por nenhum teórico.

Com relação à tipologia, como dito anteriormente, o PE em questão é uma sequência didática. O seu público-alvo são estudantes da Educação Profissional Tecnológica do Instituto Federal de Roraima, no componente curricular de Artes. Conforme as autoras, “A sequência didática apresentada fundamenta-se nos princípios preconizados por [Antoni] Zabala [...], atuando como instrumento de orientação do preparo pedagógico do professor, direcionando-o a uma sistematização do ensino” (Rocha; Barros, 2023, p. 4).

Sobre a aplicabilidade desse PE, ele é de fácil de acessar – está no formato digital – e foi aplicado de forma bem-sucedida com 26 estudantes do 2º ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (Rocha, 2023, p. 46).

DISCUSSÕES

Inicialmente pretendíamos analisar apenas os PEs, no entanto, no decorrer da pesquisa, percebemos que tal procedimento mostrou-se inviável, sendo necessário, acessar também a dissertação. Concluímos, portanto, que, apesar de constituírem materialidades distintas, são resultantes de um processo em que eles se constituem mutuamente na pesquisa.

Com relação à categoria *sobre os referenciais teóricos trazidos pelos autores ao desenvolverem atividades de apreciação musical*, por um lado, temos os trabalhos de Oliveira e Menin (2019) e Nóbrega e Ribeiro (2019) que cumpriram esse requisito. Entre os teóricos, músicos e educadores musicais consultados por essa pesquisa, constam nomes internacionais como os de Keith Swanwick, Murray Schafer e Shinichi Suzuki. A essa lista, acrescentamos os nomes das pesquisadoras brasileiras que foram citados nas duas pesquisas: Maura Penna, Cecília Cavalieri França, Lilian Franco Massuia e Zuraida Abud Bastião.

Por outro lado, os PEs de Almeida e Santana (2021) e Rocha e Barros (2023) não apresentaram nenhum referencial teórico para as atividades de apreciação musical, seja essa de músicas ou de vídeos. Nos primeiros autores, isso deve-se, em certa medida, ao objeto de estudo em questão, a saber, a aprendizagem significativa do inglês. Embora, como constatamos, as palavras “apreciação” e “escuta” estão muito presentes na dissertação, mas nos sentidos relacionados à aprendizagem de língua estrangeira. Nos outros dois autores, não há uma justificativa plausível, pois no ensino de canto coral, tendo como viés as lendas do folclore, o trabalho de apreciação e escuta, fundamentados em teóricos da educação musical e da prática coral, seria muito enriquecedor.

A respeito da categoria *sobre as tipologias de produtos educacionais*, tivemos 01 oficina pedagógica, 01 material didático e 02 sequencias-didáticas.

Com relação à categoria *sobre o público-alvo*, os PEs de Oliveira e Menin (2019) e Nóbrega e Ribeiro (2019) tiveram em comum estudantes de música. No primeiro, no âmbito do ensino médio integrado, e no segundo, estudantes de flauta transversal de nível técnico. As duas sequências-didáticas, tiveram por público-alvo, docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Na categoria *sobre a aplicabilidade*, os PEs analisados foram fáceis de acessar por serem no formato digital, são aplicáveis e foram aplicados, em vários contextos/modalidades: em uma oficina pedagógica, em um minicurso, na modalidade de aulas online e presencialmente.

Na categoria *sobre a aplicabilidade*, os PEs analisados foram fáceis de acessar por serem no formato digital, são aplicáveis e foram aplicados, em vários contextos/modalidades: em uma oficina pedagógica, em um minicurso, na modalidade de aulas online e presencialmente.

Para Freitas (2021), Um ponto importante que demanda maiores reflexões é justamente a compreensão de que o Produto Educacional não pode ser reduzido a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina. Essa discussão ganha relevância nesse momento em que os Doutorados Profissionais já são uma realidade e que será necessário pensar em remodelação e ampliação do que já foi feito até aqui.

CONCLUSÕES

O presente trabalho pretendeu investigar como os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do ProfEPT trazem questões relacionadas à apreciação musical.

Sobre a presença desses trabalhos no Observatório do ProfEPT, na página de trabalhos listados, há a indicação dos nomes dos egressos; dos títulos das dissertações e dos produtos educacionais; a tipologia do produto e o nome dos membros da banca examinadora. Ao lado, há três símbolos para serem acionados: o primeiro é um *link* para a plataforma sucupira que nem sempre funciona; o segundo serve como compartilhamento para o *Facebook* (uma rede social) e o terceiro é um *link* para uma página de avaliação do trabalho acessado.

Concluímos que atividades de apreciação musical (ou escuta) estão presentes nos PEs analisados. Em duas pesquisas, a música é utilizada como finalidade, foi o caso de Oliveira e Menin (2019) e Nóbrega e Ribeiro (2019). Nesses trabalhos, os referenciais teóricos estavam bem condizentes e consistentes com suas propostas. Nos trabalhos de Almeida e Santana (2021) e Rocha e Barros (2023), a música foi usada enquanto meio de atingir os objetivos de tais pesquisas. Nesse caso constatamos a ausência de subsídios teóricos, o que poderia ter ocorrido para uma melhor fundamentação.

Diante do exposto, constatamos que a apreciação musical é algo pouco ou raro de se encontrar nos PEs e nas discussões de trabalhos que envolvem o ensino e aprendizagem da Música no âmbito da EPT, que é um tema que deve ser explorado já que sua prática está presente nos processos de ensino e aprendizagem da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aldenice de Jesus Cardoso de; SANTANA, Camila Lima Santana e. **No ritmo da aprendizagem significativa do Inglês na educação online**. Catu, BA, 2021, 50 f.: il. color.

ALMEIDA, Aldenice de Jesus Cardoso de. **A música como estratégia de aprendizagem significativa de língua inglesa na educação profissional**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Catu, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600634>. Acesso em: 11 jul. 2024.

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

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2008a.

BRASIL. Lei n.º 13.278. **Diário Oficial da União**. Brasília, 02 de maio de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012.

ESCOTT, C. M. et al. **Planejamento Estratégico ProfEPT**: Quadriênio 2022-2025. 1. ed. Vitória: Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do PROFEPT (NAPE), 2021.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma?

Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, nº 2, 2021 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper> Acesso em: 10. Nov. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Barueri-SP: Atlas, 2022.

GOMES, Anderson Ferreira; RIBEIRO, Giann Mendes. **O ensino de música na educação profissional e tecnológica**: pesquisa-ação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Tabuleiro do Norte. Mossoró, RN, 2022. 41 f.: il., color.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. Vitória: IFES, 2018a. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/2020_REGULAMENTO_GERAL_ProfEPT.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Anexo ao Regulamento do ProfEPT**. Vitória: IFES, 2018b. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

LEMOS, Wilson, et al. **Arte na Educação Profissional e Tecnológica**: um panorama das dissertações e produtos educacionais defendidos no ProfEPT do IFPR. Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 24, núm. 2, 2022.

LUCENA, Rodrigo Oliveira de; SOUSA, Bernardina Santos Araújo de. **Os sons do silêncio**: a aula de violão sob o método Casa Inclusiva. Olinda, PE, 2022. 24 f.: il., color. ; 30 cm

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

MOTA, Tiago Rodrigo da Silva. **Organização do ensino de música na educação escolar**: por uma estética na Educação Profissional e Tecnológica. Catu, BA, 2022. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência Baiano, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFET.

NÓBREGA, Caio Talmag; RIBEIRO, Giann Mendes. **Flauta leve**: Material didático para o ensino de flauta transversal. Mossoró, RN, 2019. 69 f.: il. color.

NÓBREGA, Caio Talmag. **Música na EPT**: implementação de um material didático na formação de músicos de nível técnico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, 2019.

OLIVEIRA, Edgar Flávio de; MENIN, Olavo Henrique. **Artes e Música**: Uma proposta de oficina pedagógica para Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo, SP, 2019, 19 f.: il. color.

OLIVEIRA, Edgar Flávio de. **O uso da música em EPT**: uma oficina pedagógica no ensino médio integrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho, São Paulo, SP, 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa>. Acesso em: 26 abr. 2018.

RIZZATTI, I. M. Et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 09 jul. 2024.

ROCHA, Jerusa Soares da; BARROS, Danieli Lazarini de. **Lendas e músicas regionais**: uma prática no ensino de artes no curso integrado ao Ensino Médio. Boa Vista, RR, 2023, 90 f.: il. color.

ROCHA, Jerusa Soares da. **Lendas e músicas regionais**: ensino de artes no curso integrado ao ensino médio do campus Boa Vista do IFRR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Boa Vista, Boa Vista, RR, 2023.

SCHAFFER, R. Murray. **Educação sonora**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SCHIAVI, Manoel Sampaio; OLIVEIRA, Alexandre Santos de. **Música na Educação Profissional**: das práticas culturais às vivências sensíveis. Porto Velho, RO, 2021, 50 f.: il. color.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Juliana Rocha Faria et al. O ensino remoto e as práticas da música popular no Ensino Médio: GT 2: pedagogias da música popular. **Abem: Anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, [S. L.], v. 3, p. 1-14, 2019. Anual. ISSN Online: 2526-5857. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais-congresso/v3/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho.

POLÍTICAS PÚBLICAS, DIFUSÃO E USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de submissão: 20/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Selma do Espírito Santo Santos

Graduada em Letras, Especialista em Educação Especial e Inclusiva e professora do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC) da Secretaria do Estado da Bahia (SESC/BA)

Genigleide Santos da Hora

Doutora em Educação e professora o Departamento de Ciências da Educação (DCIE), da Universidade Estadual de Santa Cruz (uesc)

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva; Acessibilidade; Políticas públicas; Educação básica.

O presente estudo nasce a partir das experiências vivenciadas pelas autoras há mais de vinte anos no ensino fundamental II, ensino médio da educação básica e no ensino superior, período em que obtivemos informações, sistematizamos e construímos novos saberes que favorecessem áreas de acessibilidade com base nos fundamentos e pesquisas para alicerçar as formações continuadas de professores para atuarem nas áreas de Educação Especial e Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Tecnologia Assistiva (TA), Tecnologias Digitais na Educação,

Educação de Jovens e Adultos (EJA) etc. Tais experiências fomentaram inquietações e motivaram encarar inúmeros desafios que se apresentaram na educação pública e motivaram refletir mais sobre as ações das políticas públicas inclusivas acerca dos processos de escolarização, especialmente dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, como os alcances das pessoas com deficiência no ensino comum.

Este trabalho de Revisão de Literatura com recolha de dados documentais de artigos e teses procurou refletir sobre os impactos das políticas públicas de acessibilidade para os estudantes com deficiência com ações integradas à Tecnologia Assistiva (TA), com vista na promoção dos direitos da pessoa com deficiência. Apesar dos inúmeros desafios para que possam sensibilizar e envolver os sistemas educacional, legisladores e as instituições do mercado de trabalho, atentos para incluir as demandas e necessidades das pessoas com deficiência nos currículos da educação básica é uma contribuição dos movimentos sociais organizados para avanços na conquista de direitos.

Silva e Menezes (2005) indicam que é através da Revisão da Literatura que o pesquisador tem oportunidade de apresentar o que já se sabe sobre o tema, quais as lacunas existentes e os principais entraves teóricos ou metodológicos. Além disso, possibilita a definição de contornos mais precisos do problema a ser estudado. Assim, advogamos ações que essa busca trouxe aproximações e distanciamentos temáticos e que subsidiou reflexões e discussões de novos delineamentos teórico-metodológicos deste estudo em processos iniciais.

Destacamos que a Revisão de Literatura se constitui de diferentes formatos, de acordo com Silva (1992): 1) Revisão Expositiva, quando o processo expõe uma temática a partir de síntese de várias outras pesquisas; 2) Revisão Questionadora, quando objetiva identificar perspectivas para pesquisas futuras sobre o tema; 3) Revisão Histórica, ao documentar o desenvolvimento da pesquisa sobre a temática; 4) Revisão Opinativa, quando objetiva esclarecer a respeito de um determinado tema e mudar um conjunto de opiniões já formadas. Ancoramos no primeiro item, “Revisão Expositiva, quando o processo expõe uma temática a partir de síntese de várias outras pesquisas” por se constituir uma vertente, que está fortemente presente em pesquisas acadêmicas e que deu respaldo para nossas análises a seguir.

Assim, questionamos: Como as políticas públicas, a difusão e o uso da Tecnologia Assistiva (TA) na educação básica pode servir de apoio e acessibilidade para os estudantes com deficiência? Em síntese, o objetivo desta reflexão: Analisar fundamentos norteadores das políticas públicas que ratifiquem a difusão e uso da Tecnologia Assistiva na educação básica do ensino comum.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) define acessibilidade como “a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (Brasil, 2004). No entanto, este conceito foi ampliado gradativamente e abarcou diversos aspectos, não somente as adaptações do ambiente físico. Um dos responsáveis foi Sasaki (2009), que em seu texto “Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação”, analisou produtos, serviços, atividades e medidas que viabilizassem a acessibilidade nos contextos de lazer, trabalho e educação para pessoas com deficiência à luz do paradigma da inclusão.

Para este autor, o termo acessibilidade remonta a década de 40, com o surgimento dos serviços da reabilitação física e profissional, estendeu-se pela sociedade nos idos de 50, atingiu o meio acadêmico na década de 60, transpôs a preocupação com as barreiras arquitetônicas na década de 70, estendeu-se aos projetos arquitetônicos em 80 e expandiu-se com o desenho universal na década de 90. Ainda, afirma, a inclusão, é um paradigma de sociedade, o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. Eis aí as demandas das acessibilidades desde o século XX.

No entanto, a escolarização das Pessoas com Deficiência (PcD) na educação básica requereu um olhar cuidadoso, fomentou por anos ações excludentes, impondo a este público ficar à margem da sociedade. No sistema educacional brasileiro, parafraseando Hora (2020), “ausência de historicidade, sendo consideradas teorias que reproduzem e mantêm o status quo, mas, sobretudo, por trabalharem a concepção dialética numa perspectiva de superar a situação vigente como Transformadora e Revolucionária”, mas também que se encontrava um tanto perdida diante de “sua própria identidade e, certamente, podendo existir outros aspectos que não facilitaram a identificação das Tendências Pedagógicas”. Na sua essência havia uma carência de identidade também para entender as ações que abarcassem as práticas pedagógicas para o atendimento educacional inclusivo até a atualidade.

Ainda, para a autora, essa questão dialética sobrepõem as reminiscências do sistema educacional brasileiro com base nos movimentos sociais na Educação, que abarcaram as abordagens teóricas alternativas, mas com destaque à Teoria Sócio-histórico-cultural, de Vygotsky (1987),

A partir da concepção sócio-histórico-cultural, mediada pelas obras de alguns estudiosos de Vygotsky, são abordados diferentes aspectos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que dialogam espontaneamente com esse estudo, a partir de dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico (Hora, 2020).

Ambos os conceitos subsidiaram as nossas análises de pesquisa, mais especificamente no que diz respeito ao fazer docente com ações que articulassem o aprendizado de alunos com deficiência. Asseguramos que a inserção dessa teoria na pesquisa é justificada pelo fato de envolver conceitos complementares e com possíveis interlocuções com a prática pedagógica inclusiva.

Assim, ancoramos nossas reflexões para as análises das políticas públicas, difusão e uso da tecnologia assistiva na educação básica, tendo como consequência as práticas pedagógicas adequadas, de modo a possibilitar ações que permitam aos estudantes permanecer e concluir com sucesso sua trajetória estudantil na educação básica de forma equânime. E ao falarmos de inclusão escolar, advogamos a perspectiva da equidade, que envolve um conjunto de ações que abrangem políticas públicas voltadas para grupos historicamente menorizados nas ciências sociais e nos debates sociais. Para tanto, a equidade se concretiza na garantia de acessos. Daí, para exercer acessibilidade na sua inteireza, é importante considerar as seis dimensões proposta por Sassaki (2009):

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Para tanto, concordamos com o autor, a acessibilidade requer transcender o óbvio e promover um pleno viver nas suas diferentes dimensões. É necessário ter uma legislação forte e eficaz para atingir a finalidade de construir uma educação de qualidade que abarque o mundo digital e físico mais inclusivo. No entanto, as políticas públicas são apenas o ponto de partida para a criação de uma sociedade mais acessível. São necessárias também medidas de implementação formativa essenciais para garantir que as leis se traduzam em acesso igual para todas as pessoas, inclusive para as com deficiência. Um exemplo disso é a Lei Federal nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que define no seu artigo 2º:

pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva (TA) surge como uma solução para eliminar as barreiras de acessibilidade impostas pela sociedade às pessoas com deficiência. Como Radabaugh (1993) observou, “para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis”. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”. Os instrumentos de TA visam remover as diversas barreiras de acessibilidade que dificultam a ampliação das habilidades das pessoas com deficiência em áreas como aprendizado, trabalho, integração familiar, escolar e social. Segundo Bersch (2017), “A Tecnologia Assistiva está a serviço da pessoa com deficiência e não do profissional que a atende”, ou pelo menos deveria estar.

As ferramentas de TA incluem desde softwares de leitura de tela para estudantes com deficiência visual, texto e língua de sinais para surdos até cadeiras de rodas motorizadas para aqueles com mobilidade reduzida. A implementação eficaz da TA pode transformar a trajetória escolar dos estudantes com deficiência na educação básica. Sobre o conceito brasileiro de Tecnologia Assistiva, o Comitê de Ajudas Técnicas o define como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetiva promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, limitações ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009). Esse entendimento ressalta o papel fundamental da TA na promoção da acessibilidade, inclusão e da melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

No entanto, há evidências empíricas e científicas que a Tecnologia Assistiva ainda é pouco discutida nos espaços educacionais, especialmente durante jornadas e reuniões pedagógicas. Segundo Galvão Filho (2013) aponta que o Brasil passou por um período de quase total desconhecimento pela população e pelas instituições nacionais sobre a existência, relevância e significado da TA. Recentemente, a TA ganhou nova dimensão, integrando diversas agendas e setores da realidade nacional. Várias políticas públicas têm

sido implementadas nesse campo, como o “Novo Viver sem Limite - Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência”, uma iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), para garantir mais dignidade às pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades em todo território nacional” (Brasil, 2024), além de diversos projetos e programas significativos relacionados à TA.

Apesar da TA ser uma política pública de grande relevância, é possível perceber uma falta de conhecimento e compreensão, sobre essa área de conhecimento por parte dos profissionais de educação (gestores, coordenadores, professores) e dos legisladores das políticas públicas. Esse é um dos grandes desafios para implementação e difusão e uso da TA na educação básica. Muitas vezes, a Tecnologia Assistiva é confundida com tecnologia educacional. É necessário esclarecer que a TA tem como objetivo proporcionar recursos para ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência, enquanto a tecnologia educacional é voltada para o processo de ensino- aprendizagem (Bersch, 2017). Nota-se que a formação permanente dos profissionais da educação é crucial para conscientizá-los sobre a importância da TA, área de conhecimento interdisciplinar específica para atender as pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e idosas.

Portanto, nossas reflexões transcendem o compromisso da transposição didática e curricular cada vez mais acessível, utilizando a Tecnologia Assistiva (TA) como um conjunto de ações que visam tornar o acesso mais oportuno e ambicioso. Precisamos de legislações que fundamentem os diferentes tipos de acessibilidade para que elas superem os requisitos mínimos, definam metas de curto, médio e longo prazo, permitindo uma interação proativa junto à comunidade acadêmica, as pessoas com deficiência e os especialistas.

Assim, deve incluir professores e alunos do ensino superior para tornarem-se multiplicadores, funcionários públicos cada vez mais habilitados e capacitados o suficiente para uso desses recursos e possam socializar formativamente os usuários junto à comunidade acadêmica, local e principalmente as pessoas com deficiência. Além de agilidade às políticas públicas com mais alocação de recursos humanos e financeiros suficientes para garantir acessibilidade, incluindo mais investimentos em infraestrutura acessível nos setores públicos.

Diante do exposto, é possível pontuar que há, no Brasil, iniciativas e pressupostos de Tendências Pedagógicas favoráveis para a Educação Especial e Inclusiva, que primam pela autonomia de todos os alunos a fim de que respeitem as diferenças, apesar de ainda existirem consideráveis barreiras a serem enfrentadas. É preciso investir mais nos esforços contínuos de autoformação e reflexão, podendo desenvolver plenamente o potencial dos profissionais de Educação, garantindo-lhes sustentabilidades, para que tanto teoria quanto práticas inclusivas possam interagir de modo eficaz e criativo, pois se faz necessário resistir à cultura institucional das “não políticas públicas”. [Grifo nosso]

A Revisão de Literatura com ênfase na Revisão Expositiva, que expõe uma temática a partir da síntese de várias outras pesquisas, utilizou a recolha de dados documentais de artigos e teses. Esse processo promoveu reflexões pertinentes acerca das ações com destaque à Teoria Sócio- histórico-cultural, de Vygotsky (1987), acerca das políticas públicas vigentes como forma de problematizar os desafios e inquietações levantadas no decorrer do texto ao tempo em que sirvam de estímulo para novas pesquisas, estudos e reflexões por parte de professores, profissionais e movimentos sociais interessados na difusão e no uso da Tecnologia Assistiva para ampliação de mais políticas públicas que promovam acessibilidades às pessoas com deficiência na educação básica. Isto porque, estudar o pensamento proposto por Vygotsky é nos aproximarmos de todos os que procuram nas obras desse autor subsídios para dar prosseguimento às diversas pesquisas no âmbito inclusivo e estabelecer a construção de uma Pedagogia Crítica e repleta de historicidade, que possa fundamentar ações docentes mediadoras e para uma didática fundamentada em uma pedagogia socialista mais refletida e inclusiva.

Portanto, o que ficou evidente foi a existência do direito à educação para todos, apesar de ter respaldo legítimo nas legislações brasileiras, ainda enfrentam inúmeros desafios no que diz respeito à promoção da inclusão, independentemente das diferenças e limitações dos alunos. Essencialmente, foram esboçadas ações à garantia dos direitos humanos e de uma sociedade que carece da equidade, princípios essenciais das políticas públicas para que alcancemos as práticas pedagógicas inclusivas, os processos ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a exemplo da TA na sala de aula comum.

As legislações são apresentadas de forma não linear, por se constituírem, na sua essência, documentos relativos às normas internacionais de proteção aos direitos à inclusão de alunos com deficiência na Educação Especial, mas na sua prática ficam distantes de se executar, assim como o que vem ocorrendo na atualidade em relação ao Estado de direito, a exemplo das (re)existências aos princípios da equidade nas ações inclusivas nas instituições de ensino público. Entretanto, os documentos das políticas públicas pesquisados apontaram a importância de colocar no centro dos debates a garantia de permanência de alunos com deficiência no ensino comum.

Existem desafios a transpor aqueles que ameaçam a implementação e adequação dos requisitos de acessibilidade universal. Portanto, contamos com as contribuições dos movimentos sociais organizados, academia e legisladores para o avanço na conquista de direitos. Almejamos que se invistam em competências de acessibilidade, o contato junto às pessoas com deficiência e suas organizações representativas para entender as barreiras atuais, seguindo o princípio de “Nada sobre nós, sem nós”. A acessibilidade é uma pré-condição fundamental para garantia dos direitos humanos de pessoas com deficiência. Apelamos a todos os legisladores e atores sociais garantir um futuro inclusivo para pessoas com deficiência, com a implementação e aplicação de recursos formativos que permitam um mundo educativo e do trabalho cada vez mais acessível.

REFERÊNCIA

ABNT NBR9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Associação Brasileira de Normas Técnicas, Rio de Janeiro; ABNT, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília DF, 2015.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas – Tecnologia Assistiva**, Brasília DF, 2009.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017.

HORA, G.S. da. **Práticas pedagógicas inclusivas**: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas. 2020. 382 fl. Orientadora: Prof.^a Dra. Theresinha Guimarães Miranda. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista da FACED – Entre ideias**: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: FACED/UFBA, 2013.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania – MDHC. **Novo Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília, nov. 2023. Disponível em: <https://novoviversemlimite.mdh.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Cartilha-Novo-Viver-Sem-Limite-com-ajustes-de-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CAPÍTULO 24

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO MEDIAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO PARA (RE) ELABORAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DO CAMPO

Data de submissão: 20/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Elaine de Oliveira Andrade

Elias do Nascimento Santos

Franciane Rodrigues Viana

Raimunda Alves Melo

RESUMO: Um importante passo para assegurar uma educação sintonizada com as necessidades formativas dos povos camponeses é a existência e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), um planejamento que sinaliza o caminho a ser percorrido pelos educadores, orientando a intencionalidade e o funcionamento da instituição, o trabalho pedagógico, bem como a educação almejada e o perfil de ser humano a ser formado. O presente trabalho, portanto, discorre sobre as ações desenvolvidas em âmbito do Projeto de Extensão: Mediação para a Transformação, evidenciando as suas contribuições para que gestores escolares e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Miguel Alves, estado do Piauí, pudessem coordenar a (re)elaboração do PPP das escolas onde atuam. Desenvolveu-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e utilizou-se como dispositivo de produção de dados um questionário, respondido por 24 gestores

escolares e coordenadores pedagógicos. Os resultados apontam que a formação continuada contribuiu para a ampliação de conhecimentos referentes à gestão escolar e para que esses profissionais conduzissem a (re) elaboração do PPP. No entanto, faz-se necessário que a Secretaria Municipal de Educação desenvolva contínuos processos formativos e assegure condições de trabalho para que esses profissionais possam, em parceria com os diferentes membros da comunidade escolar, implementar o PPP, efetivando o projeto de educação que se encontra explicitado no documento (re) elaborado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação Continuada. Gestão escolar.

CONTRIBUTIONS OF THE MEDIATION EXTENSION PROJECT FOR TRANSFORMATION TO (RE)DEVELOP POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECTS OF RURAL SCHOOLS

ABSTRACT: An important step to guarantee an education in tune with the training needs of peasant peoples is the existence and implementation of the Political-Pedagogical Project (PPP), a plan that signals the path to be taken by educators, guiding the intentionality and functioning of the institution, the pedagogical work, as well as the desired education and the profile of the

human being to be trained. The present work, therefore, disagrees with the actions developed within the scope of the Extension Project: Mediation for Transformation, highlighting its contributions so that school managers and pedagogical coordinators of the municipal education network of Miguel Alves, state of Piauí, can coordinate the (re)elaboration of the PPP of the schools where it operates. Field research with a qualitative approach was developed and a questionnaire was used as a data production device, answered by 24 school managers and pedagogical coordinators. The results indicate that continued training contributed to the expansion of knowledge regarding school management and for these professionals to lead the (re)elaboration of the PPP. However, it is necessary for the Municipal Department of Education to develop continuous training processes and ensure working conditions so that these professionals can, in partnership with different members of the school community, implement the PPP, implementing the education project that is explained in the (re)drafted document.

KEYWORDS: Countryside Education. Continuing Training. School management.

INTRODUÇÃO

A educação escolar ofertada nas comunidades rurais, por muito tempo e ainda hoje, vem sendo implementada com política compensatória, buscando “remendar” descompassos educacionais entre campo e cidade, e isso gera defasagens no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre essa questão, o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, afirma que, historicamente, o campo se apresenta como um cenário de precariedade decorrente da inexistência e ou ineficiência de políticas públicas, com prevalência de “ações compensatórias, programas e projetos emergenciais que desconsideram o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos-cidadãos” (UFPI, 2013, p. 14).

A partir da década de 1990, movimentos sociais e populações camponesas iniciaram um processo de luta em torno da Educação do Campo (EdoC), caracterizada por Arroyo, Caldart e Molina (2005), como uma concepção que concebe o campo como um espaço rico e diverso e, ao mesmo tempo, produtor de cultura; um paradigma que se encontra em desenvolvimento, cujas proposições vêm sendo construídas a partir da luta camponesa, com sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.

A Educação do Campo surgiu a partir da percepção da necessidade de superação do modelo hegemônico de Educação Rural, uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tendo como pressuposto um espaço rural considerado inferior e arcaico e as políticas elaboradas sem a presença e a voz dos camponeses (BRASIL, 2002). Dessa forma, a Educação do Campo visa promover a superação desta realidade, entendendo que o campo é um espaço de vida e de produção cultural, razão pela qual os processos educativos precisam considerar as necessidades sociais dos camponeses, bem como as suas especificidades.

Conforme Caldart (2005), trata-se de uma concepção de educação gestada a partir dos interesses sociais das comunidades camponesas, considerando as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses, entre lógicas de agricultura e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Diante disso, a disponibilização de políticas educacionais específicas é de fundamental importância para a transformação e melhoria do cenário educacional camponês, merecendo destaque as ações de formação dos professores que lecionam/lecionarão nas escolas campesinas.

Com o propósito de contribuir para a formação superior específica para professores do campo, no ano de 2013, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) tornou o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdOc) como política permanente voltada para o atendimento de “discentes oriundos da área rural, [...], para atuarem nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados” (UFPI, 2013, p. 5).

O projeto pedagógico da LEdOc orienta que os processos educativos valorizem as diferentes realidades que caracterizam o cenário camponês e proporcionem a construção de posicionamentos críticos sobre a sociedade e os propósitos da educação escolar (UFPI, 2013). Aguiar e Melo (2017, p. 82) destacam que a formação no referido curso “tem como princípio metodológico e educativo a Pedagogia da Alternância, que se desenvolve em torno de dois tempos/espaços formativos: Tempo Universidade (TU), Tempo Comunidade (TC) [...]” tornando possível vivenciar relações entre teoria e prática no campus universitário, como também nas comunidades por meio de projetos desenvolvidos pelos próprios discentes com o apoio dos professores.

Neste contexto, as ações de extensão fazem parte do tripé universitário junto ao ensino e à pesquisa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que a promoção da extensão é uma das finalidades da educação superior, devendo ser “aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

Com o propósito de contribuir para a produção/ampliação de conhecimentos sobre a política educacional em escolas do campo com vista à superação dos desafios de acesso, permanência e sucesso na educação básica, alguns professores e estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdOc) vem desenvolvendo, desde 2021, o Projeto Mediação para a Transformação em cinco municípios do Piauí: Juazeiro do Piauí, Piripiri, Miguel Alves, Novo Santo Antônio e São Miguel do Tapuio.

As ações deste projeto vêm sendo implementadas por meio de uma pesquisa-ação, estruturada em três etapas e viabilizadas por meio da formação continuada. A primeira, voltada para os dirigentes municipais de educação, presidentes de conselhos de educação e coordenadores institucionais de educação do campo, visa o fortalecimento da competência técnica e liderança para a (re)organização da política educacional e do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

A segunda, destinada aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos, pretende ampliar conhecimentos na área da gestão do ensino e da aprendizagem e sensibilizá-los para lidar com os diversos aspectos que interferem no bom funcionamento da escola e sua relação com a comunidade, considerando os princípios propostos pela Educação do Campo. E a terceira será destinada à formação de professores, objetivando estimular o desenvolvimento de estratégias metodológicas e avaliativas diversificadas que respeitem e valorizem a cultura do campo.

O presente trabalho discorre sobre as ações desenvolvidas durante a segunda etapa do Projeto Mediação para a Transformação, com o objetivo de conhecer as contribuições deste projeto para que gestores escolares e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Miguel Alves - Piauí pudessem coordenar a (re)elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do campo onde atuam.

METODOLOGIA

Desenvolvemos a investigação norteadas pelo viés da pesquisa qualitativa, cujo método tem como uma de suas características a imersão do investigador no cenário dos pesquisados, com propósito entender as situações investigadas e conhecer como constroem a realidade onde atuam. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa corresponde a um conjunto de procedimentos utilizados pelo pesquisador com vistas a compreender os significados, valores, crenças e atitudes dos sujeitos investigados.

No processo de produção de dados, aplicamos um questionário contendo seis questões abertas e fechadas sobre o processo de reelaboração dos PPPs das escolas, que foram respondidas por 24 gestores escolares e coordenadores pedagógicos que trabalham na rede municipal de educação de Miguel Alves/PI. O questionário foi viabilizado através do Google Forms para 45 pessoas através de aplicativos de mensagens. Segundo Mota (2019), o Google Forms apresenta várias vantagens enquanto instrumento de pesquisa, entre elas: possibilidade de acesso dos pesquisados em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, organização dos dados em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Mediação para a Transformação contemplou ações de formação continuada destinadas a gestores escolares e coordenadores pedagógicos com os seguintes objetivos: ampliar conhecimentos e saberes na área da gestão do ensino e da aprendizagem, conhecer os diversos aspectos que interferem no bom funcionamento da escola e orientar a elaboração ou revisão dos PPPs (UFPI, 2021).

Para tanto, foram desenvolvidos dois momentos formativos, à distância, viabilizados por meio da Plataforma Google Meet e dois encontros presenciais, totalizando carga horária de 20 horas. Além disso, as equipes receberam suporte através do e-mail e telefone.

Melo et al (2020, p. 3) afirmam que a formação continuada é fundamental para o aperfeiçoamento do trabalho que se desenvolve tanto no ambiente escolar como também em outros espaços educativos, tratando-se, portanto, como “um projeto que guarda íntima relação com a formação de futuros cidadãos capacitados via educação pública”. Esses autores também destacam que os processos de formação devem estar articulados com algumas condições, sendo uma delas a procura por aquisição de competências com o intuito de melhorar os desfechos da educação desenvolvida pela instituição.

Após o trabalho formativo desenvolvido com os gestores e coordenadores pedagógicos, que envolveu atividades teóricas e práticas sobre o processo de (re)elaboração do PPP, aplicamos um questionário, com o propósito de conhecer as contribuições do Projeto Mediação para a Transformação para que pudessem coordenar esse processo nas escolas do campo onde atuam.-

Em relação aos processos de formação continuada voltados para orientação da reelaboração dos PPPs das escolas, os interlocutores afirmaram que:



Gráfico 1 – Alcance dos objetivos da formação continuada

Fonte: dos pesquisadores (2023).

Conforme 87,5% dos participantes, as orientações realizadas durante a formação continuada contribuíram para que se sintam mais preparados para lidar com as diversas situações que surgem no ambiente escolar. Dessa forma, podemos notar a importância da formação continuada, visto que ela contribui para aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de saberes para lidar com as diversas demandas que surgem no ambiente escolar. A docência, assim como a gestão e coordenação pedagógica em escolas do campo, necessitam de uma gama de conhecimentos adquiridos na graduação, mas também por meio da formação continuada. Conforme Garcia (1999, p. 26), a formação continuada:

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito de Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, no currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação que os alunos recebem.

Com base nessa afirmação, salientamos que a formação continuada tanto é importante para o profissional quanto para os estudantes, haja vista que contribui para que a equipe escolar possa pensar em melhores estratégias para construir conhecimentos promovendo melhor formação para os estudantes.

Ao tratar sobre as especificidades da formação continuada de professores para atuação nas escolas do campo, Santos (2009) afirma que esta deve ser desenvolvida em estreita relação com outras políticas educacionais para o campo. Isso é necessário, pois, conforme o autor, a mudança na forma de organização das escolas, assim como o trato com o conhecimento e o resgate das condições de trabalho do professor implica em uma conjuntura de fatores em que a formação continuada deve assumir contornos de natureza político-social, dando aos educadores a perspectiva de autonomia didático-científica para a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico do campo.

Desse modo, a formação continuada dos profissionais da educação que atuam em escolas do campo é fator fundamental não apenas para promover a aprendizagem dos estudantes, mas também para desenvolver um trabalho político-social e de valorização das riquezas e potencialidades existentes no campo.

Um importante aspecto para desenvolver uma prática pedagógica que dialogue com os propósitos da Educação do Campo é dispor de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado coletivamente a partir do engajamento dos diferentes membros da comunidade escolar. Este documento, composto por um conjunto de ações intencionais, deve se constituir como o marco orientador do processo educativo.

A respeito da participação desses profissionais nos encontros formativos destinados a elaboração ou revisão do PPP da escola, os dados encontram-se explicitados na Gráfico 2.

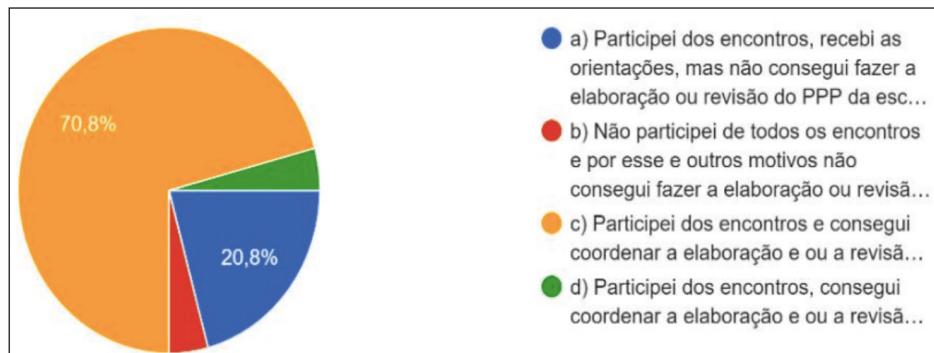


Gráfico 2 – Formação e (re)elaboração dos PPPs

Fonte: dos pesquisadores (2023).

Conforme o Gráfico 2, 70,8% informaram que participaram dos encontros de formação e, a partir dos conhecimentos adquiridos, conseguiram (re) elaborar o PPP com o apoio dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Ao longo dos processos formativos, dos quais participamos foi possível perceber que o processo se constituiu em uma excelente oportunidade para ressignificação de crenças e valores, bem como de socialização de conhecimentos sobre Educação do Campo, favorecendo, assim, novas ações dentro das instituições.

É importante que as instituições de ensino tenham um PPP, pois segundo Rocha, Bueno e Braga (2022, p. 4020), este instrumento se traduz como

[...] uma ação com uma intenção, com um sentido claro, com compromisso estabelecido de modo coletivo. O Projeto Político Pedagógico da escola é um projeto político, articulado e compromissado sócio-politicamente com os interesses reais e coletivos da população majoritária, bem como no sentido de formação do cidadão para um tipo de sociedade. É pedagógico, pois define as práticas educacionais, as características indispensáveis para que às escolas cumpram seus objetivos e sua intencionalidade. Desse modo, é político e pedagógico com significados inseparáveis.

A respeito da elaboração ou revisão do PPP da escola, Luck (2009, p. 38) esclarece que é responsabilidade de todas as instituições de ensino a elaboração e execução de sua proposta pedagógica em cumprimento aos artigos 12 e 14 da Lei n. 9.394/96. Dessa forma, o PPP não “é apenas um documento, tampouco uma orientação didática, ele é uma garantia legal inclusa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, [...] que prevê, em especial, a autonomia escolar para elaborar sua proposta pedagógica”. (BATISTA; QUADROS, 2020, p. 2).

O PPP é composto por “um conjunto de diretrizes que direciona o processo pedagógico intencional a ser promovido pela instituição educativa, mediante a contribuição de seus professores e demais membros da comunidade escolar”. (LUCK, 2009, p. 38). Ele orienta a prática educativa escolar norteando a “ação educativa da instituição educacional em sua totalidade, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e dos modos de implementar e avaliar a instituição educacional”, como afirmam Rocha, Bueno e Braga (2022, p. 4021).

No entanto, não basta somente dispor dessa ferramenta enquanto documento formal, é necessário que educadores, educandos e gestores conheçam, discutam continuamente suas proposições e desenvolvam práticas pedagógicas em sintonia com suas orientações, ou seja, que o PPP seja vivenciado como processo orientador das práticas educativas. Dessa forma, faz-se necessário a realização de contínuos processos de formação para que a comunidade escolar se aproprie das proposições do PPP e desenvolva as práticas educativas em consonância com tais proposições. Back (2013, p. 3), ao tratar sobre PPP, salienta que:

O Projeto Político Pedagógico deve representar o compromisso de determinado grupo com a trajetória do cenário educacional. Há necessidade de clareza sobre a força e limites do estudo. A corporeidade do projeto acontece na interação entre os sujeitos que formam a escola e que são os professores, alunos, equipe pedagógica, direção da escola, pais e funcionários integrantes da comunidade escolar.

Ao discutir o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, Caldart (2005, p. 15-23) afirma que o processo de construção deste projeto deve se realizar a partir do diálogo em torno de “uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo”.

“O projeto da Escola do Campo é, portanto, a expressão do compromisso de construção de uma nova realidade de educação” (BACK, 2013, p. 4), tornando possível que a escola conheça e se aproprie de uma “nova” realidade, uma vez que as ações realizadas para a construção e revisão do PPP proporcionam reflexões sobre projeto de educação a ser implementado.

Todos os interlocutores informaram reconhecer a importância da formação continuada como suporte para a elaboração ou revisão dos PPPs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Licenciatura em Educação do Campo surgiu a partir da necessidade de garantir políticas específicas voltadas para a formação de professores do campo, valorizando as diferentes realidades que caracterizam o cenário camponês, bem como uma educação que proporcione a construção de posicionamentos críticos sobre a sociedade e os propósitos da educação escolar.

O Projeto Mediação para Transformação vem contribuindo para uma melhor organização das escolas do campo no município de Miguel Alves/PI. A segunda etapa deste projeto, destinada aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos, com a pretensão de ampliar conhecimentos na área da gestão do ensino e da aprendizagem para que conduzissem a (re) elaboração do PPP, possibilitou a ampliação de conhecimentos e saberes referentes à realidade escolar, à área da gestão e à importância desse documento para melhor organização e norteamento da prática educativa escolar.

No entanto, faz-se necessário que a Secretaria Municipal de Educação desenvolva contínuos processos formativos para que gestores escolares e coordenadores pedagógicos possam, em parceria com os diferentes membros da comunidade escolar, implementar o PPP efetivando o projeto de educação que se encontra explicitado neste documento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. W. S. de; MELO, K. R. A. Perfil de comunidades campesinas atendidas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFP/ Campus Teresina. In: MELO, K. R. A.; MELO, R. A.; CATALPreta, J. C. A. (Orgs.). **Saberes e fazeres da Educação do Campo**: reflexões sobre a formação de professores e a prática educativa. Teresina: Edufpi, 2017.
- ARROYO, M. G.; CALDART, S. R.; MOLINA M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BATISTA, E. A de L.; QUADROS, S. C de O. Projeto Político Pedagógico: Uma revisão sistemática. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 17, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38917>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002**. Estabelece as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA. Acesso em: 28 out. 2022.
- BACK, G. Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo localizadas no município de Piraquara – PR. 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/posteres/p36-projeto-politico-pedagogico-das-escolas-do.pdf> Acesso em: 24 mar. 2023
- CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO, J. S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2005. p. 13-52.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MELO, L. L.; MIRANDA, N. A. de; BARBOZA, I. G.; SARTORI, T. L. Formação continuada de gestores escolares. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 12, n. 28, p. 10 – 23, set./dez. 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/6639/pdf >. Acesso em: 25 mar. 2023.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; São Paulo: Hucitec, 2009.
- MOTA, J. da S. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.12, 2019. Disponível em: <<file:///C:/Users/ACER/Downloads/1106-Texto%20do%20artigo-5581-3-10-20191011.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- ROCHA, S. S. de S. ; BUENO, C. A. M. R. ; BRAGA, M. A. A. O projeto político pedagógico como instrumento da gestão escolar na perspectiva da escola cuiabana. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. I.], v. 8, n. 10, p. 4019–4039, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7351>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Mediação para a Transformação**. Teresina, 2021, 20 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**. Teresina, 2013, 86 p.

IFNTERAÇÃO: RODAS DE CONVERSA

Data de submissão: 25/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Luciana Rodrigues Nogueira

Bianca Fraga Bernardi

Gabryella Bahr

Paola Costa Santos

INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU) propôs no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável sobre educação (nº 4) que, até 2030, seja garantido o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Nesse sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) como uma instituição de ensino público, foi criado a partir do CEFET-RS, mediante Lei nº11.892 de 29 de dezembro de 2008 com a missão de “implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento

humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social” (Ministério da Educação, 2008). Além disso, destaca-se sua atribuição no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas por meio de pesquisas aplicadas e de ações de extensão junto à comunidade a fim de promover o avanço econômico e social local e regional.

À vista disso, o Câmpus Camaquã, como uma de suas unidades no Rio Grande do Sul, foi fundado em 2010 e possui três cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo: Automação Industrial (TAI), Controle Ambiental (TCA) e Informática (TINF). Além disso, também conta com dois cursos de ensino superior: Eletrotécnica e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Assim como outras instituições de ensino em todo o país, o IFSul Campus Camaquã também enfrenta desafios relacionados à evasão escolar, visto que ela representa um sério problema para a educação brasileira, como evidenciado pelo Censo Escolar de 2023,

realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que aponta o ensino médio como a etapa com a maior taxa de evasão. Nesse contexto, dados fornecidos pelo Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX) da referida escola mostram que, no ano de 2019, um total de 49 estudantes saíram antes de completarem o ensino médio integrado, e em 2022, 49 alunos não permaneceram na instituição até a conclusão. Ressalta-se que mais do que simplesmente números, por trás desses dados há vidas que desistiram de sonhos em decorrência, por exemplo, da desconexão entre as ofertas educacionais e as dificuldades reais enfrentadas por essas pessoas, seja dentro ou fora do estabelecimento educacional.

Sob esse viés, segundo Carvalho (2019), a evasão escolar se dá geralmente de forma mais acentuada nos dois primeiros semestres dos cursos em comparação com os outros anos. Além disso, Tsunematsu, Pantoni e Versuti (2021) afirmam que os alunos dos Institutos Federais (IFs) enfrentam dificuldades de adaptação com a nova rotina escolar e com o ritmo das atividades resultando em angústia, ansiedade e estresse, o que podem se tornar assim, motivos que levam à desistência. Por outro lado, é importante ressaltar a influência de outros fatores que estão além da escola, mas que impactam diretamente a vida dos estudantes, como as desigualdades sociais, o ambiente familiar, questões de saúde e também a necessidade de ingressar no mercado de trabalho.

À vista disso, além de oferecer formação plena, gratuita e de qualidade, também é desafio da instituição educacional proporcionar um ambiente acolhedor e que promova o bem-estar dos discentes para que a evasão escolar diminua. Assim, são necessárias ações para que a missão do IFSul e o que foi proposto no ODS nº 4 sejam colocados em prática e não sejam apenas ideais abstratos. Portanto, é de suma importância a mobilização da comunidade escolar em prol da permanência e êxito dos estudantes para que eles consigam concluir o ensino médio integrado e para que a evasão escolar não seja mais uma realidade em suas vidas.

Logo, o público-alvo desse estudo são os ingressantes do curso técnico em Controle Ambiental integrado ao ensino médio do Instituto Federal Câmpus Camaquã. Dessa maneira, o estudo tem como objetivos compreender as principais dificuldades e anseios dos ingressantes e executar uma ação através da metodologia do *Design Thinking* que promova o bem-estar dos estudantes de forma a impactar positivamente em suas vidas dentro da escola, como contribuir para a criação de vínculos, promover um ambiente colaborativo e ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais que, consequentemente, contribuirão para a permanência e êxito na instituição de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que concerne a estudos semelhantes em relação a temática, a pesquisa “Saúde mental discente na educação profissional e tecnológica: experiências de estudantes e docentes dos cursos técnicos integrados” de Tsunematsu, Pantoni e Versuti (2021) objetivou esclarecer as experiências dos discentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de um Câmpus do Instituto Federal de São Paulo, no que concerne à saúde mental dos estudantes. Esta proposta originou como produto educacional uma formação continuada de docentes sobre a temática.

Assim, os referidos autores utilizaram como instrumentos de coleta de dados grupos focais e questionários *online*. Como resultado, os autores concluíram que para os alunos pesquisados, a relação social, entre estes e a instituição, entre discentes e docentes, gera sofrimento. Já para os docentes é uma questão individual: do estudante e de suas condições pessoais que antecedem à escola. Dessa forma, o sofrimento psíquico dos discentes está atrelado também a situações que vão além da escola, como as condições socioeconômicas que afetam o acesso a recursos, o desamparo familiar, questões de saúde que dificultam a adaptação, problemas sociais e responsabilidades extracurriculares que comprometem a dedicação nos estudos.

Além disso, em outro campus da rede, foi realizado o estudo “Saúde mental na escola: relato de experiência no IFSC Câmpus Xanxerê / SC” por Pereira *et al.* (2022) visando promover ações que contribuíssem para a saúde mental dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico por meio de atividades como rodas de conversa, produções artísticas e escrita de textos desenvolvidas pela articulação entre psicóloga, bibliotecária, docentes e discentes bolsistas. Ao final do processo, os autores observaram que os alunos participantes sentiram-se amparados e com autonomia na expressão de sentimentos.

Ademais, Agnol *et al.* (2023) desenvolveram o estudo “Diálogos em saúde mental” no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Câmpus Farroupilha com o objetivo de favorecer a qualidade do aprendizado e fomentar a criação de um espaço escolar respeitoso, harmonioso e emocionalmente saudável. Nesse sentido, a atividade teve encontros quinzenais com grupos presenciais de alunos interessados para a reflexão dos mais variados temas, como ansiedade, *bullying*, uso das redes sociais, entre outras situações presentes também no universo acadêmico. Destaca-se, portanto, que atividades de escuta e acolhimento como as rodas de conversa mostraram-se eficazes na promoção de um espaço seguro de diálogos, empatia e apoio mútuo.

Em vista de todas essas ações realizadas nos mais diversos IFs em prol do bem-estar dos discentes e da sua jornada acadêmica na instituição de ensino, é notório a tentativa de pôr em prática o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº3 - Saúde e bem-estar e o ODS nº4 - Educação de qualidade através de atividades como as rodas de conversa que favorecem positivamente a vida dos estudantes participantes.

Portanto, destaca-se novamente que são necessários mais estudos como os citados anteriormente para que atividades que tentem promover os ODS 3 e 4 estejam inseridas na comunidade escolar e que consequentemente contribuam com a redução da evasão escolar.

À vista de todas as atividades elaboradas nos trabalhos anteriores, as rodas de conversa se apresentaram como um importante mecanismo de trocas de experiências, promovendo diálogos, escuta ativa e construção coletiva do conhecimento.

Provavelmente, quem inventou a roda de conversa foi Sócrates (469-399 a.C.) que inicialmente promoveu trocas de ideias com seus interlocutores para estimular a reflexão de temas pertinentes daquela época. Ele usava um método baseado na dúvida e na conversa, partindo de uma opinião inicial e, através da crítica, chegava a outros significados. O diálogo servia tanto como ferramenta didática quanto para trazer à tona opiniões divergentes, buscando um conhecimento mais prático e crítico (Melo *et al.*, 2016).

Atualmente, como definido por Almeida e Câmara (2019) as rodas de conversa constituem um espaço colaborativo de produção de diálogos sobre determinados temas onde os participantes dispostos em um círculo se sintam confortáveis e acolhidos para compartilhar e escutar de modo que todos possam expressar suas opiniões e vivências sem julgamentos. Além disso, Sampaio *et al.* (2014, p.3) sobre o principal instrumento da ação afirma que “a fala é compreendida como expressão de modos de vida”. Logo, a fala não é apenas um meio de comunicação, mas também uma manifestação dos contextos sociais, culturais e históricos em que os indivíduos estão inseridos. Assim, ao falar, as pessoas revelam suas experiências, suas crenças e o modo como enxergam a realidade, tornando a linguagem uma ferramenta poderosa de expressão de identidade e de revelação de diferentes perspectivas de mundo. Portanto, tal prática permanece praticamente com a mesma essência e ainda se faz eficaz na contemporaneidade, tendo diversas vantagens, como a criação de vínculos, promoção de um ambiente inclusivo e colaborativo, desenvolvimento de habilidades de comunicação e facilitar a resolução de conflitos.

METODOLOGIA

Definição do *Design Thinking*

Utilizou-se a metodologia do *Design Thinking* que consiste em uma abordagem inovadora que utiliza métodos e sensibilidades do design para atender às necessidades humanas e transformar ideias em soluções práticas e aplicáveis para a resolução de problemas. Uma série de etapas foi desenvolvida voltadas para atender as principais demandas do público-alvo e definir o principal problema envolvido, de forma a criar uma ação que beneficie a comunidade escolar do Ifsul campus Camaquã.

A metodologia aplicada no estudo foi desenvolvida em 5 etapas:

- Empatia: compreender quais as necessidades e os desejos do público-alvo;
- Definição do problema: interpretar as informações e identificar o principal problema;
- Ideação: é momento da criação de ideias para se chegar em uma solução;
- Prototipação: é a ação de “pôr em prática” as ideias desenvolvidas;
- Avaliação: é a análise e o aperfeiçoamento da solução.

Definição do público-alvo

O público-alvo inicialmente escolhido para ser entrevistado foram os ingressantes do 1º ano do curso técnico em Controle Ambiental (TCA) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-riograndense Campus Camaquã porque devido a limitação de tempo disponível para a realização do trabalho, não seria possível realizar a abordagem com todos os ingressantes dos outros cursos. Assim, optou-se pela seleção do curso em que as desenvolvedoras estão inseridas, aproveitando a familiaridade com o contexto acadêmico para facilitar a elaboração do estudo. A coleta de informações se deu por meio de um questionário *online*, mas os dados obtidos não foram representativos o suficiente para o desenvolvimento das demais etapas do estudo, devido à baixa adesão por parte dos entrevistados e também pelo curto período em que eles passaram dentro da instituição de ensino. Além disso, logo após a divulgação do questionário, houve uma greve que prejudicou a entrega das autorizações e termos de livre esclarecimento.

Dessa forma, na retomada pós-greve optou-se por entrevistar as turmas do 2º ano da TCA, uma vez que eles já concluíram o 1º ano e possuem mais experiências como ingressantes a relatar.

Elaboração do roteiro das entrevistas

Foi efetuado um novo roteiro de entrevistas para ser inserido em outro questionário *online* através do Google Forms, contendo perguntas aos alunos em relação às suas experiências ao longo do 1º ano (Anexo 1). Esses questionários foram divulgados de forma presencial nas salas de aula das turmas de 2º ano da TCA (Figura 1), com a aplicação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e também do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os responsáveis dos entrevistados autorizassem a participação dos estudantes (Anexo 2 e 3).

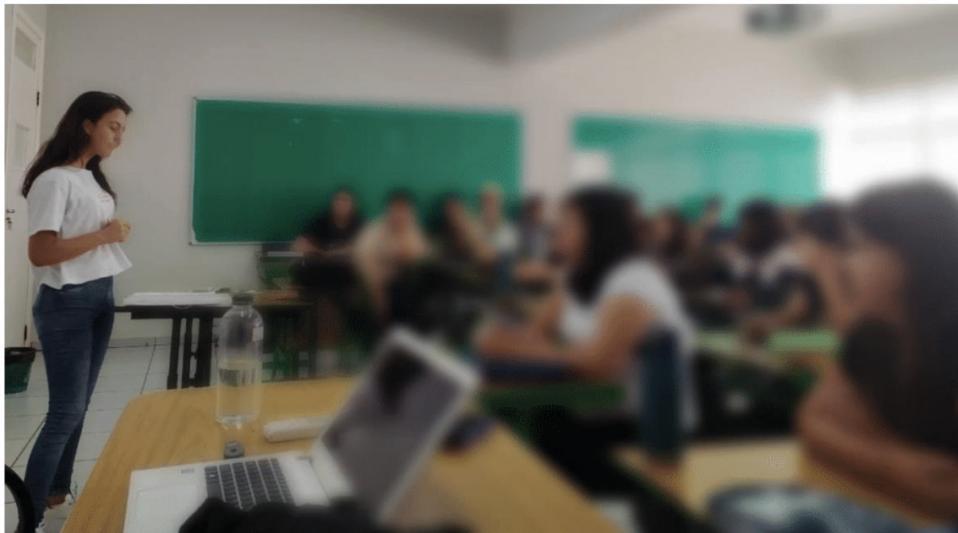


Figura 1. Divulgação e aplicação do questionário *online*.

Elaboração do mapa da empatia

Após a etapa das entrevistas, os resultados foram analisados e um mapa de empatia foi elaborado através das respostas do formulário, resumindo através de perguntas específicas os relatos que apareceram com maior frequência. Esse mapa de empatia é uma ferramenta do Design Thinking aplicada para identificar e compreender melhor o público-alvo, os ingressantes da TCA do IFSul Camaquã, criando uma *persona* para representá-lo.

Assim, para a construção do mapa de empatia foram empregadas as seguintes perguntas:

- Com quem estamos sendo empáticos?
- O que ela vê?
- O que ela fala?
- O que ela faz?
- O que ela sente? (Necessidade/ desejos)
- O que ela escuta?

Definição do problema

Posteriormente, para a definição do problema foi aplicada a Matriz de Definição do Problema, um método que envolve a análise das informações coletadas nas etapas anteriores através de diferentes questões e pontos de vista, com o objetivo de delimitar qual é o real problema e para buscar a melhor alternativa para solucioná-lo.

As questões que compõem a Matriz são:

- Qual é a questão principal e por que ela é importante?
- Para quem isso é um problema?
- Quais as consequências desse problema mais afetam as pessoas?
- Você consegue pensar nesse problema de forma diferente?
- Que fatores sociais e culturais têm influência neste problema?
- É possível definir esse problema em uma frase?

A partir da elaboração da Matriz de Definição do Problema ela foi apresentada no World Café e serviu de base para o surgimento de ideias para resolução do problema.

Ideação

Para a ideação, foi utilizada em sala de aula a ferramenta World Café que consiste em diálogos entre os colegas de classe, orientadores e professores separados em grupos nos quais são debatidos os problemas e suas possíveis soluções, surgindo assim, várias propostas em prol da melhoria dos estudos. Assim, utilizou-se a Matriz de Definição do Problema elaborada anteriormente como ponto de partida para impulsionar as discussões.

Através dessa interação e trocas de sugestões surgiram diversas ideias, como: meditação, promover cafés coletivos com as turmas de 1º ano, o desenvolvimento de eventos integradores com a elaboração de seminários na disciplina de Tópicos Especiais I no 1º ano da TCA e a realização de rodas de conversa com lanches.

Após, visando selecionar as ideias mais viáveis e vantajosas tanto para o desenvolvimento quanto para o público-alvo, foi elaborada a Matriz FOFA que é um método voltado para a avaliação do ambiente interno e externo da equipe antes de colocar a ideia em prática, ou seja, antes de iniciar a prototipação e a sua testagem. Avaliou-se as forças, fraquezas, ameaças e as oportunidades das principais propostas que surgiram no Word Café, sobretudo as rodas de conversa e os seminários integrados em Tópicos Especiais I no 1º ano da TCA porque foram as que mais apresentavam se tornar uma boa solução para a resolução do problema evidenciado na etapa da Matriz de Definição do Problema.

Prototipação

Essa fase tem como objetivo transformar a melhor ideia da etapa anterior em uma solução concreta, materializada em um protótipo para atender as demandas e necessidades dos ingressantes da TCA do IFSul Camaquã.

A partir das etapas anteriores, foram definidas as características do protótipo que se pretende desenvolver, aplicar e avaliar ao longo da segunda etapa do ano letivo. Dessa maneira, concluiu-se que a solução mais adequada consiste na realização de rodas de conversa com o público-alvo, a serem conduzidas no IFSul Camaquã.

Para o planejamento do protótipo foi elaborado um fluxograma que descreve o passo a passo para a elaboração das rodas de conversa (Figura 2). Assim, os passos do diagrama de fluxo são: planejamento, elaboração do roteiro, divulgação, testagem e avaliação.



Figura 2. Fluxograma do protótipo “Rodas de conversa”.

Avaliação

Nessa fase, o objetivo é validar a solução proposta junto ao público-alvo de modo a verificar se ela realmente atende às necessidades e demandas para as quais foi criada. Nesse sentido, o retorno dos usuários é essencial para que sejam feitos ajustes e melhorias no protótipo e, assim, seja entregue uma solução final que melhore a vida das pessoas.

Para a avaliação e o aperfeiçoamento das rodas de conversa, utilizou-se a Matriz de Feedback (Figura 3) que é uma ferramenta que permite a equipe desenvolvedora da solução obter o retorno do público-alvo, sendo de suma importância para detectar erros e realizar correções permitindo que haja uma evolução do protótipo.

A Matriz de Feedback é dividida em: forças (o que funcionou), ameaças (dúvidas), fraquezas (o que deve melhorar) e oportunidades (novas ideias). Para a sua elaboração, foram empregados como referência os dados coletados em um questionário *online* (Anexo 4) que foi aplicado ao término de cada roda de conversa para que a *persona* avaliasse o protótipo.



Figura 3. Modelo da Matriz de Feedback.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mapa de empatia

Em relação às entrevistas com o 2º ano da TCA, dos 31 estudantes do turno matutino, obteve-se um total de 18 respostas. Já na turma do turno vespertino, composta por 24 alunos, obteve-se 7 respostas no questionário *online*. Assim, a partir dos resultados obtidos, foi desenvolvido um mapa de empatia (Figura 4) para uma melhor compreensão do público-alvo.

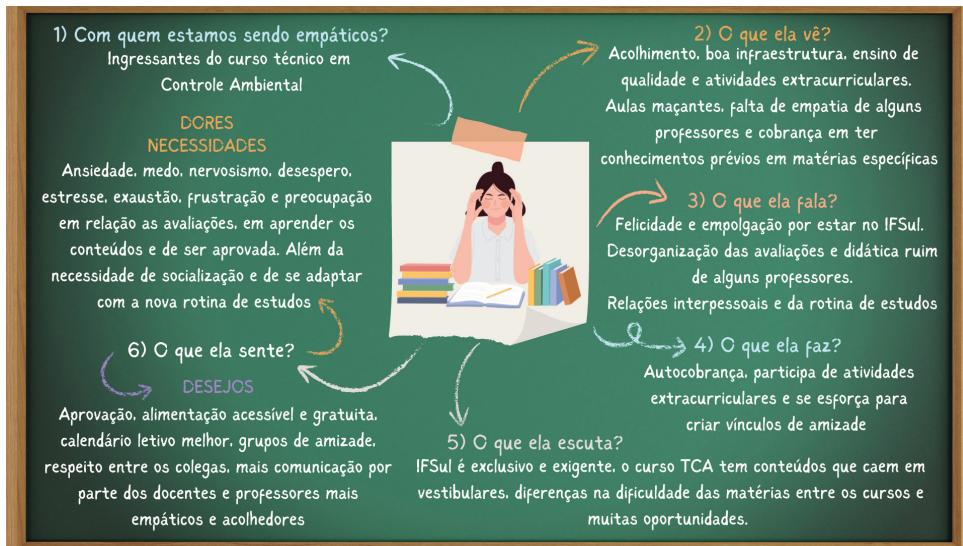


Figura 4. Mapa de empatia desenvolvido a partir das entrevistas nas turmas de segundo ano do Téc. Controle Ambiental de 2024.

O objetivo do mapa de empatia é sintetizar as principais respostas obtidas na pesquisa e transformar o público-alvo em uma *persona*, ou seja, a personificação do grupo estudado. Assim, as variáveis apresentadas no mapa são: “Com quem estamos sendo empáticos?”, “O que ela vê?”, “O que ela fala?”, “O que ela faz?”, “O que ela escuta?”, “O que ela sente?” e “Dores e necessidades”. A partir disso, foram formados pequenos textos que respondem tais dúvidas, podendo assim serem observados os principais relatos dos ingressantes.

Os entrevistados são estudantes do 2º ano do curso técnico em Controle Ambiental (TCA) do IFSul campus Camaquã, com idade média de dezesseis anos, a maioria são mulheres autodeclaradas brancas que vivem na cidade de Camaquã e não trabalham. Assim, foi escolhido o desenho de uma menina para representar tais respostas e ilustrar a aparência da *persona*. Ademais, foi empregado o *design* de um quadro-negro e tipografias que imitam a escrita com giz de cera com o intuito de remeter a um ambiente escolar.

A *persona* ouve que o IFSul é exclusivo e exigente, a TCA tem conteúdos que caem em vestibulares, diferenças na dificuldade das matérias entre os cursos e muitas oportunidades. Foi relatado também que ela se sentiu feliz e empolgada por estar no IFSul Camaquã. Além disso, observa na instituição de ensino uma boa infraestrutura, acolhimento, ensino de qualidade e atividades extracurriculares. No entanto, ela vê que há aulas maçantes, falta de empatia de determinados docentes e obrigatoriedade de conhecimentos prévios em matérias específicas. Além disso, desorganização das avaliações e didática ruim de alguns professores.

Dessa forma, as dores e necessidades são: ansiedade, medo, nervosismo, desespero, estresse, exaustão, frustração e preocupação em relação às avaliações, em aprender os conteúdos e de ser aprovadas, além da necessidade de socialização e de se adaptar com a nova rotina de estudos, o que gera atitudes como a autocobrança. Nesse sentido, em relação a caracterização, a *persona* está com um semblante que representa tais sentimentos e rodeada de livros, simbolizando o ambiente escolar.

Apesar das dificuldades relatadas, a *persona* se permite participar de atividades extracurriculares e se esforça para criar vínculos de amizade visando se adaptar às relações interpessoais e à nova rotina de estudos.

Por fim, entre os seus desejos se encontra a aprovação, alimentação acessível e gratuita, um calendário letivo melhor, grupos de amizade, respeito entre os colegas, mais comunicação por parte dos docentes e professores mais empáticos e acolhedores.

Matriz de Definição do Problema

A partir da análise do mapa de empatia foi elaborada a Matriz de Definição do Problema (Figura 5) para delimitar o principal problema da *persona* e assim encontrar a melhor solução para resolvê-lo. A ferramenta é composta por 6 perguntas que foram respondidas em conjunto entre os integrantes do grupo do estudo, sendo:

- Qual é a questão principal e por que ela é importante?

São as dificuldades de socialização e de vivência dos sentimentos negativos dos estudantes em relação à escola.

- Para quem isso é um problema?

Para os ingressantes e também para os demais estudantes.

- Quais as consequências desse problema mais afetam as pessoas?

As principais consequências desse problema que mais afetam os alunos é o desenvolvimento acadêmico e a evasão escolar.

- Você consegue pensar nesse problema de forma diferente?

A inexistência da evasão escolar.

- Que fatores sociais e culturais têm influência neste problema?

O IFSul é exclusivo e exigente, pertencimento e dificuldades na adaptação na rotina de estudos.

- É possível definir esse problema em uma frase?

Como o IFSul pode se tornar um ambiente acolhedor e inclusivo.

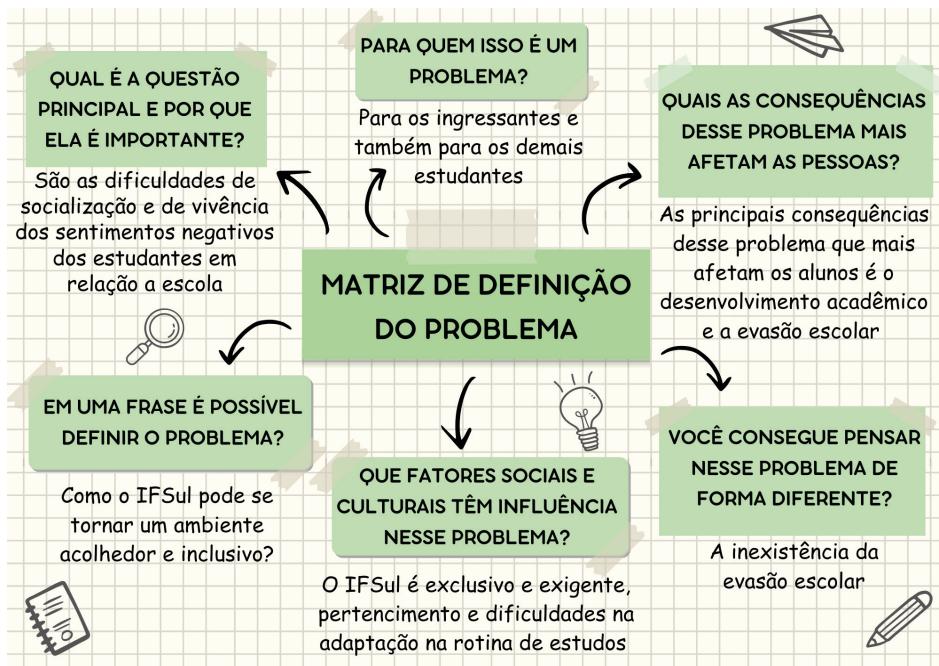


Figura 5. Matriz de Definição do Problema.

Em vista disso, evidenciou-se os principais desafios - dentro do IFSul Camaquã - enfrentados pelos ingressantes da TCA, especialmente quanto às dificuldades de socialização e à vivência de sentimentos negativos, como ansiedade e estresse. Esses fatores podem contribuir para o impacto no desenvolvimento acadêmico e até mesmo na evasão escolar, o que torna crucial a busca por soluções que promovam um ambiente acolhedor e inclusivo. Além disso, o entendimento das causas sociais e culturais, como o nível de exigência e a dificuldade de adaptação, torna-se importante para reconhecer a melhor intervenção a ser realizada em prol do público-alvo, como estabelecer um ambiente em que os estudantes se sintam valorizados, apoiados e pertencentes à comunidade escolar.

Ideação

Através do World café as ideias mais viáveis e vantajosas que surgiram foram: seminários integrados à disciplina de Tópicos Especiais I no 1º ano da TCA e rodas de conversa com lanches.

Posteriormente, com a matriz FOFA verificou-se que apesar de ser fácil de executar em termos de praticidade e de recursos necessários, a primeira ideia não correspondia às principais demandas e necessidades do público-alvo. Assim, apresentações de seminário não impactam diretamente na vida de cada pessoa em relação a socialização e a melhoria do bem-estar, pelo contrário, a ação de falar em público como uma obrigação da disciplina pode fazer com que sentimentos como nervosismo e ansiedade venham à tona. Logo, por não se apresentar como uma atividade que vá impactar diretamente nos principais problemas dos discentes, esse plano foi descartado.

A segunda ideia - rodas de conversa - se apresentou como a mais produtiva em relação aos objetivos propostos após a análise com a matriz FOFA, apesar de precisar de um planejamento antecipado e a livre e espontânea participação dos discentes e docentes interessados. Entretanto, teoricamente, tais encontros ajudarão nas principais dores e necessidades relatadas pelos ingressantes da TCA visto que diversas atividades podem ser trabalhadas em prol do bem-estar dos participantes.

Protótipo

Planejamento

De acordo com o planejamento, foram realizadas quatro rodas de conversa no IFSul Camaquã com o objetivo de promover interações entre o público-alvo e as mediadoras, possibilitando a troca de experiências e o fortalecimento de vínculos, bem como a construção coletiva de conhecimentos sobre os temas abordados. Assim, os encontros foram:

- 04/10/2024 (sexta-feira) às 15:00h com o primeiro ano do curso técnico em Controle Ambiental do turno vespertino (TCA1V).
- 09/10/2024 (quarta-feira) às 10:45h voltada para a participação de todas as turmas.
- 22/10/2024 (terça-feira) às 09:00h com o primeiro ano do curso técnico em Controle Ambiental do turno matutino (TCA1M).
- 22/10/2024 (terça-feira) às 10:45h com o segundo ano do curso técnico em Controle Ambiental do turno matutino (TCA2M).

As datas das rodas de conversa com a TCA1V, TCA1M e TCA2M foram escolhidas em conjunto com a orientadora, para que ela cedesse um período da sua aula para a execução do protótipo em cada uma das turmas.

Roteiro

Antes de cada roda de conversa elaborou-se um roteiro para guiar a dinâmica e o debate com as turmas, de modo a assegurar uma discussão fluida e organizada, abordando tópicos que fossem relevantes para o público-alvo de forma coerente e produtiva.

Para auxiliar no engajamento dos participantes durante as rodas de conversa, foram empregadas dinâmicas com temas pré-definidos. Além disso, também foram oferecidos alimentos como pipoca e chimarrão, criando assim um ambiente confortável e propício para se interagir e dialogar.

Ao final de cada roda de conversa, foi disponibilizado um questionário *online* para a avaliação do público-alvo em relação ao protótipo.

No primeiro momento houve a apresentação das mediadoras para explicar a finalidade do estudo e a relevância da participação de todos, mas que ninguém seria obrigado a interagir caso não se sentisse à vontade. Também foi explicado que, durante as falas, fosse evitada qualquer interrupção e que as pessoas levantassem a mão para indicar o desejo de falar. Além disso, foi enfatizada a necessidade de respeitar todas as opiniões e evitar comentários ofensivos.

Após a apresentação, a turma foi dirigida a um ambiente aberto dentro do IFSul Camaquã onde se sentaram no chão em forma de círculo para iniciar a atividade.

A dinâmica utilizada foi um jogo chamado “Bate-papo surpresa” (Figura 6) idealizado pelas mediadoras que consiste em os participantes serem convidados a sortear um papelzinho com um tema escrito e falar como se sentem sobre ele em relação ao IFSul Camaquã. Assim, todos poderiam participar da conversa compartilhando suas opiniões, experiências e ideias em relação ao assunto sorteado por aquela pessoa.

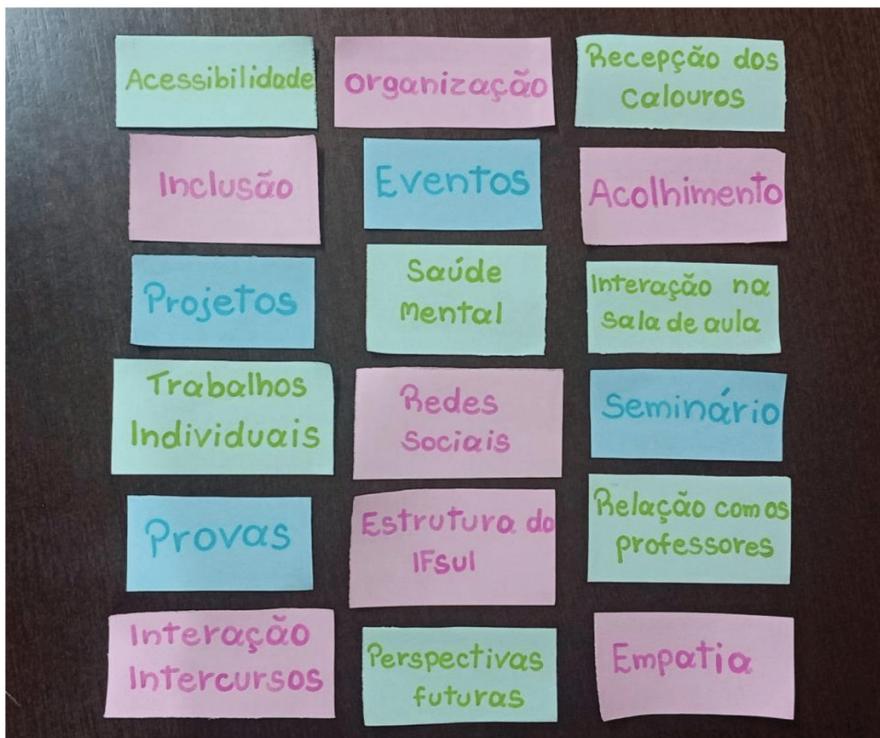


Figura 6. Papéis do jogo “Bate-papo surpresa”.

Os temas disponíveis para serem sorteados foram:

- Seminário
- Relação com os professores
- Provas
- Eventos
- Acolhimento
- Trabalhos individuais
- Interação intercursos
- Recepção dos calouros
- Estudos
- Estrutura do IFSul
- Interação na sala de aula
- Inclusão
- Saúde mental
- Perspectivas futuras
- Empatia
- Acessibilidade
- Redes sociais
- Organização

Roda de conversa com todas as turmas

A roda de conversa foi idealizada para ocorrer na sala de linguagens do IFSul Camaquã, local em que vários pufes e almofadas podem ser organizados em um círculo visando o conforto dos participantes. Além disso, seria servido um bolo para tornar o espaço mais acolhedor.

O tema central elaborado foi “Persistência na educação: superando desafios para conquistar o futuro” em que os participantes seriam convidados a relatar possíveis desafios que enfrentaram ou ainda enfrentam na escola, com o objetivo de trocar conselhos e soluções em conjunto visando proporcionar um espaço de escuta e empatia. A escolha do tema foi motivada pela possibilidade de contar com a participação de estudantes de diferentes séries, desde o 1º até o 4º ano, o que permitiria uma discussão abrangente e enriquecedora sobre as diversas experiências vivenciadas por cada um. Além disso, convidaram-se os técnicos administrativos Tiago Medeiros e Luciana Fraga Hoppe para ajudar nas dinâmicas, no debate e contribuir com conselhos.

Em relação à dinâmica, foi realizada uma breve revisão bibliográfica a fim de se encontrar a que mais combinasse com o tema. Nesse contexto, para iniciar a roda de conversa foi escolhido o jogo “Não rasgue a folha” (Magalhães, 2020). Essa dinâmica estimula o trabalho em grupo, o raciocínio, a perseverança e a persistência em tentar vencer os obstáculos que surgem ao longo da vida. Assim, o desafio consiste nos participantes, reunidos em duplas, trios ou grupos, tentarem atravessar por dentro de uma folha de papel sem rasgá-la. Ademais, pode ser usada uma tesoura para que seja feito algum corte no papel de modo que fique mais fácil de cumprir o desafio.

Após as tentativas, deve ser mostrado um corte específico na folha que possibilite atravessá-la. A atividade tem como objetivo incentivar a reflexão de que, por mais desafiadora que uma situação possa ser - seja dentro ou fora do ambiente escolar -, é fundamental persistir e buscar o apoio de amigos para tentar tornar o enfrentamento dessas dificuldades mais fácil.

Após começar a debater sobre situações e desafios no IFSul Camaquã que exigiram esforço para serem enfrentados, assim como o desafio da dinâmica “Não rasgue a folha”, e como foi o processo de superação.

TCA1M

Assim como na TCA1V, houve a apresentação do estudo e a explicação de como seria a realização da roda de conversa. No entanto, diferentemente do que ocorreu na TCA1V, escolheu-se um espaço fechado, sendo a sala de aula da turma.

Em relação à dinâmica, também foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de encontrar uma atividade “quebra-gelo”, ou seja, uma brincadeira que tornasse o ambiente mais descontraído e acolhedor antes de se começar a conversa. Assim, escolheu-se o jogo “Desafio do equilíbrio” (Elias, 2024) que consiste em todos ficarem em pé e se equilibrem em um pé só sem se apoiar em nenhum lugar. No entanto, quem se desequilibrar perde o jogo. Após pedir que os participantes façam alguns movimentos como olhar para os lados, mexer os braços, olhar para cima, sem se desequilibrar. Depois, permitir que eles se apoiem em algum colega para que facilite a realização dos movimentos demonstrando que tudo fica mais fácil com o apoio de amigos, inclusive estudar no IFSul Camaquã.

Posteriormente à atividade “quebra-gelo”, iniciou-se o debate na roda de conversa com o jogo “Bate-papo surpresa”, assim como foi na TCA1V.

TCA2M

Da mesma forma como planejou-se iniciar os encontros anteriores, o primeiro momento foi de apresentação do estudo e de explicação de como seria a realização da roda de conversa. O ambiente escolhido também foi a sala de aula da turma.

O tema proposto para ser debatido foi o mesmo idealizado para a roda de conversa que aconteceria com todas as turmas, “Persistência na educação: superando desafios para conquistar o futuro”. A dinâmica também foi a planejada anteriormente, o jogo “Não rasgue a folha” (Magalhães, 2020).

Divulgação

Para a divulgação do protótipo criou-se um nome e uma representação visual, logotipo (Figura 7), para que o estudo seja facilmente reconhecido e transmita seus valores e objetivos para o público-alvo.



Figura 7. Logotipo do protótipo “IFnteração: Rodas de conversa”.

O nome “IFnteração” surgiu com a finalidade de destacar um dos principais objetivos do protótipo, a interação com os ingressantes da TCA através das rodas de conversa no IFSul Camaquã, promovendo um espaço descontraído, acolhedor, de trocas de ideias e também de aprendizagens.

Em relação ao desenho, ele representa indivíduos dispostos em um círculo, simbolizando a interação e o fortalecimento de laços de amizade dos participantes durante a roda de conversa. Além desse significado, o *design* também faz alusão a uma flor, fazendo referência ao curso técnico em Controle Ambiental que possui uma estreita relação com a preservação e o cuidado com o meio ambiente. Dessa forma, o elemento visual se torna ainda mais atrativo para o público-alvo. Para destacar o nome, foram empregadas as cores características da instituição de ensino: vermelho e verde.

Além disso, foi criada uma conta no Instagram para divulgar os encontros e compartilhar as fotos das rodas de conversa realizadas (Figura 8).

projeto_ifnteracao ▾



Figura 8. Perfil no Instagram do protótipo.

A criação desse perfil permitiu ampliar o alcance do estudo, facilitando a comunicação e a interação com o público-alvo já que a maioria dos adolescentes tem uma presença ativa nas redes sociais. Dessa forma, foi possível receber um retorno positivo dos seguidores através de curtidas, comentários e compartilhamentos tanto dos ingressantes como também de outros estudantes e professores.

Para a divulgação da roda de conversa com todas as turmas, elaborou-se um convite (Figura 9) que foi exposto em vários locais da instituição de ensino, como na porta dos prédios e nos murais das salas de aula. Além disso, também foi publicado no perfil do Instagram e enviado nos grupos de Whatsapp das turmas.



Figura 9. Convite da roda de conversa com todas as turmas.

Além disso, também foi divulgado esse encontro nas salas de aula dos 1º e 2º anos da TCA (Figura 10).



Figura 10. Divulgação da roda de conversa na TCA1V.

Testagem

Realização da roda de conversa na TCA1V

A roda de conversa foi efetuada em horário de aula, o que possibilitou a presença de todos os alunos da turma (Figura 11). Eles foram conduzidos para um local aberto e organizados em um círculo, proporcionando um espaço adequado para o início das discussões e, além disso, foi oferecida pipoca e chimarrão (Figura 12). O encontro durou aproximadamente 45 minutos.

Através do jogo “Bate-papo Surpresa”, foi possível debater alguns temas sorteados pelos participantes como: organização da rotina de estudos, estudos, acolhimento, recepção dos calouros, estrutura do IFSul, etc. A partir desses tópicos, diversos pontos foram levantados como ter mais diálogos com os professores em relação às atividades avaliativas, saber se organizar para ter uma boa rotina de estudos, cuidar da estrutura da escola e a importância da Feira de Ciências do IFSul Camaquã (FECIC).

A turma interagiu bastante e a troca de ideias foi produtiva porque destacou a importância da comunicação entre docentes e discentes, de ter uma boa organização na rotina de estudos e o cuidado com a infraestrutura da instituição. Além disso, a relevância da FECIC, como um espaço de aprendizado e integração, foi destacada e também debatida a sua importância para o desenvolvimento acadêmico.



Figura 11. Roda de conversa na TCA1V.



Figura 12. Baldes de pipoca.

Realização da roda de conversa com todas as turmas

A roda de conversa foi idealizada para ocorrer em 09/10/2024 (quarta-feira) às 10:45h na sala de linguagens (Figura 13), pois nesse horário não haveria aulas e todos teriam a oportunidade de participar, além de poder durar mais do que 45 minutos já que no encontro anterior sugeriu-se mais tempo. Além disso, também teve a presença de um servidor para ajudar nas dinâmicas, no debate e contribuir com conselhos.

No entanto, não houve adesão nem dos ingressantes e nem dos demais alunos, apesar da ampla divulgação feita antecipadamente de forma presencial e virtual. Diversos fatores podem ter influenciado nesse resultado, tais como: horário de saída dos transportes dos alunos que residem em outras cidades e conflitos com compromissos pessoais ou acadêmicos.



Figura 13. Espaço da roda de conversa que seria realizada com todas as turmas.

Realização da roda de conversa na turma de primeiro ano do ensino médio (TCA1V)

O protótipo foi executado em horário escolar, o que possibilitou a presença de todos os alunos da turma (Figura 14) e (Figura 15) e durou aproximadamente 45 minutos. A atividade foi feita na sala de aula, pois na roda de conversa com a TCA1V houve reclamações de barulhos do ambiente ao ar livre que prejudicava a escuta das falas.

A dinâmica quebra-gelo “Desafio do Equilíbrio” ajudou a criar um ambiente mais descontraído e acolhedor, facilitando a interação dos participantes com as mediadoras já que eles se mostraram tímidos no início.

Em relação ao início do debate, utilizou-se também o jogo “Bate-papo Surpresa” porque com ele foi possível estimular a troca de ideias e opiniões na TCA1V, tornando a roda de conversa mais fluida e engajada, sem se limitar a um único assunto.

Assim, promoveu-se um espaço de aprendizado onde os envolvidos discutiram temas relevantes, como: interação intercursos, métodos de estudos, empatia entre os colegas de classe, desenvolvimento de trabalhos em grupos e individuais, acessibilidade, saúde mental e o uso de redes sociais com o objetivo de criar um ambiente mais colaborativo, saudável e produtivo na instituição de ensino. A conversa tentou fortalecer o senso de coletividade dentro da escola e trazer contribuições significativas para a melhoria no cotidiano acadêmico e bem-estar dos ingressantes.



Figura 14. Roda de conversa com a TCA1M.



Figura 15. Roda de conversa com a TCA1M.

Realização da roda de conversa na TCA2M

Assim como nas outras turmas, o encontro também aconteceu em horário de aula, em um período de 45 minutos para garantir a adesão dos discentes. Em relação ao local, optou-se por realizar a roda de conversa na sala de aula porque a TCA1M aprovou a escolha de um lugar coberto, o que motivou a decisão de replicá-la novamente.

O jogo “Não rasgue a folha” se apresentou como uma dinâmica quebra-gelo divertida e reflexiva, despertando o interesse dos estudantes ao desafiá-los a pensarem de maneira criativa e a trabalhar em equipe, promovendo assim, o engajamento e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas (Figura 16). Além disso, após terminado o tempo de completar a proposta do jogo, os participantes se mostraram surpresos e alegres com a demonstração de como resolver o desafio solicitado. (Figura 17).



Figura 16. Estudantes do segundo ano participando do jogo “Não rasgue a folha”.



Figura 17. Demonstração de como resolver o desafio do jogo “Não rasgue a folha”.

A conversa teve como ponto de partida essa dinâmica, a qual foi essencial para fomentar uma maior interação entre o público-alvo e as mediadoras, estabelecendo um ambiente acolhedor e confortável para que todos se sentissem à vontade para se expressar. Através da moral da atividade em não desistir por mais difícil que uma situação seja na escola e buscar ajuda de alguém para superá-la, foram compartilhados e debatidos desafios acadêmicos e sociais vividos no IFSul Camaquã pelos integrantes e também pelas mediadoras, como: aprovação em disciplinas específicas como em matemática, autocobrança, relações com os professores, rotina de estudos e socialização entre os colegas de classe. Assim, em conjunto, houve uma troca de opiniões e conselhos para que todos pudessem refletir e se motivar em relação aos estudos na instituição de ensino.

Portanto, a roda de conversa foi bem-sucedida, mesmo com uma dinâmica diferente da aplicada com os primeiros anos do curso técnico em Controle Ambiental, e o local também foi aprovado pelos participantes. A reflexão sobre perseverança e apoio mútuo contribuiu para favorecer um ambiente escolar mais empático e colaborativo, onde os estudantes possam se sentir motivados a superar desafios juntos, compartilhando experiências e fortalecendo laços de amizade entre si.

Avaliação

Como avaliação do protótipo, foi aplicado um breve questionário *online* ao final de cada roda de conversa para saber a opinião dos participantes em relação à proposta através de perguntas como o nível de satisfação e sobre o que poderia ser melhorado (Anexo 4). Ao final da etapa de testagem, foram obtidas 43 respostas.

Com base na avaliação da *persona*, foram elaborados gráficos para cada pergunta do questionário, a fim de apresentar de forma visual e resumida as respostas coletadas. Além disso, as opiniões escritas pelos entrevistados no espaço de “justificativa” foram analisadas para saber quais aspectos do protótipo foram mais valorizados, identificar críticas construtivas e entender se surgiram possíveis dificuldades durante as rodas de conversa.

Nesse sentido, em relação à dinâmica abordada, ela teve uma aprovação de 95,4% (Gráfico 1) demonstrando que a proposta cumpriu com o seu objetivo de interagir com o público-alvo, promovendo um ambiente acolhedor e descontraído, além de incentivar a troca de ideias e experiências.

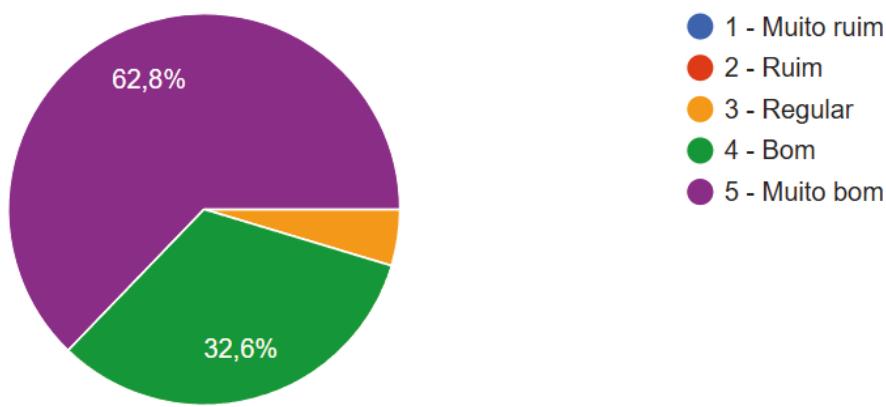


Gráfico 1. Avaliação da dinâmica envolvida na roda de conversa.

Para a compreensão desse resultado, destacam-se algumas justificativas da *persona*, como:

“Achei muito interessante e de bastante importância.”

“Foi muito bom porque me ajudou com dicas de estudos.”

“Achei muito bom ter esse momento pois ajuda os alunos a falarem sobre suas opiniões e se sentirem mais confortáveis no ambiente.”

“Acho muito boa a dinâmica de falarmos sobre diversos assuntos e experiências relacionados ao IF e termos a liberdade de colocar nossa opinião, todos conseguem se ajudar dessa forma.”

“Gerou entretenimento não só pelas perguntas interessantes mas também por discutir de forma cômica com os amigos”

“Achei incrível como as meninas conversaram conosco deixando tudo mais confortável.”

“Muito interativo, e é sempre muito proveitoso conversar com pessoas que já passaram pelo o mesmo que nós e sabermos que não estamos sozinhos.”

“Muito bom conversar sobre vários obstáculos que passamos durante os anos no IF com pessoas que já estão se formando.”

“Achei bem interessante essa iniciativa de conversar com os alunos sobre problemas que podem ocorrer no IF, e também em dar conselhos que são importantes para a convivência aqui no IF.”

“Achei bom porque foi uma coisa bem diferente de ser vista aqui no IF.”

No entanto, também foram sugeridas melhorias, como realizar as rodas de conversa em um ambiente fechado e também aumentar o tempo de duração da atividade, como evidenciado nas falas:

“Gostei até, mas acho que seria melhor se ficássemos em um lugar fechado e com microfone de preferência, pois foi difícil escutar a todos.”

“A atividade poderia durar mais tempo.”

“Amei a interação inclusive queria que tivéssemos mais tempo”

“A roda de conversa devia durar mais, para conseguirmos conversar sobre mais assuntos e para todos expressarem a sua opinião!”

Durante a fase de testagem, todas as sugestões foram levadas em consideração e esforços foram feitos para ajustar os pontos mencionados já nas próximas rodas de conversa. Assim, os encontros com as turmas ocorreram em sala de aula, buscando proporcionar um espaço mais silencioso. A tentativa de realizar um encontro fora do horário de aula não foi bem-sucedida, uma vez que ninguém compareceu.

Outro aspecto avaliado foram os assuntos discutidos na roda de conversa que tiveram uma aprovação de 100% (Gráfico 2) manifestando o interesse da persona pelas temáticas abordadas que engajaram a interação dos participantes com as mediadoras.

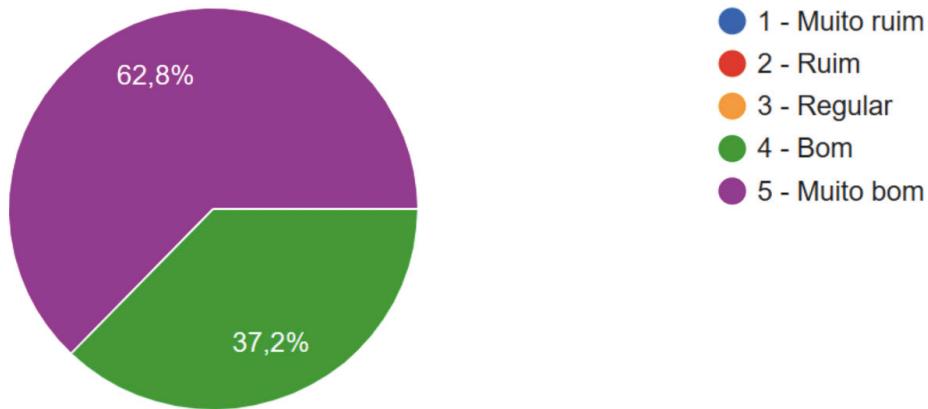


Gráfico 2. Avaliação dos assuntos debatidos na roda de conversa.

Para a justificativa desse resultado, destacam-se alguns comentários positivos, como:

“São assuntos necessários e bons para debater.”

“Foram assuntos importantes e bem desenvolvidos na conversa.”

“Acho que todos os assuntos são importantes e sortear os temas é uma ideia muito boa, facilita muito porque muitas vezes temos dificuldades para começar um assunto!”

“Os assuntos são extremamente importantes, para nosso futuro no If, elas ajudaram muito debatendo sobre.”

“Achei que foram tópicos bem relevantes e importantes de falar sobre.”

“São temas que a gente passa agora no início da nossa vida acadêmica e me ajudou bastante e alguns sentidos.”

“São assuntos muito úteis que podem ajudar muito os alunos novos.”

“Todos de muita importância para a nossa vida acadêmica.”

“Assuntos interessantes e legais de conversar.”

“Achei bem interessante os temas abordados.”

Essa avaliação demonstra que o público-alvo considerou os assuntos muito relevantes, úteis para se debater, refletir e aprender, proporcionando um espaço valioso para a troca de experiências e conselhos.

Em relação à interação na roda de conversa, teve uma aprovação de 74,4%, indicando que a grande maioria dos participantes se sentiu confortável em interagir com a turma e com as mediadoras (Gráfico 3).

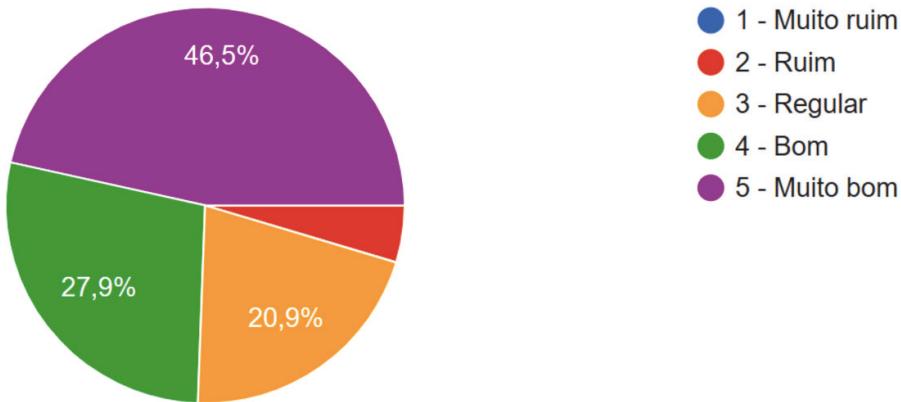


Gráfico 3. Avaliação da interação entre os colegas e entre as mediadoras durante a roda de conversa.

Entre os comentários positivos, destacam-se:

“É importante termos um diálogo com alunos de outros anos, pois no primeiro ano acabamos ficando meio ‘perdidos’, conversar com pessoas que têm mais experiências é muito bom!”

“Bom, todos que quiseram participaram.”

“Houve uma troca muito legal.”

“Muito simpáticas, agiram como colegas da mesma sala.”

“Achei uma interação natural, por mais da diferença de idade.”

“Adorei as gurias muito simpáticas e deram o espaço de fala pra gente.”

“Falaram muitas coisas importantes.”

“Respeitosa, agradável.”

“Foi uma conversa muito boa.”

“Muito bom porque todos deram sua opinião.”

“Todos colaboraram e participaram das atividades propostas e isso foi muito legal”

No entanto, houve uma porcentagem de 25,6% de descontentamento com a junção das avaliações “Regular” e “Ruim” (Gráfico 3), o que sugere um desconforto na interação com os colegas de turma durante a roda de conversa, como evidenciado em:

“Grande parte da turma não participou pois não se sentiram confortáveis, mas quem se sentiu confortável soube se expressar.”

“Acho que a turma poderia ter participado mais.”

“Nem todo mundo deu sua opinião.”

“A maioria da turma não se envolveu na roda de conversa, acho que a voz de todos é importante, talvez chamando mais a atenção dos outros.”

“Poucos realmente conversaram.”

“Estávamos um pouco tímidos.”

“Nem todos participam.”

“Achei que a minha turma não interagiu muito.”

“Alguns mais tímidos para falar.”

“Nem todos conseguiram interagir.”

Dessa forma, essa avaliação revela fatores como a timidez e a falta de engajamento de alguns estudantes que dificultaram a interação na atividade, o que resultou em uma participação desigual. Para melhorar esse ponto, evidencia-se a importância de sempre buscar desenvolver estratégias que incentivem uma maior inclusão e estimulem todos a se expressarem de maneira mais confortável.

Em relação ao ambiente, a tentativa de promover um espaço em que a pessoa se sentisse confortável para se expressar teve uma aprovação de 86,1% (Gráfico 4), demonstrando que a roda de conversa se apresentou como um lugar confortável, acolhedor e que facilitou o debate de assuntos entre todos os envolvidos.

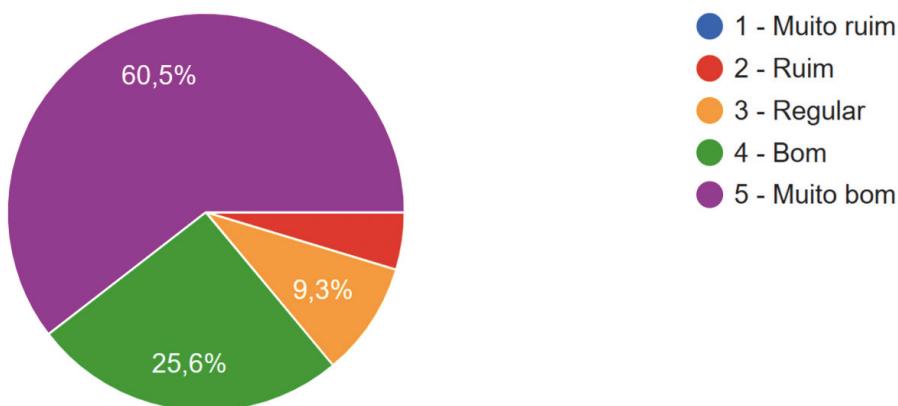


Gráfico 4. Avaliação do espaço da roda de conversa para se expressar.

Dessa forma, enfatiza-se as justificativas:

“Temos liberdade para conversar sobre qualquer assunto, expressar nossa opinião e também ajudar uns aos outros!”

“Achei muito bom, pois ninguém julgou e tive total liberdade para me expressar.”

“Me senti livre, mesmo não falando nada.”

“A roda foi muito aberta e confortável de se expressar.”

“Todos tiveram espaço para falar, por isso gostei.”

“Foi um espaço bom e uma conversa tranquila.”

“Me senti segura para compartilhar as minhas experiências.”

“10/10 muito boa a iniciativa das conversas.”

“Achei convidativa e acolhedora para se expressar.”

Entretanto, obteve-se uma avaliação negativa de 14,0% com a junção das respostas “Regular” e “Ruim” (Gráfico 4) em que algumas pessoas não se sentiram à vontade para se expressar na presença dos colegas de aula ou que são mais introvertidas e reservadas. Sendo assim, evidenciou-se tais dificuldades nos comentários:

“Não falei nada.”

“Eu não tenho opinião, pois não gosto de falar.”

“Tem muita gente que fica tímido inclusive eu porque é um espaço que quando tu falas todo mundo presta atenção em ti.”

“Não me sinto confortável em me expressar diante de meus colegas.”

À vista disso, tais opiniões revelaram que a presença de um público maior e a falta de familiaridade com o ambiente contribuíram para que alguns estudantes, especialmente os mais introvertidos, se sentissem envergonhados ou incapazes de agregar algo na atividade, indicando a necessidade de se pensar em dinâmicas que acolham esses indivíduos, permitindo que se sintam igualmente parte da interação durante a roda de conversa.

No final do questionário *online* foi disponibilizado um espaço aberto para o registro de comentários adicionais como sugestões, ideias, críticas construtivas, elogios ou qualquer outro feedback que não tivesse sido abordado nas perguntas anteriores. Dessa forma, além de ser sugerido mais tempo de duração da roda de conversa, o protótipo recebeu vários elogios. Para apresentar tais comentários, elaborou-se uma ilustração da *persona* alegre demonstrando a sua satisfação com o protótipo (Figura 18).



Figura 18. Ilustração da satisfação da *persona* em relação ao protótipo.

Matriz de Feedback

A matriz de Feedback foi elaborada com base nas respostas do formulário *online* para apresentar de forma resumida a opinião da *persona* sobre o protótipo (Figura 19). Esse método de avaliação permite identificar tanto os aspectos que foram bem recebidos quanto os pontos que podem ser melhorados, fornecendo uma visão clara das percepções da *persona*.



Figura 19. Matriz de Feedback.

Em relação às forças (o que funcionou), os temas e as dinâmicas foram bem recebidos pela *persona* juntamente com os lanches que proporcionaram um ambiente acolhedor, interativo e descontraído. Além disso, a interação com as mediadoras foi positiva, de maneira que construiu um espaço de empatia, escuta e respeito mútuo. A realização das atividades durante o horário de aula também foi uma estratégia eficaz para assegurar maior adesão e a ausência de professores proporcionou um espaço mais livre para os discentes se expressarem sem receio, incentivando o diálogo aberto e a participação.

A principal ameaça (dúvida) evidenciada foi a baixa adesão dos estudantes na roda de conversa realizada fora do horário de aula, o que pode ter ocorrido devido a diversos fatores como: horário de saída dos transportes dos alunos que residem em outras cidades, conflitos com compromissos pessoais ou acadêmicos e até mesmo a timidez para participar de atividades extracurriculares.

As fraquezas (o que deve melhorar) identificadas e relatadas também pela *persona* foram a dificuldade de encontrar locais adequados e silenciosos, além de aumentar o tempo de duração das rodas que fosse superior a 45 minutos. Destaca-se também a limitação da realização do estudo no turno vespertino, pois é o horário de aula das mediadoras. Ademais, fatores como a timidez, a introversão e a falta de engajamento de alguns estudantes dificultam a interação e geram uma participação desigual, o que demanda a necessidade de se tentar acolher e integrar essas pessoas durante as rodas de conversa.

Por outro lado, as oportunidades (novas ideias) idealizadas já na fase de testagem foram realizar as atividades em horário de aula o que garante maior adesão e ser em locais fechados, proporcionando um ambiente mais silencioso e tranquilo, o que favorece a concentração dos participantes. Além disso, a possível oportunidade de integrar o estudo a disciplinas como Tópicos Especiais e Sociologia, a fim de aumentar a frequência das rodas de conversa e também visando desenvolver ideias e trocas de experiências entre calouros e veteranos.

CONCLUSÃO

A metodologia do *Design Thinking* auxiliou na criação, estruturação e na validação das ideias propostas em sala de aula. Assim, foi crucial para estimular uma melhor compreensão das oportunidades oferecidas e direcionar a idealização para as soluções do problema do público-alvo. Portanto, esse método tornou-se de suma importância para a realização das etapas do estudo.

Além disso, percebe-se que a principal demanda dos ingressantes do curso técnico em controle Ambiental é a necessidade de socialização, ou seja, uma maior interação entre discentes e docentes e também a promoção do bem-estar em relação ao ambiente escolar e à vida acadêmica. Dessa forma, para a criação do protótipo foi levando em consideração esses pontos principais levantados na etapa de entrevistas e também os estudos de extensão que já ocorreram em outros IFs, de forma que como solução se originou a ideia das rodas de conversas que buscam melhorar a experiência dos alunos no IFSul Camaquã.

Ao longo da etapa de testagem, ressalta-se a ineficácia da realização de rodas de conversa que não sejam no período escolar, pois houve baixa adesão dos estudantes. Assim, é viável realizá-las apenas durante os horários de aula, garantindo a presença e participação dos alunos.

Portanto, através do estudo “IFnteração: Rodas de conversa” foi possível criar um espaço que promovesse o bem-estar dos estudantes de forma a impactar positivamente em suas vidas dentro da escola, como contribuir para a criação de vínculos, promover um ambiente colaborativo e ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais que, consequentemente, contribuirão para a permanência e êxito na instituição de ensino. Além disso, essa ação, desde o seu início, está alinhada e visa contribuir com os ODS nº3 - Saúde e bem-estar e nº4 - Educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. F.; CÂMARA, C. M. F. Rodas de conversa: construção de um espaço dialógico diante de conflitos escolares. **Anais VI CONEDU - VI Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62550>>. Acesso em: 16 out. 2024.
- CARVALHO, Anna Cristina Barbosa Dias. Semana de integração de calouros: uma prática de acolhimento. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 8811 - 8820, jul. 2019. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2302>>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- ELIAS, Israel. Brincadeiras divertidas. YouTube, 10 de set. de 2024. 02min32s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RsO9NMxlg&list=LL&index=7>>. Acesso em: 20 de out. de 2024.
- ESTUDANTES podem participar do estudo Diálogos em Saúde Mental. **IF Sul Câmpus Farroupilha**, 2023. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/farroupilha/estudantes-podem-participar-do-estudo-dialogos-em-saude-mental/>>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- GOMES, C. R. et al. Estudo da condição de saúde mental do estudante do IFS. **Revista Expressão Científica (REC)**, v. 4, n. 3, p. 48 - 52, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/REC/article/view/547>>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- GOV.BR. **Ministério da Educação**, 2018. Instituições da Rede Federal. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- MAGALHÃES, Vini. Dinâmica: Não rasgue a folha. YouTube, 08 de jan. de 2020. 07min53s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OSgoGh9Z6bM&list=LL&index=27&t=403s>>. Acesso em: 20 de out. de 2024.
- MELO, R. H. V. et al. Rodas de conversa: uma articulação solidária entre ensino, serviço e comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 2, p. 301-309, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-52712016000200301&script=sci_abstract>. Acesso em: 16 out. 2024.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Ensino médio tem maior taxa de evasão escolar da educação básica. **Agência Gov**, 2024. Disponível em: <<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>>. Acesso em: 16 out. 2024.
- OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Nações Unidas Brasil**, 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- PEREIRA, C. F. et al. Saúde mental na escola: relato de experiência no IFSC Câmpus Xanxerê/SC. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 14, n. 41, p. 75 - 85, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69836>>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- SAMPAIO, J. et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v.18, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/article/icse/2014.v18suppl2/1299-1311>>. Acesso em: 16 out. 2024.
- TSUNEMATSU, J. P. J.; PANTONI, R. P.; VERSUTI, F. M. Saúde mental discente na educação profissional e tecnológica: experiências de estudantes e docentes dos cursos técnicos integrados. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 70 - 90, 2021. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/753>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MEMÓRIAS DO BULLYING ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE MULHERES IDOSAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Data de submissão: 10/02/2025

Data de aceite: 01/04/2025

Greice Nunes Benedito

Formanda do curso de Pedagogia pela
UNESPAR campus de Campo Mourão –
Pr

Wanessa Gorri de Oliveira

Professora e orientadora do curso de
Pedagogia pela UNESPAR campus de
Campo Mourão – Pr

RESUMO: Este estudo propõe reflexões acerca das memórias de mulheres idosas sobre o *bullying* escolar, analisando suas experiências no processo de escolarização e refletindo sobre as mudanças e permanências desse fenômeno ao longo do tempo. A pesquisa foi realizada com idosas participantes do projeto de extensão “Centro de Apoio ao Desenvolvimento do Idoso” (CADI), vinculado ao Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão. Como metodologia, realizou-se pesquisa bibliográfica, planejamento e desenvolvimento da sessão “Memórias do *bullying* escolar: experiências de mulheres idosas no processo de escolarização”, do projeto de extensão “Cine Educação: olhares para formação docente, com

a intenção de problematizar o *bullying* escolar com as idosas do CADI, incentivar a reflexão, o debate e levantar narrativas capazes de demonstrar as memórias das idosas sobre o *bullying* escolar, e análise de algumas memórias das idosas do CADI. Os resultados indicam que o *bullying* escolar, embora não nomeado dessa forma na época de escolarização das participantes, era uma realidade presente nas escolas. As narrativas revelaram que ofensas relacionadas as características físicas e de gênero eram reais e, muitas vezes, negligenciadas pelos(as) educadores(as). Além disso, algumas idosas relataram carregar marcas emocionais duradouras, evidenciando que essa forma de violência pode ter repercuções ao longo da vida. O estudo reforça a necessidade de práticas educativas que valorizem a memória e o diálogo intergeracional, permitindo compreender o *bullying* escolar e promover ações preventivas no ambiente escolar na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Bullying* escolar; CADI; Idosas; Memórias.

INTRODUÇÃO

A violência está presente em todos os contextos sociais e culturais, se manifestando de diversas maneiras. No ambiente escolar, um tipo de violência específica, denominada *bullying*, afeta gerações de estudantes, deixando marcas profundas em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE) do ano de 2019, conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou um panorama preocupante sobre a prevalência do *bullying* nas escolas brasileiras. Com uma amostra representativa de mais de 11 milhões de estudantes¹, a pesquisa constatou que 12% dos jovens entre 13 e 17 anos admitiram praticar algum tipo de *bullying*, enquanto 23% relataram ter sido vítimas de ofensas ou humilhações por parte de seus colegas.

Esse contexto de violência escolar é corroborado por dados mais recentes que evidenciam a gravidade do problema. Segundo a pesquisa realizada por Sergio Senna (2023) “somente entre 2022 e 2023, 49 pessoas morreram em ataques em instituições estudantis.” Além disso, o Anuário Estatístico do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Lima; Martins, 2023, p. 356) aponta que, “na média nacional, 37,6% dos diretores relataram na Prova Brasil a ocorrência de situações que podem ser caracterizadas como *bullying*”. Da mesma forma, o Instituto de Pesquisa DataSenado (2023, p. 2) revela que “22% dos entrevistados sofreram violência no ambiente escolar.” Esses dados evidenciam que a violência escolar se configura como um desafio significativo enfrentado pela comunidade escolar na atualidade, e que casos de *bullying* não são meros conflitos entre indivíduos, eles refletem relações sociais complexas e desiguais que exigem uma abordagem crítica e coletiva para sua superação.

Embora essas pesquisas tenham fornecido dados valiosos sobre a realidade do *bullying* entre estudantes em idade escolar, é importante ressaltar que a população idosa não foi incluída em sua amostragem. Essa lacuna pode ser explicada pelo fato de que o *bullying* é relativamente novo como tema de estudo e debate e/ou porque está associado ao ambiente escolar, do qual a maioria dos(as) idosos(as) já não fazem mais parte. No entanto, é fundamental reconhecer que as vivências de *bullying* na infância e adolescência podem ter consequências duradouras para a saúde mental e o bem-estar e que a experiência de idosos(as) com esse fenômeno pode trazer novas perspectivas para a compreensão e a prevenção ao *bullying* nas escolas.

1. Segundo o Censo Escolar de 2024, dos 189.857 alunos matriculados, 183.264 eram frequentes, com 159.245 questionários considerados válidos. A maioria dos alunos, 10.136.751 (85,5%), estava matriculada em escolas públicas, enquanto 1.715.190 (14,5%) frequentava instituições privadas (INEP, 2025).

Considerando a proposta de pesquisa intitulada “Memórias do *bullying* escolar: experiências de mulheres idosas no processo de escolarização”², fez-se necessário a reflexão sobre a seguinte problemática: Como as memórias das idosas do Centro de Acolhimento e Desenvolvimento dos Idosos (CADI), que vivenciaram o *bullying* durante a escolarização, podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada desse fenômeno ao longo do tempo, revelando as diferentes formas e significados do *bullying* escolar?

Diante da problemática levantada, o objetivo geral desse estudo é apresentar experiências vivenciadas pelas idosas atendidas pelo CADI quanto ao *bullying* escolar. Como objetivos específicos sistematizou-se: I) Estudar as características centrais do *bullying* escolar; II) Propor uma sessão do projeto de extensão “Cine Educação: olhares para formação docente” para problematizar o *bullying* escolar e identificar idosas que já vivenciaram esse tipo de violência; e III) Levantar memórias das idosas do CADI, que demonstrem suas percepções e vivências acerca do *bullying* escolar, identificando continuidades e mudanças na interpretação dessa forma de violência.

O percurso metodológico desta pesquisa envolveu três etapas, a saber: a) pesquisa bibliográfica e de caráter qualitativo que é fundamental para a construção de uma base teórica sólida, permitindo a análise e compreensão aprofundada de um fenômeno (Gil, 2008). Neste estudo, ela foi utilizada para explorar o conceito de *bullying* escolar, situando-o historicamente e destacando suas características centrais; b) Planejamento e desenvolvimento de uma sessão do projeto de extensão Cine Educação: “olhares para formação docente”, com o intuito de problematizar o *bullying* escolar com as idosas do CADI, incentivar a reflexão, o debate e levantar narrativas capazes de demonstrar as memórias das idosas sobre o *bullying* escolar; e c) Análise das memórias das idosas do CADI.

O presente estudo apresenta as características centrais do *bullying* escolar, o planejamento e a execução de uma sessão do projeto de extensão “Cine Educação: olhares para formação docente” com as idosas participantes do CADI, bem como os resultados, reflexões e análises embasados nas narrativas das memórias das idosas sobre o *bullying* escolar. Para finalizar, as considerações finais apontam para algumas continuidades e mudanças do *bullying* escolar ao longo do tempo.

Por meio desse percurso, esperamos contribuir para uma compreensão mais ampla das experiências relacionadas ao *bullying* escolar ao longo do tempo e promover reflexões que possam contribuir para práticas educativas contemporâneas.

2. O presente estudo desdobra-se do projeto de pesquisa intitulado “Educação, cinema e conscientização sobre o *bullying* escolar: possibilidades de trabalho na educação básica e na universidade”, coordenado pela professora Dra. Wanessa Gorri de Oliveira, do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, *Campus de Campo Mourão*.

BULLYING ESCOLAR: ALGUMAS DEFINIÇÕES

Caracterizado como um fenômeno que ocorre principalmente entre crianças e adolescentes, de forma intencional, repetitiva e sem motivação aparente, demarcado pelo desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade (Fante; Pedra, 2008), o *bullying* é o responsável pelos altos índices de violência escolar e tem se tornado uma preocupação crescente, manifestando-se por meio de agressões físicas, verbais e psicológicas. O termo “bullying” é de origem inglesa e é utilizado em diversos países para descrever a ação consciente de um indivíduo em infringir maus-tratos a outro, colocando-o em situações de tensão (Fante; Pedra, 2008).

No Brasil, o termo foi adotado por não haver uma palavra em português que capturasse completamente o sentido e a complexidade desse fenômeno. Embora existam palavras em português que descrevam aspectos relacionados ao *bullying*, como “intimidação”, “humilhação” e “assédio”, nenhuma dessas palavras abrange de forma completa a ideia de agressões repetidas, direcionadas e intencionais de um indivíduo ou grupo contra outra pessoa, com o objetivo de causar sofrimento. Por essa razão, o termo “bullying” foi mantido, pois agrupa a dimensão específica de uma violência sistemática e persistente no contexto escolar, algo que não era bem caracterizado por palavras já existentes no vocabulário brasileiro (Fante; Pedra, 2008). Assim, o termo passou a ser amplamente utilizado na língua portuguesa para descrever um conjunto de comportamentos e dinâmicas sociais que antes não possuíam uma definição precisa.

A Lei 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional, traz a definição de intimidação sistemática como:

Art. 1º [...] § 1º todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

Esse tipo de violência tem como objetivo intimidar ou agredir a vítima, causando dor e angústia, e se caracteriza por uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Ainda segundo Fante e Pedra (2008), as ações são consideradas repetitivas quando os ataques ocorrem contra a mesma vítima em um determinado período, podendo ocorrer apenas três vezes durante o ano letivo para ser caracterizado como *bullying* escolar. Devido a experiência emocional desagradável vivenciada pela vítima que é intensificada pelo medo constante de novos ataques, mobiliza sentimentos como ansiedade, insegurança e angústia. Além disso, mesmo fora do ambiente escolar, a vítima pode continuar a lembrar dos episódios de violência, o que pode resultar em sérios prejuízos emocionais e psicológicos ao longo do tempo.

A par dessas informações, é possível observar que os casos de *bullying* escolar se assemelham a atos antigos de violência, muitas vezes fisicamente prejudiciais, mas que não eram punidos por serem encarados como “brincadeiras inocentes”. Esses atos de violência têm sido comuns nas escolas ao redor do mundo, mas o interesse por seu estudo começou de forma mais sistemática apenas por volta de 1970. Os primeiros estudos sobre *bullying* foram realizados por Dan Olweus (1931–2020), pesquisador da Universidade de Bergen, na Noruega, que é amplamente reconhecido como o pioneiro nessa área. Ele desenvolveu um questionário com 24 questões para estudar a violência escolar e identificar casos de *bullying* (Silva, 2016).

É importante destacar que pesquisas atuais, como a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019, indicam uma maior incidência de *bullying* entre meninas, tanto no ambiente escolar quanto no virtual. A pesquisa revela que “as meninas apresentaram taxas de 26,5% no *bullying* presencial e 16,2% no *cyberbullying*, números superiores aos dos meninos, que apresentaram 19,5% e 10,2%, respectivamente” (IBGE, 2019, p. 3).

Apesar de, na maioria das vezes, o *bullying* ocorrer diante dos espectadores, ele é considerado uma forma de violência velada, pois muitas vezes vem disfarçado como uma “brincadeira” ou um “apelido”, sendo que muitos professores/profissionais da educação ainda interpretam o *bullying* escolar como uma “brincadeira de criança”. Essa visão equivocada pode levá-los a agir de forma inadequada ou até mesmo a minimizar a situação, deixando as vítimas sem o apoio necessário por desconhecerem a seriedade do problema. Outro fator preocupante é a ideia errônea de que o *bullying* faz parte de um processo natural e necessário para o amadurecimento dos alunos. Esse ponto de vista distorcido impede que os(as) educadores(as) reconheçam o sofrimento das vítimas e tomem as medidas necessárias para protegê-las (Fante; Pedra, 2008).

A presença do *bullying* escolar desestabiliza profundamente o ambiente que deveria ser seguro e acolhedor para todos(as), comprometendo a formação de um espaço de aprendizado saudável e harmonioso (Rosário et al., 2017). Em vez de promover o desenvolvimento pessoal e acadêmico, a escola se transforma em um local opressor, onde a violência e o medo podem prevalecer. Essa situação não apenas afeta o bem-estar emocional dos(as) estudantes, mas também prejudica a capacidade de aprender e de se relacionar de maneira construtiva com os(as) outros(as) alunos(as).

Segundo Paulo Freire (2015, p. 53), “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”, ou seja, quando a educação não visa à liberdade, a vítima da violência pode, eventualmente, se tornar um agressor. Essa reflexão destaca a importância de os(as) educadores assumirem um papel crucial na construção de um ambiente escolar seguro, acolhedor e livre de agressões, promovendo valores como respeito, solidariedade e empatia, prevenindo, assim, a perpetuação da violência. Como responsáveis pela formação de novos cidadãos, os(as) educadores(as) devem priorizar, em seus planos pedagógicos, o combate à violência e a promoção da conscientização sobre a importância do respeito às diferenças.

Uma das estratégias para enfrentar o problema é conhecer os atores envolvidos nesse tipo de violência, a saber: o agressor, a vítima, a vítima agressora, a vítima provocadora e os espectadores (Fante; Pedra, 2008).

Os agressores do *bullying* escolar, também denominados de *bullies*³ são aqueles que se valem da força para aterrorizar os outros. Eles utilizam suas habilidades e a postura arrogante e de liderança para manter os outros em seu domínio (Fante; Pedra, 2008). Diferentemente das vítimas, comumente não sofrem com insegurança ou baixa autoestima, mas exibem características agressivas, condutas positivas frente à violência e limitam seus problemas a impulsos agressivos. Fante e Pedra (2008, p.47) citam que 80% das vítimas tendem a reproduzir os maus tratos, o que infere que um agressor em algum momento de sua vida pode também ter sido uma vítima.

O agressor de *bullying* pode praticar esse tipo de violência tanto de forma individual quanto em grupo, ou seja, sozinho ou com a ajuda de outros. Ele se posiciona como alguém que tem poder, seja por sua força física ou psicológica, e tende a direcionar suas agressões para as vítimas mais vulneráveis, como aquelas que são fisicamente mais fracas ou que apresentam características que as tornam alvos fáceis. Fante e Pedra (2008) destacam que as causas desse comportamento agressivo podem ser muito complexas e multifacetadas.

Em relação às vítimas, a literatura sobre *bullying* escolar demonstra que elas não têm condições psicológicas de tomar atitudes que poderiam fazer parar as ações de violência. Elas são pouco sociáveis, inseguras e têm problemas para se adequar à convivência e participação em grupos. Apresentam aspecto físico diferenciado dos padrões impostos por seus colegas, e a baixa autoestima é piorada por interferências depreciativas ou pela insensibilidade dos adultos sobre sua aflição. Possuem poucos amigos, são passivos, quietos e não reagem efetivamente aos atos de agressividade sofridos. Essas vítimas podem se dividir em vítima típica, vítima provocadora e a vítima agressora (Fante; Pedra, 2008).

A vítima típica é aquela que, ao sofrer as agressões, não reage ou revida. Conforme Fante e Pedra (2008), essas vítimas tendem a ser indivíduos com poucas habilidades sociais, frequentemente retraídos ou tímidos, e que não possuem os recursos ou o *status* necessário para cessar as ações agressivas direcionadas a elas. Geralmente, essas vítimas apresentam características que se desviam dos padrões aceitos por determinado grupo, tornando-se alvos de ataques. Além disso, os episódios de *bullying* não se originam de um conflito prévio; os agressores escolhem aleatoriamente um colega, atribuindo-lhe o papel de “bode expiatório” com base em traços físicos ou psicológicos que percebem como vulnerabilidades. Segundo os autores, essas vítimas demonstram, por meio de seu comportamento, que não irão retaliar, denunciar ou buscar apoio, o que as torna ainda mais suscetíveis à perpetuação das agressões (Fante; Pedra, 2008).

3. O termo “*bully*” pode ser traduzido como valentão, tirano ou brigão. Como verbo, “to *bully*” significa tiranizar, amedrontar, brutalizar ou oprimir. O substantivo “*bullying*” descreve um conjunto de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz de se defender (Fante; Pedra, 2008).

Segundo Fante e Pedra (2008), as vítimas provocadoras são aquelas que, de maneira impulsiva, provocam os colegas, gerando reações agressivas as quais não conseguem responder de forma eficiente. Essas vítimas, embora muitas vezes tentem brigar quando atacadas, não têm as habilidades necessárias para lidar com as consequências de suas provocações, o que resulta na continuidade da violência.

A vítima agressora começa a ser agressiva com outras pessoas mais vulneráveis que não estão envolvidas com a situação e agem deste modo segundo Fante e Pedra (2008, p. 60) porque “são aqueles alunos que são ou foram vitimizados e que acabam reproduzindo os maus-tratos sofridos”. Isto quer dizer, a vítima adota comportamentos agressivos em resposta à intimidação que sofrem, partindo de um desejo de se defender, de buscar aceitação social ou mesmo como uma forma de liberar frustrações acumuladas. Isso é corroborado por Fante (2012) que evidencia que as consequências podem atingir as vítimas do fenômeno não somente na época escolar, mas posteriormente no trabalho, na formação da família, na criação dos filhos e inclusive na saúde física e mental.

Fante e Pedra (2008) definem os espectadores do *bullying* escolar como a maioria dos alunos de uma escola que, embora não sofram ou pratiquem essa violência, são afetados pelas suas consequências. Esses alunos, que frequentemente permanecem neutros e não intervêm nas situações de agressão por medo de se tornarem vítimas, seguem o que é chamado de “lei do silêncio”. Além disso, há aqueles que, mesmo não participando diretamente dos ataques, demonstram apoio ao agressor.

As lembranças dos estudantes sobre suas experiências escolares podem deixar marcas profundas, refletindo nas relações sociais e pessoais. Todos os envolvidos de algum modo sofrem os impactos do *bullying* e é por isso que se faz necessário proporcionar uma reflexão por meio das memórias do passado que se tem desses eventos para que se possa tentar compreender a dinâmica desse problema.

A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA DAS IDOSAS DO CADI PARA COMPREENDER O BULLYING ESCOLAR

Essa dinâmica de observação e, em alguns casos, de conivência com o *bullying* escolar reflete a influência social e cultural na construção das memórias individuais. Segundo Bosi (1994), as experiências escolares, impregnadas de emoções e valores, são revisitadas ao longo da vida e podem resgatar tanto vivências positivas quanto traumas decorrentes de situações de exclusão e fracasso. Nesse contexto, a escola transcende seu papel de instituição acadêmica, tornando-se um espaço fundamental para a formação de identidades, relações sociais e trajetórias de vida.

Além disso, a memória desempenha um papel essencial na maneira como aprendemos sobre o passado e o transmitimos para as próximas gerações. Conforme destaca Bosi (2023), os(as) idosos(as) atuam como uma ponte entre o que já aconteceu e o presente, pois carregam lembranças que não estão necessariamente registradas em livros

ou ensinadas em escolas. Diferentemente das instituições formais, como igrejas, partidos políticos e sistemas educacionais, que sistematizam a transmissão de cultura, os mais velhos compartilham suas vivências de maneira pessoal e subjetiva. Ao contarem suas histórias, não apenas preservam suas trajetórias individuais, mas também contribuem para a manutenção de tradições, valores e conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da sociedade.

Diante dessa relevância, torna-se essencial registrar e refletir algumas memórias do *bullying* escolar pela perspectiva das idosas do CADI para compreender como esse problema atravessa gerações e deixa marcas que podem se desdobrar em toda a trajetória de vida de uma pessoa. Muitas das experiências vividas na infância ainda refletem na forma como as idosas se relacionam e enxergam a sociedade, demonstrando que as agressões sofridas na escola não são apenas episódicas e passageiras.

Ao compartilharem suas histórias, os(as) idosos(as) não apenas resgatam um passado muitas vezes silenciado, mas também oferecem uma oportunidade valiosa de aprendizado para as novas gerações, permitindo que reflitam sobre suas próprias atitudes e contribuam para a construção de um ambiente mais empático e acolhedor no futuro.

Levando isso em consideração, optou-se por registrar as memórias de algumas idosas que participam do Centro de Apoio e Desenvolvimento do Idoso (CADI), um projeto de extensão da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus de Campo Mourão* com o intuito de se estabelecer essa ponte entre gerações, tendo o objetivo de obter um experiências que possam iluminar o presente e inspirar a construção de um futuro mais compassivo e acolhedor em relação ao *bullying*.

O Centro de Apoio ao Desenvolvimento do Idoso – CADI

O CADI é um projeto de extensão da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus de Campo Mourão*, que visa promover o bem-estar e a inclusão social de pessoas com mais de 60 anos. Fundado em 2015 pela professora Dra. Yeda Maria Pavão, do Colegiado de Administração, em parceria com a então aluna de Iniciação Científica Jéssica Rodrigues, o CADI surgiu a partir de estudos sobre o atendimento a idosos na região da Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão, (Kalinowski, 2024).

Atualmente, as atividades do CADI são realizadas todas as terças-feiras e quintas-feiras, das 14h às 16h30, no Laboratório de Pedagogia⁴. As ações incluem produção de artesanatos, palestras, cursos, oficinas, sessões de filmes, rodas de conversa, círculos de cultura, visitas e contação de histórias. Essas atividades são conduzidas por voluntários, docentes, estudantes, bolsistas e estagiários da Universidade (Kalinowski, 2024).

4. O CADI desde 2022 integra o Programa UNESPAR 60+, iniciativa que congrega projetos voltados à terceira idade nos diversos *campi* da Unespar. Esse programa tem como premissa a valorização do idoso como sujeito ativo e participativo na sociedade, promovendo ações que estimulem sua inclusão digital, social e educacional (SETI, 2024).

Em 2024 o CADI atendeu 39 mulheres idosas, com idades entre 60 e 93 anos. As participantes produzem diversos itens artesanais, como crochê, pintura e tricô, que são frequentemente doados para instituições locais (Kalinowski, 2024).

Atualmente, o CADI está sob a coordenação da professora Dra. Divania Luiza Rodrigues, do Colegiado de Pedagogia, contando ainda com a participação da professora Yeda Maria Pavão, que, mesmo após sua aposentadoria, segue atuando como voluntária e colaboradora nas atividades do projeto (Kalinowski, 2024). O projeto possui duas bolsistas com subsídio da Fundação Araucária que auxiliam na condução das ações direcionadas às idosas do CADI.

Relações entre o CADI e o Projeto Cine Educação: olhares para formação docente

Para mobilizar reflexões acerca do *bullying* escolar com as idosas participantes do CADI, foi utilizada a metodologia interativa do projeto de extensão Cine Educação: olhares para a formação docente, que auxiliou na organização do planejamento, exibição, debate, indicação de leitura complementar e registro de memórias das mulheres idosas.

O Cine Educação: olhares para a formação docente é um projeto de extensão do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Campo Mourão, que busca integrar o cinema ao processo de formação de professores, utilizando-o como ferramenta pedagógica para estimular reflexões críticas e promover aprendizagens significativas (Rodrigues; Oliveira, 2022).

Em vigência desde 2015, o projeto Cine Educação da UNESPAR atualmente é coordenado pela professora Dra. Divania Luiza Rodrigues. Fundamentado na ideia de que o cinema não deve ser apenas um recurso ilustrativo, mas um instrumento ativo na construção do conhecimento, o projeto possibilita a articulação entre teoria e prática, permitindo que futuros docentes compreendam a importância do audiovisual na educação (Rodrigues; Oliveira, 2022).

Além das exibições e debates sobre filmes, o Cine Educação também incentiva a produção de documentários pelos estudantes de Pedagogia, ampliando seu repertório pedagógico e proporcionando uma vivência concreta na criação de materiais audiovisuais com finalidades educativas. Dessa forma, o projeto se torna um espaço de experimentação e inovação, promovendo a valorização da linguagem cinematográfica como elemento central na prática docente (Unespar, 2024).

No contexto do CADI, o Cine Educação se destacou como uma iniciativa capaz de auxiliar o debate, as trocas, o diálogo e a coleta de memórias sobre o *bullying* escolar por meio de uma sessão intitulada “Memórias do *bullying* escolar: experiências de mulheres idosas no processo de escolarização” que ocorreu nos dias 10 e 12 de setembro de 2024.

Durante a sessão, foram exibidos recortes do documentário *Últimas Conversas* (Brasil, 2015), de Eduardo Coutinho (1933-2014), e o curta-metragem *Lou* (Estados Unidos, 2017), da Pixar, selecionados por sua capacidade de gerar identificação e reflexão. Além da análise dos filmes, as idosas participantes foram convidadas a relatar suas experiências escolares, criando um ambiente de escuta ativa e valorização de suas vivências. A partir dessa interação, o projeto possibilitou não apenas a ressignificação dessas memórias, mas também a compreensão de algumas mudanças e permanências do *bullying* escolar ao longo do tempo.

Fresquet (2013) destaca que o uso do cinema na educação deve ir além do entretenimento, sendo planejado estrategicamente para potencializar a aprendizagem e o pensamento crítico. Segundo a autora, a experiência cinematográfica permite o desenvolvimento de uma percepção ampliada do mundo a partir da interpretação e questionando das narrativas audiovisuais de maneira crítica e reflexiva.

Dessa forma, a sessão do Cine Educação no CADI, foi escolhida por sua capacidade de integrar o audiovisual ao processo educativo, reconhecendo o potencial do cinema para abordar realidades complexas e fomentar uma educação mais crítica e consciente. Isso é fundamentado pelos ensinamentos de Fresquet (2013), a qual defende que o cinema favorece o letramento audiovisual, uma competência essencial na sociedade contemporânea, preparando os estudantes para compreenderem e analisarem as mensagens veiculadas pela mídia de forma consciente.

Conforme mencionado anteriormente, a sessão intitulada “Memórias do *bullying* escolar: experiências de mulheres idosas no processo de escolarização”, ocorreu no Laboratório de Pedagogia da UNESPAR, *Campus* de Campo Mourão, espaço utilizado pelas idosas do CADI, em dois encontros, nos dias 10 e 12 de setembro de 2024, mediada pela estudante Greice Nunes Benedito e professora Dra. Wanessa Gorri de Oliveira, docente do Colegiado de Pedagogia da Unespar, *Campus* de Campo Mourão.

A sessão do dia 10 de setembro de 2024 teve início com a preparação das 25 idosas acerca da temática. Inicialmente, foram apresentadas com auxílio de recursos audiovisuais, como *slides*, os conceitos de *bullying* escolar, destacando suas particularidades em relação a outros tipos de violência e as consequências que podem afetar agressores, espectadores e vítimas, com base nos ensinamentos de Fante e Pedra (2008). Esse momento propiciou um rico diálogo, que gerou diversas reflexões, pois, ao serem questionadas sobre o que compreendiam por *bullying* escolar, a maioria das idosas demonstrou desconhecimento do termo. Após a explicação, começaram a relatar suas próprias experiências, o que indicou que, embora a nomenclatura e os comportamentos possam ter mudado com o tempo (como no caso do surgimento do *bullying* virtual), a raiz do problema – a exclusão, a humilhação, o abuso de poder – permanece essencialmente a mesma, variando conforme o contexto social, cultural e tecnológico de cada época.

Em seguida ocorreu a exibição de recortes do documentário “Últimas Conversas” (Brasil, 2015), drama dirigido por Eduardo Coutinho, lançado no ano de 2015, com duração de aproximadamente 01h27min, que se conecta diretamente às questões sociais e educacionais contemporâneas, abordando a vivência de jovens no ambiente escolar. O documentário aborda entrevistas com adolescentes brasileiros, que compartilham suas percepções sobre a vida, a escola e os desafios enfrentados no dia a dia. Optou-se por selecionar trechos específicos em que dois adolescentes, Tayna e Breno, narram suas experiências com o *bullying* que sofreram, permitindo uma discussão mais focada e significativa sobre o tema. A abordagem sensível e humanizada do diretor oferece uma visão aprofundada sobre o impacto de diversas formas de violência e exclusão presentes frequentemente no cotidiano escolar, incluindo o *bullying*.

Os recortes do documentário “Últimas Conversas” abordam essas questões ao revelar as experiências de jovens que enfrentam insegurança, rejeição e solidão, temas frequentemente associados ao *bullying* escolar. Embora não trate principalmente do *bullying*, o documentário ilustra como a busca por pertencimento e validação, aliada à exclusão social, pode criar um ambiente propício à discriminação e ao sofrimento emocional, mostrando como os aspectos socioeconômicos e as pressões sociais contribuem para a vulnerabilidade desses jovens no contexto escolar.

Para complementar as reflexões, foi exibido o curta-metragem *Lou*, dirigido por Dave Mullins e produzido pela Pixar Animation Studios em 2017. Com aproximadamente 7 minutos de duração, a animação norte-americana aborda, de forma visualmente cativante, temas relevantes ao contexto escolar, como o *bullying* e a empatia. O curta-metragem conta a história de um garoto, J.J., que pratica *bullying* contra seus colegas, pegando objetos pessoais deles e guardando-os em sua mochila. No entanto, uma criatura formada por itens perdidos na caixa de achados e perdidos da escola, chamada *Lou*, intervém, confrontando o garoto e ensinando-lhe uma lição sobre compaixão e o valor de relações positivas.

O curta-metragem “*Lou*” da Pixar utiliza metáforas que se conectam profundamente com o tema das memórias, refletindo sobre como experiências passadas moldam comportamentos presentes. De acordo com Ecléa Bosi (2008), a memória é um processo dinâmico que não apenas armazena eventos, mas também os reinterpreta ao longo do tempo, influenciando a identidade e as relações sociais. No contexto de “*Lou*”, a caixa de achados e perdidos simboliza as memórias esquecidas ou negligenciadas das crianças, que, assim como os objetos, podem ser deixadas de lado em momentos de dor ou confusão. *Lou*, como uma personificação dessas memórias, busca reconectar as crianças com seus sentimentos e experiências, mostrando que cada objeto perdido carrega uma história e um sentimento que merece ser retomado. Através da interação com *Lou* e os objetos da caixa, J.J. é levado a confrontar suas memórias e emoções reprimidas. Assim, o curta-metragem não apenas aborda o *bullying* como um fenômeno social, mas também como uma manifestação de dores não resolvidas que podem ser tratadas por meio da empatia e do entendimento mútuo.

Após cada exibição, foi realizado um debate, mediado pela professora Dra. Wanessa Gorri de Oliveira, orientadora do TCC, e por Greice Nunes Benedito, orientanda e aluna do 8º período do Curso de Pedagogia da UNESPAR, Campus de Campo Mourão. O objetivo do debate foi estimular a discussão sobre o tema, suscitando reflexões acerca das consequências prejudiciais do *bullying* para os envolvidos, como a evasão escolar, a ansiedade, a depressão e a perpetuação de ciclos de violência.

Durante todo o processo das exibições e das intervenções das mediadoras, as idosas participaram ativamente, compartilhando suas experiências escolares relacionadas ao *bullying* e como essas memórias as acompanharam ao longo da vida.

A seção a seguir trará como que algumas delas relatam que ainda carregam, até os dias de hoje, as marcas dolorosas deixadas por essas vivências, especialmente pelo *bullying* que sofreram. Em razão desses acontecimentos, o sentimento de tristeza, rejeição e preconceito, em momentos pontuais, ainda se faz presente em suas lembranças, acompanhando-as.

CINE EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DAS IDOSAS SOBRE O BULLYING ESCOLAR COMO UM CONVITE À REFLEXÃO

As discussões sobre *bullying* e suas manifestações ao longo do tempo revelaram a importância de ressignificar experiências passadas, especialmente em um contexto escolar. As idosas que participaram da atividade destacaram que, em sua época, os atos de *bullying* eram referidos por termos como “zuar”, “apelidar” e “tirar sarro”. Essa mudança na terminologia reflete uma evolução na percepção social sobre o fenômeno do *bullying*.

Dona Clarice⁵, uma das participantes afirmou: “eu defendia minha irmã, porque ela sofria *bullying* por usar óculos e trança”. Esse relato traz que mesmo não tendo uma definição de que aquilo que estava acontecendo se tratava de um ato de *bullying* a idosa demonstra em sua narrativa que ela percebeu naquele momento que todos merecem ser tratados com respeito, independentemente de sua aparência. Ao acrescentar a frase: “Ninguém deve passar por isso” demonstrou seu apoio e reforçou a importância de combater o *bullying*.

Outra participante, Dona Rute, narrou que, por ser forte, quieta e não gostar muito de socializar, os alunos geralmente não mexiam com ela. No entanto, o mesmo não acontecia com sua irmã, que era tímida, muito magra e usava óculos, o que a tornava alvo de diversos apelidos relacionados à sua aparência. O que mais a incomodava era ser chamada de “quatro olhos”. Várias vezes, ela recorreu à professora pedindo ajuda. Em certa ocasião, a professora sugeriu que seus agressores saíssem pelo portão da frente enquanto ela saía pelo portão dos fundos, para que não se encontrassem. No entanto, os alunos contornavam a escola e a seguiam até sua casa, proferindo diversas ofensas.

5. Para preservar a privacidade das participantes, os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

Um dia, cansada de ver o sofrimento da irmã, Dona Rute narrou que, antes de sair de casa, pegou um “rabo de tatu”, uma espécie de chicote com ganchos na ponta, que ela teve o cuidado de remover para não ferir muito os alunos. Quando, na volta para casa, eles apareceram novamente, ela bateu neles com tanta força que os deixou marcados por dias. Ao reclamarem para a professora, ela não tomou nenhuma atitude, pois conhecia as provocações que sua irmã sofria. Como citado por ela: “Assim solucionei o *bullying*”.

O relato ao descrever o sofrimento de sua irmã, vítima constante de *bullying* devido à sua aparência física, especialmente por usar óculos, reafirmam as considerações de Beaudoin e Taylor (2006) que afirmam que o *bullying* é uma agressão sistemática, caracterizada por hostilidade repetida, que causa impactos emocionais graves nas vítimas. A resposta da professora, ao sugerir que a irmã de Dona Rute saísse pela porta dos fundos para evitar os agressores, revela uma falha da escola em lidar de forma efetiva com o problema, já que a falta de ações concretas para combater o *bullying* pode perpetuar a cultura de desrespeito entre os estudantes.

A reação da idosa, ao agredir fisicamente os colegas de sua irmã, pode ser interpretada como uma tentativa de reverter a dinâmica de poder, mas Beaudoin e Taylor (2006) alertam que essa solução não ataca a raiz do problema, que é a cultura de *bullying* nas escolas. A ausência de intervenção por parte da professora reforçou a ideia de que, quando as escolas não adotam políticas eficazes de prevenção e educação sobre o *bullying*, o problema tende a se perpetuar. A verdadeira solução exigiria um compromisso coletivo de educadores e alunos para criar um ambiente escolar baseado no respeito e na inclusão.

Dona Maria, 62 anos, conta que sofria *bullying* por causa de sua aparência, que segundo ela era “muito feia”. A mesma cita que a situação mais constrangedora sofrida se dava quando a própria professora da sala a ridicularizava na frente de todos, dizendo por exemplo, que Paulo e ela deveriam se casar, pois seriam um casal perfeito, porque eram igualmente feios. Maria diz que não guarda rancor dessa época, e acha que tudo acontecia por ser muito arteira e as vezes provocar os outros também, mas continua se achando feia e faz consultas frequentes ao psiquiatra por ter depressão e ansiedade.

O relato de Dona Maria, de 62 anos, exemplifica o impacto duradouro do *bullying* na vida de uma pessoa. Ela descreve episódios de humilhação na escola, os quais podem ter sido o gatilho para gerar sentimentos de inferioridade e contribuir para o desenvolvimento de transtornos como depressão e ansiedade.

Beaudoin e Taylor (2006) discutem que o *bullying* não se limita a uma simples brincadeira ou diferença de opinião entre crianças, mas reflete padrões de desrespeito e exclusão que podem se intensificar no ambiente escolar, afetando profundamente a autoestima dos indivíduos. As autoras argumentam ainda que o papel dos(as) educadores(as) é crucial na construção de um ambiente seguro e respeitoso, onde a convivência saudável entre os alunos seja priorizada e valores como a tolerância, o respeito à diversidade e a promoção de uma cultura de paz sejam amplamente valorizados.

Além disso, Beaudoin e Taylor (2006) enfatizam que o *bullying* não deve ser visto apenas como um comportamento pontual, mas como parte de um fenômeno mais amplo de desrespeito e agressão que pode ter repercussões tanto no desenvolvimento emocional quanto nas habilidades sociais do indivíduo. O estigma social gerado pelo *bullying* pode levar à exclusão social, dificultando o processo de socialização e comprometendo a autoestima da vítima, o que pode ter reflexos negativos em sua vida adulta, como os mencionados por Dona Maria.

Após este compartilhamento, foi exibido como leitura complementar o poema “O que a Memória Ama, Fica Eterno”, de Adélia Prado, publicado em Bagagem (PRADO, 1976), interpretado por Nelson de Freitas em um vídeo (Freitas, 2020). O poema aborda a relação íntima entre memória e afeto, destacando como as lembranças que amamos se tornam eternas em nossas vidas. Segundo Prado (1976), “o que a memória ama, fica eterno”, enfatizando a ideia de que as memórias significativas moldam nossa identidade e permanecem conosco ao longo do tempo. Após a exibição, foi abordada a temática de que, assim como o amor, a dor também deixa marcas profundas e duradouras na vida de todos, afetando o comportamento e a forma como o ser humano lida com o mundo ao seu redor, reforçando que tanto os sentimentos positivos quanto os negativos permanecem, tornando-se parte da identidade das pessoas.

As narrativas apresentadas no primeiro encontro trouxeram à tona a experiência do *bullying* escolar sofridos ou vivenciados pelas idosas que participavam de nosso encontro, fornecendo uma riqueza de reflexões a respeito do tema.

No segundo encontro que ocorreu dia 12 de setembro de 2024, deu-se as boas-vindas às 17 idosas que compunham o grupo, explicando o objetivo das atividades do dia, que era compartilhar e refletir sobre memórias de *bullying* escolar. Foi realizada uma recapitulação do encontro anterior sobre o significado do *bullying* escolar, da exibição e do debate do documentário “Últimas Conversas” (Brasil, 2015), do curta-metragem “Lou” (Estados Unidos, 2017) e da importância da memória para ressignificar os acontecimentos. Adicionada e está retomada, mencionou-se que nem todas as experiências escolares são agradáveis e que, como vimos no documentário do encontro anterior, algumas delas podem causar dor e sofrimento.

Na sequência, as participantes foram convidadas a fechar os olhos e se concentrar em suas memórias da época escolar. Nesse momento, elas foram estimuladas a responder mentalmente algumas perguntas, tais como: “Qual era o nome da sua escola? Como era o caminho até lá? Como eram as salas de aula de sua escola? Você se recorda de seus professores? Como eles eram? Quem eram seus amigos? Como era a hora do recreio?”. Após alguns minutos, solicitou-se que refletissem sobre essas memórias e se eram positivas ou se traziam tristeza.

Em um segundo momento, foi promovida uma rica troca dialógica, na qual as idosas tiveram a oportunidade de relatar experiências que vivenciaram ou testemunharam em relação ao *bullying* escolar durante o período de sua formação. Ressaltou-se a importância de ouvir com respeito e empatia, de modo a compreender plenamente as experiências de cada uma. A seguir, serão narradas algumas dessas memórias.

Um dos primeiros temas que surgiu foi sobre os estereótipos de gênero que a sociedade nos impõe. Rossi (2021) defende que o conceito de gênero é uma construção social e sua relação é intrínseca com às relações de poder, não sendo apenas uma categoria descritiva, mas uma estrutura que organiza hierarquias e distribui poder de forma desigual. E quando o indivíduo não se molda neste estereótipo que a sociedade propõe tende a ser atacado conforme descrito na imagem 1:

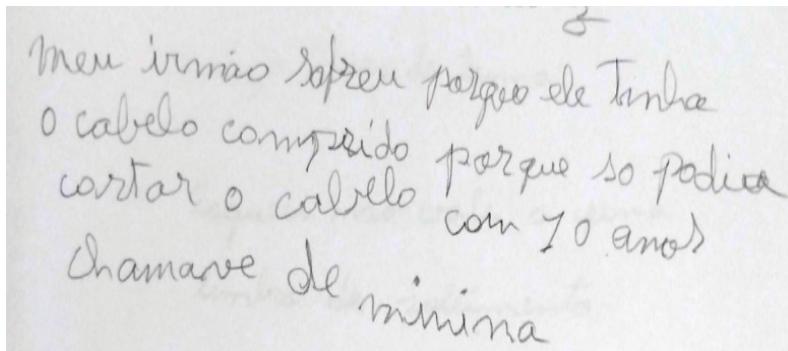


Imagen 1- Relato sobre *bullying* sofrido por dona Alda

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos registros coletados das idosas

O texto reflete como normas sociais e estereótipos de gênero podem ser causadores de *bullying*, especialmente quando uma criança é ridicularizada ou excluída por características que fogem às expectativas heteronormativas, como o comprimento do cabelo. Nesse pequeno texto é possível interpretar que tais experiências evidenciam como imposições culturais reforçam as desigualdades e preconceitos, contribuindo para práticas do *bullying*, e a importância de repensar essas estruturas dentro da educação, promovendo um ambiente inclusivo que combata o preconceito e respeite a diversidade.

A análise de Rossi (2021) nos ajuda a esclarecer como o *bullying* é mais do que um conflito interpessoal; ele é um reflexo de relações de poder que também aparece nas desigualdades de gênero, buscando controlar e disciplinar o comportamento dos indivíduos, refletindo uma relação de poder em que o *bullying* integra um mecanismo de controle social mais amplo.

Na imagem 2 pode-se observar um outro ataque refletido- o assédio - que ocorre quando uma pessoa é alvo de comentários negativos, zombarias ou exclusão devido à sua aparência física.

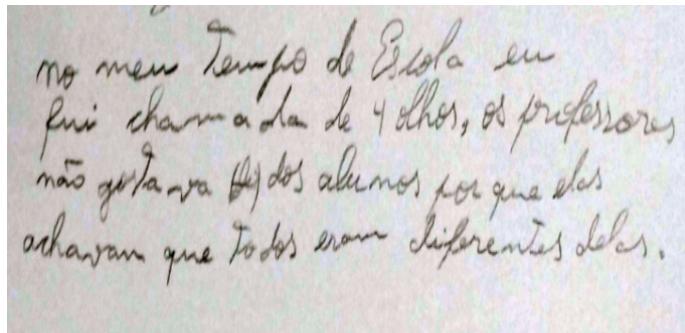


Imagen 2- Relato sobre *bullying* por dona Eulália

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos registros coletados das idosas

O texto da imagem 2 ilustra um cenário de discriminação baseado em características físicas e culturais, evidenciando que o preconceito e a discriminação muitas vezes servem como gatilhos para o *bullying* escolar, transformando a escola, que deveria ser um espaço de aprendizado e acolhimento, em um ambiente de exclusão e sofrimento para muitos estudantes. Como aponta Rossi (2021), essas práticas refletem desigualdades enraizadas na sociedade, onde diferenças físicas, culturais e socioeconômicas são usadas para justificar ofensas e humilhações.

As idosas do CADI compartilharam memórias marcantes de como eram ridicularizadas por sua aparência, condição social ou até mesmo por traços de sua identidade, sem que houvesse proteção ou intervenção dos professores e gestores escolares. O impacto dessas experiências ultrapassou a infância, deixando marcas que as acompanharam ao longo da vida. Para evitar que novas gerações carreguem esse mesmo fardo, é fundamental que as escolas adotem uma postura ativa, criando um ambiente onde a diversidade seja valorizada, o respeito seja cultivado e cada aluno(a) se sinta seguro para ser quem realmente é.

Histórias como essas foram sendo narradas, como da menininha negra e pobre que alvo de insultos por sua cor e tipo de cabelo respondia as agressões verbais com violências físicas até não aguentar mais e abandonar a escola, ilustrando a gravidade da discriminação racial e social no ambiente escolar. Autores como Beaudoin e Taylor (2006) e Fante e Pedra (2008) enfatizam que agressões verbais relacionadas a características físicas e étnicas podem ter um impacto devastador na autoestima e saúde mental das crianças, levando-as a desenvolver respostas agressivas como forma de defesa. A violência física, nesse contexto, surge como uma tentativa de resgatar o controle diante da humilhação constante e da marginalização sofrida, refletindo o sofrimento psicológico das vítimas.

Após as narrativas, houve um debate entre as participantes sobre as histórias compartilhadas. Foi um momento de muita reflexão, sobre como o passado ainda se faz presente.

Nessas narrativas observa-se mais uma vez como os padrões sociais exercem uma influência significativa sobre o *bullying* escolar, refletindo normas que muitas vezes toleram comportamentos agressivos e perpetuam a exclusão das vítimas, resultando em consequências profundas como baixa autoestima, dificuldades de socialização e transtornos psicológicos, como ansiedade e depressão (Fante; Pedra, 2008).

No decorrer deste último encontro, foi distribuído papel e caneta para que cada participante escrevesse uma mensagem de apoio e encorajamento que fosse direcionado para si mesma, para alguém que conheceu e que tenha vivenciado o *bullying* escolar, ou para o autor do *bullying* escolar que tenha sofrido. As participantes foram incentivadas a ler suas mensagens para o grupo, promovendo um momento de acolhimento e solidariedade, conforme podemos ver na imagem 3:

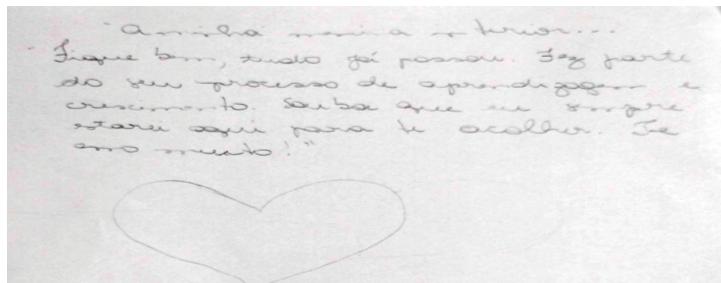


Imagen 3- Mensagem de apoio de dona Ivone

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos registros coletados das idosas

A narrativa aponta para a possibilidade de superação e reavaliação pessoal, sugerindo que o amadurecimento pode transformar a maneira como as pessoas encaram a discriminação e a violência. Essa perspectiva é crucial, pois indica que, apesar dos efeitos negativos do *bullying*, há espaço para resiliência e crescimento, reforçando a importância de intervenções pedagógicas que promovam um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, isso também foi corroborado na imagem 4:

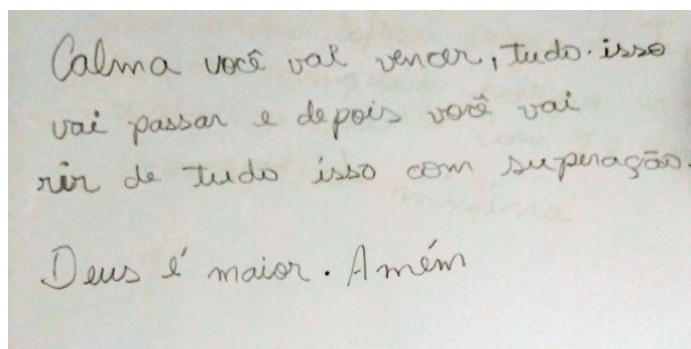


Imagen 4 - Mensagem de apoio de dona Carlita.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos registros coletados das idosas

A mensagem da imagem 4 leva a refletir de como a ideia de que o *bullying* escolar é uma etapa natural do crescimento e amadurecimento tem sido transmitida ao longo do tempo, enraizando-se na sociedade devido a uma compreensão equivocada sobre o que significa uma convivência saudável nas escolas. No passado, o foco educacional estava frequentemente centrado na disciplina rígida e na ideia de que os desafios enfrentados pelos estudantes eram uma forma de fortalecer seu caráter. Nessa perspectiva, muitas situações de *bullying* eram vistas como “brincadeiras” ou “testes de resistência”, que supostamente preparavam os estudantes para os desafios da vida adulta. Essa concepção ignorava as necessidades emocionais e psicológicas dos alunos e enfatizava um ambiente competitivo e hierárquico, onde comportamentos agressivos eram tolerados, ou até mesmo justificados, como parte do processo social e educacional (Fante; Pedra, 2008).

Embora nos últimos anos haja um crescente reconhecimento dos danos do *bullying*, especialmente no que diz respeito à saúde mental das vítimas, essa mentalidade ainda persiste em muitos contextos educacionais e familiares, onde a educação emocional e o desenvolvimento da empatia são pouco abordados. Essa visão é sustentada por uma cultura resistente à mudança, que tende a minimizar os comportamentos agressivos e a perpetuar a ideia de que as vítimas devem simplesmente “aguentar”. Mesmo com os avanços no entendimento sobre o *bullying*, a romantização de um passado educacional mais rígido e “preparador” ainda influencia muitas práticas educacionais, dificultando a implementação de mudanças significativas. Para combater efetivamente o *bullying* escolar, é essencial promover uma conscientização contínua sobre seus impactos e criar ambientes escolares mais acolhedores, onde a diversidade seja respeitada e atitudes agressivas sejam prontamente identificadas e corrigidas (Fante; Pedra, 2008).

Esse tipo de amenização do mal que o *bullying* gera pode ser observada na imagem 5:

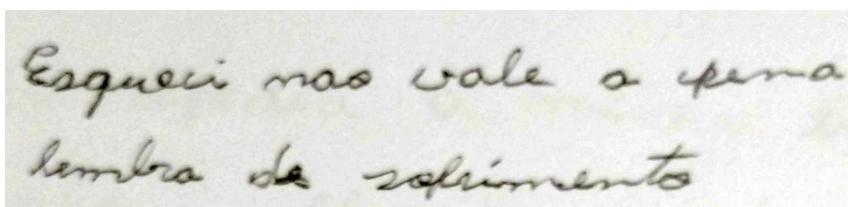


Imagen 5 - Mensagem de apoio de dona Carmem

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos registros coletados das idosas

O texto da imagem, pode ser interpretado como uma tentativa de minimizar os danos sofridos, o que pode ser perigoso caso a gravidade do *bullying* escolar seja ignorada, pois, é crucial que situações de *bullying* escolar sejam reconhecidas e enfrentadas como problemas reais que exigem soluções, e não como etapas naturais do desenvolvimento escolar.

A frase “Esqueci, não vale a pena lembrar de sofrimento”, pode expressar uma atitude consciente de se rejeitar a memória do sofrimento, tentando não pensar no que aconteceu e deste modo não sofrer várias vezes. Segundo Beaudoin e Taylor (2006), o *bullying* escolar e outras formas de desrespeito podem gerar profundas marcas emocionais que, mesmo quando aparentemente esquecidas, continuam a impactar a vítima de maneiras sutis e duradouras. Para as autoras, o *bullying* escolar vai além de interações individuais e reflete uma cultura de desrespeito e exclusão. A escolha de “esquecer” e “não lembrar” do sofrimento pode ser um indicativo de resiliência, mas também pode apontar para uma negação emocional, o que dificulta o processamento saudável das experiências traumáticas.

Dessa forma, a frase capturada na imagem encapsula um dilema emocional enfrentado por muitas vítimas de *bullying* escolar: a tensão entre esquecer e superar. Enquanto o esquecimento pode parecer um caminho para alívio imediato, a superação plena depende de um enfrentamento cuidadoso e do suporte de um ambiente que valorize o respeito e o crescimento emocional.

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PROPOSTO

O trabalho realizado junto ao CADI ofereceu um espaço de interação social que, ao proporcionar um ambiente de troca de experiências entre idosas, permitiu o acesso às memórias de vivências passadas, incluindo aquelas sobre o *bullying* escolar.

Tais relatos fornecem elementos cruciais para compreender como esse fenômeno se transformou ao longo do tempo, refletindo tanto as mudanças quanto as permanências no que diz respeito às práticas de violência escolar.

De acordo com Freire (2005), nosso mundo não é; ao contrário, o nosso mundo está sendo. Essa frase sugere que a realidade histórica é dinâmica, e não estática, e sua compreensão deve ser sempre contextualizada. Portanto, ao olharmos para o passado, especialmente para as narrativas das idosas sobre o *bullying* escolar, podemos não apenas relatar vivências, mas também utilizar esses relatos como instrumentos de prevenção e reflexão para as gerações atuais.

Essas memórias oferecem a oportunidade de promover discussões conscientes sobre a violência escolar, desafiando a ideia de que o *bullying* é um fenômeno recente. Ao entender a violência como algo enraizado na convivência social, podemos refletir sobre a construção de uma cultura de respeito e empatia nas escolas.

A importância de preservar e cultivar a arte de narrar, conforme defendido por Bosi (2009), é central para a construção do conhecimento histórico. A narrativa oral, transformada em um registro escrito, se torna um meio poderoso de compreender o passado e construir a história coletiva. O narrador, ao compartilhar suas vivências, não apenas transmite informações, mas também contribui para a construção de um entendimento mais amplo sobre o que foi vivido. Nesse contexto, a troca de experiências no CADI não é apenas uma retomada de memórias, mas uma ação que ilumina o presente e orienta futuras ações educativas.

O *bullying* escolar, como fenômeno social, deve ser entendido à luz das mudanças históricas e sociais. Lisboa et al. (2009) afirmam que o *bullying* assume diferentes formas ao longo do tempo, e a falta de uma nomenclatura específica para esse fenômeno em épocas passadas dificultava o reconhecimento da violência escolar. Assim, é possível que muitas pessoas não reconheçam o que hoje chamamos de *bullying*, pois, em momentos históricos passados, comportamentos agressivos entre estudantes eram considerados naturais e muitas vezes ignorados ou minimizados (Neto; Saavedra, 2007).

As narrativas das idosas sobre o *bullying* escolar, embora revelem um passado doloroso, também trazem à tona as marcas deixadas por essas experiências. A dor, a insegurança e a tristeza que elas relataram continuam a ecoar em seus relatos, demonstrando o impacto profundo e duradouro do *bullying*.

Portanto, ao olhar para o passado a partir das narrativas das idosas, podemos não apenas compreender o *bullying* escolar, mas também utilizar essas lições para promover uma educação que valorize a convivência ética e respeitosa, essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste estudo ressaltam a relevância das memórias das mulheres idosas atendidas pelo CADI na compreensão do *bullying* escolar. Por meio do projeto Cine Educação: olhares para formação docente, este estudo, buscou criar um espaço de reflexão e diálogo sobre o *bullying* escolar, reunindo idosas que vivenciaram essa experiência durante sua escolarização. Através da sessão, seguida de reflexões e debates, o projeto permitiu que essas mulheres compartilhassem suas histórias, revelando como as marcas do *bullying* escolar ainda ressoavam em suas memórias.

Esse ambiente acolhedor e seguro favoreceu a troca de experiências, onde cada narrativa trouxe à tona não apenas lembranças dolorosas, mas também lições valiosas sobre empatia e solidariedade.

As memórias dessas idosas mostraram que o *bullying* não é um fenômeno recente, ele sempre esteve presente nas escolas, manifestando-se de diferentes formas ao longo do tempo. Por meio de suas memórias, ficou claro que as experiências de violência e exclusão vividas no período de escolarização deixaram cicatrizes emocionais que perduraram por toda a vida. Ao escutá-las, foi possível perceber que o *bullying* escolar não é apenas um conflito passageiro, mas uma questão que reflete relações sociais complexas e desiguais.

A análise das memórias dessas mulheres revela que o *bullying* não é um fenômeno isolado, mas sim parte de um contexto social mais amplo, onde dinâmicas de opressão, exclusão e controle se perpetuam ao longo do tempo.

Essa continuidade histórica evidencia a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o tema, que leve em consideração as experiências do passado para subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis no presente. Reconhecer que os impactos do *bullying* se estendem para além da infância e adolescência, afetando a saúde mental e emocional das vítimas ao longo da vida, é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e cuidadosa com as necessidades emocionais dos estudantes.

Além disso, a pesquisa sublinha a importância das memórias como um recurso valioso para a construção de uma compreensão mais profunda do *bullying* escolar. As histórias compartilhadas pelas idosas não apenas elucidam as formas como o *bullying* escolar foi vivenciado em tempos passados, mas também fornecem perspectivas importantes sobre como o fenômeno pode ser prevenido e combatido nas escolas atuais. Ao valorizar essas vozes, abre-se um espaço para uma educação intergeracional e mais empática, que leve em conta as experiências de todos(as) os(as) envolvidos(as), contribuindo para a construção de ambientes escolares opostos à violência.

Em síntese, este estudo reitera a ideia de que o *bullying* escolar é uma questão complexa, multifacetada e que demanda atenção contínua por parte de toda a comunidade escolar. A escuta ativa das memórias das idosas, longe de ser apenas um exercício de retomada do passado, pode servir como base para ações concretas que promovam ambientes educacionais seguros e respeitosos.

Ao compreender a relevância histórica desse fenômeno e integrar as lições do passado, podemos caminhar em direção a um futuro onde o respeito mútuo e a empatia sejam valores centrais nas relações interpessoais, garantindo que todos(as) os(as) estudantes se sintam seguros e valorizados no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Lei 13.185/2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 13 de dez. de 2024
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2023.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lutas pela Memória. São Paulo: Edusp, 2008.
- COUTINHO, Eduardo (1933-2014). **Últimas Conversas**. [Documentário]. Produção: Vídeo Filmes. Brasil, 2015.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying escolar**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus. 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/88316956/Bullying-escolar-Escolar-como-prevenir-a-violencia-nas-escolas-e-educar-para-a-paz>. Acesso em: 21 de jun. de 2024

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar Escola**: perguntas & respostas. Porto Alegre: Artmed. 2008.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Nelson. **O que a Memória Ama, Fica Eterno** [vídeo]. 2020. Disponível em: https://youtu.be/VsIN_fSEvI?si=iQDfUxufYkUiURXc. Acesso em: 8 de out. de 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101852>. Acesso em: 04 de fev. 2024

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **A saúde dos adolescentes**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/21457-a-saude-dos-adolescentes.html>. Acesso em: 07 de out. de 2024.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Publicados resultados finais da 1ª etapa do Censo Escolar 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicados-resultados-finais-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 31 de jan. de 2025.

DATASENADO- INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO. **Violência nas escolas**: Relatório Executivo.2023 Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/relatorio_violencianasescolas_flavioarns_resumo.pdf. Acesso em: 08 de out. de 2024

KALINOSKI, Erica. **Participantes de centro de idosos da Unespar produzem itens de-inverno para doação**. Tribuna do Interior, Paraná. 2024. Disponível em: <https://www.tribunadointerior.com.br/campo-mourao/participantes-de-centro-de-idosos-da-unespar-produzem-itens-de-inverno-para-doacao-ao-rs/>. Acesso em: 28 de set. de 2024

LIMA, Renato Sérgio de; MARTINS, Cauê. Violência nas escolas. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 354-357, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/ anuario-2023.pdf>. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/08/anuario-2023-texto-16-violencia-nas-escolas.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2024

MULLINS, Dave. **Lou**. [Filme]. Produção: Pixar Animation Studios. Estados Unidos, 2017.

NETO, Aramis Antonio Lacerda.; SAAVEDRA, Loriane Helena. **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 de out. de 2024

PRADO, Adélia. ***Bagagem***. Rio de Janeiro: Record, 1976.

RODRIGUES, Divania Luiza. OLIVEIRA, Wanessa Gorri de. Cinema e Educação: experiência formativa com o projeto de extensão universitária “Cine Educação” In: SILVA, Américo Junior Nunes da. VIEIRA, André Ricardo Lucas Vieira. **Atuação do estado e da sociedade civil na educação** – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

ROSÁRIO, Ana Cristina; CANDEIAS, Adelinda; MELO, Madalena. Violência entre pares na adolescência: Um estudo com estudantes no início e no final do 3.º ciclo do ensino básico. **Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 57-68, 2017. Disponível em: <http://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1153>. Acesso em: 04 de nov. de 2024.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães. **Gênero e educação em tempos de escola sem partido**: compreensões de educadoras em debate. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SETI. **Programa UNESPAR 60+ está com matrículas abertas para atividades com pessoas idosas**. 2024. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Programa-Unespar-60-esta-com-matriculas-abertas-para-atividades-com-pessoas-idosas>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SILVA, Juliana Kely Filgueira. **Bullying escolar**. 2016 Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/41755/3/Bullying%20escolar_Artigo_2016.pdf. Acesso em: 30 de out. de 2024.

UNESPAR – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Centro de Apoio e Desenvolvimento dos Idosos (CADI)**. 2024. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/noticias/cadi-retorna-as-atividades-presenciais-e-ganha-projeto-em-parceria-com-docentes-e-estudantes-do-colegiado-de-pedagogia-da-unespar>. Acesso em: 2 jan. 2025.

UNESPAR – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Cine Educação**. 2024. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/menu-principal/cineeducacao>. Acesso em: 04 de fev. 2025.

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO: Professor Titular C-III (Classe três) vinculado a PROEPE e lotado na Unidade Básica de Humanidades da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (PROEPE/UNIFIMES) e Professor P-V - Padrão “F” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), onde atua a 30 anos com as disciplinas de Matemática e Física na Educação Básica. Possui Doutorado em Educação (2023) pela Universidade Luterana do Brasil ULBRA. Também é Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) (2022) pela Universidade do Vale do Taquari UNIVATES e Doutor em Ciências da Religião (2014) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUCGO. Realizou Estágio Pós-doutoral em Educação Superior e Políticas Educacionais (2016) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra FPCE (supervisionado pela Dra. Teresa Pessoa) e também fez Estágio Pós Doutoral em Formação de Professores, Identidade e Gênero pela Escola Superior de Coimbra ESEC Portugal (2022 supervisionado pela Dra. Filomena Teixeira). Cursou Licenciatura em Pedagogia (ICSH), Matemática (UEG), Filosofia (FBB), Ciências Sociais (Fac. Única) e Bacharelado em Teologia (FATEBOV). Atualmente é professor permanente nos seguintes programas Stricto Sensu: Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais (PPGEDU-UNIMAIS) e no Mestrado em Desenvolvimento Regional (MDR) do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Ainda, atua como Colaborador (Cooperação/técnica- UNIFIMES-UEMES) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - PPGE-UEMS/Paranaíba - e no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES (atualmente é colaborador eventual). Bolsista de Pesquisa e Desenvolvimento (PQD- Padrão B, nível 3) da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular Funadesp. Orientou: 1 projeto de Pós-doutorado, 02 teses de doutorado, 27 dissertações de mestrado, 20 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 120 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 9 trabalhos de iniciação científica. Atualmente orienta: 8 dissertações de mestrado, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 projeto de iniciação científica e supervisiona 1 projeto de pós-doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa (NEPEM). Associado à ANPED/Nacional. Associado à APEDUC - Associação Portuguesa para o Ensino das Ciências. Pesquisador filiado à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) Área: Experiências Tradicionais Religiosas. Membro da Comissão Editorial da editora Publishing (2020-) e Editor-chefe da revista científica Novas Configurações Diálogos Plural (2020-). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente me interesso por pesquisa em dois blocos temáticos: I PROCESSOS EDUCATIVOS: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II DIVERSIDADE: Estudos Culturais, Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Juventude, Religiosidade e Cultura. (Países em que esteve presente para acadêmicas e técnicas e/ou manteve vínculos em trabalhos científicos: Argentina, Alemanha, Bolívia, Colômbia, Cuba, Espanha, Itália, Panamá, Paraguai, Portugal, México, Moçambique e Uruguai).

ELIANA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI: Pós-doutora em História e Historiografia da Educação; Formada em Pedagogia, Doutora em História e Filosofia da Educação, com estágio doutoral no Institut National de Recherche Pédagogique INRP- Paris/Fr.; Mestre em História; Graduada em Pedagogia. Atualmente é Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado PPGE e do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás. É Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas PPGE/FACMAIS; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Pensamento Educacional Brasileiro - GEPPEB e Coordenadora do Projeto de Pesquisa em Rede Internacional Educação, Diversidade e Cultura. É membro da Associação Nacional de Pós -Graduação e Pesquisa em Educação ANPED; membro associada da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE; membro do Comitê Científica da Revista Educativa PUC Goiás e membro do Scientific Committee Biblion Edizione - Itália. Pesquisadora, investigando principalmente os seguintes temas: Educação escolar, Aprendizagem processos e dificuldades; Diversidade social e escolar; Educação e imagem; História intelectual.

LUCINEIDE MARIA DE LIMA PESSONI: Doutora e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2017), sob a supervisão do Professor Dr. José Carlos Libâneo, possui também especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (1996) e é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1989). Atuou na Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás, onde teve uma carreira significativa na Educação Básica desde 1989, exercendo funções como professora, coordenadora e, por seis anos, como Diretora de Escola. Foi docente na Universidade Estadual de Goiás por 12 anos, durante os quais ocupou cargos de Coordenadora Adjunta de Estágio Supervisionado e Coordenadora de Extensão e Pesquisa. Atualmente, é professora titular no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais. É membro da Comissão de Avaliação do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás e está vinculada ao grupo de pesquisa “Teorias e Processos Pedagógicos”, registrado no CNPq. Ademais, participa do projeto de pesquisa intitulado “Concepções de Diferentes Agentes Sociais sobre Finalidades Educativas Escolares no Século XXI: um Estudo no Estado de Goiás”, coordenado pelo Professor Dr. José Carlos Libâneo e pela Professora Dra. Raquel Marra (PUC-GO). Coordena ainda o projeto de pesquisa que investiga as influências das políticas neoliberais na definição das finalidades educativas escolares no atual contexto da Educação Básica, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UniMais. Sua atuação como pesquisadora é centrada na área da educação, com ênfase em Políticas Educacionais, Finalidades Educativas Escolares, Aprendizagem e Gestão Escolar, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos (ECTPP).

A

Adolescente 104, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 142, 144, 147, 148, 230

Amazônia 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 192, 245

Aprendizagem ativa 1, 2, 10, 11, 13, 14

C

Carta de Pero Vaz de Caminha 30, 31, 33, 38, 46, 48, 50

Conhecimento profissional 77, 82, 91

Corrida de aventura 120, 121, 125, 129, 130

Crônicas 63, 76

Curriculum por competências 1, 13

D

Decolonial 52, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178

Discapacidad 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28

Docentes universitários 1

E

Educação 1, 2, 3, 9, 10, 13, 14, 15, 30, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 43, 44, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 69, 77, 79, 80, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 130, 161, 162, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 210, 211, 212, 213, 217, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 305, 307, 322, 323, 324, 326, 328, 332, 333, 335, 336, 338, 341, 343, 344, 346, 347, 348

Educação integral 106, 107, 109, 110, 111, 114, 116, 118

Educação socioambiental 30, 43, 44, 48

Ensino 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 35, 41, 42, 44, 53, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 65, 66, 67, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 110, 111, 118, 131, 136, 143, 144, 147, 150, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 177, 178, 179, 182, 184, 186, 187, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 202, 203, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266,

- 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 295, 300, 307, 308, 312, 314, 322, 323, 346, 347
Ensino-aprendizagem 94, 95, 97, 101, 104, 105, 144, 147, 165, 168, 169, 170, 178, 203, 233, 239, 280, 283
Escola 6, 35, 36, 42, 43, 44, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 67, 91, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 147, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 183, 185, 197, 202, 203, 209, 212, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 242, 246, 248, 249, 256, 269, 285, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 301, 305, 310, 312, 314, 322, 323, 328, 330, 331, 334, 335, 336, 337, 339, 344, 345, 346, 347, 348
Esporte 101, 102, 103, 104, 105, 111, 120, 121, 122, 123, 129, 130, 348
Etnografia 120, 129, 130
Exercício profissional 1, 3, 8, 11

F

- Filosofia 36, 40, 41, 42, 45, 47, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 80, 110, 118, 131, 150, 213, 233, 347, 348
Formação profissional de professores 77, 79, 80, 81
Formación docente 16, 20, 29
Freire 52, 53, 55, 58, 59, 61, 62, 175, 179, 193, 194, 195, 201, 233, 236, 246, 257, 328, 342, 345

G

- Gênero 61, 120, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 130, 136, 276, 324, 338, 346, 347

H

- Hermenéutica 149, 154

I

- Imagen 149, 151, 152, 153, 154, 155, 158
Inclusión educativa 16, 21
Interpretación 21, 22, 149, 152, 156, 159
Isolamento social 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148

L

- Lenguaje de señas 16

- Língua portuguesa 63, 64, 65, 68, 75, 112, 196, 327

M

Materiais tecnológicos 94, 95, 96

Maternidades 120, 129

Música 25, 185, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274

P

Planejamento 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 42, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 114, 168, 196, 197, 202, 232, 259, 273, 282, 298, 303, 324, 326, 332, 348

Planes de estudio 16, 23, 25

Políticas públicas 35, 49, 53, 72, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 119, 180, 184, 189, 192, 194, 196, 200, 237, 242, 243, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 283, 290

Prática docente 1, 55, 59, 97, 232, 269, 332

Protagonismo 3, 11, 14, 102, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 247, 258, 290

R

Relação homem-natureza 30, 36, 39, 50

T

Tarefas de arecas 77, 79, 81, 82, 83, 84, 91

Teoria da complexidade 30, 39

Timor-leste 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 92

A Educação

na formação de ideais

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- ⌚ [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- FACEBOOK www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A Educação

na formação de ideais

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 👤 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 👤 www.facebook.com/atenaeditora.com.br