

Andrea Kochhann  
(Org.)

# RUMO AO FUTURO DA EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS



LICURI

Andrea Kochhann  
(Org.)

# RUMO AO FUTURO DA EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS



LICURI

© 2023 Editora Licuri  
Rua Florianópolis, 800  
CEP: 58417-240 - Campina Grande, Paraíba  
E-mail: contato@editoralicuri.com.br  
Site: editoralicuri.com.br

**Produção Editorial**

**Editor Chefe:** Dr. Jaily Kerller Batista de Andrade

**Revisão:** Os Autores

**Diagramação e Capa:** Aline Soares de Barros

**Créditos da capa:** Editora Licuri

N972 Kochhann, Andrea.

Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios  
/Andrea Kochhann - Campina Grande: Licuri, 2024.

Livro digital (259 f.: il.)

ISBN 978-65-85562-23-2

DOI <https://doi.org/10.58203/Licuri.2232>

Modo de acesso: World Wide Web

1. Educação - Brasil. 2. Pedagogia - Brasil. 3. Ensino. I.  
Kochhann, Andrea, org, II. Título. Brasil. III. Título.

CDD - 370



O conteúdo deste livro está licenciado sob atribuição de licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

O conteúdo dessa obra e a sua revisão expressam estudos, opiniões e abordagens que são de responsabilidade exclusiva dos autores.

## CONSELHO EDITORIAL

**Dra. Elane da Silva Barbosa**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN

**Dr. Igor Vasconcelos Rocha**

Fiocruz Pernambuco - Instituto Aggeu Magalhães, IAM

**Dr. João Paulo Laranjo Velho**

Universidade de Pernambuco, UPE

**Dr. Mairton Gomes da Silva**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB

**MSc. Maria José das Neves Silva**

Universidade Federal da Paraíba, UFPB

**Dra. Nadia Vilela Pereira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, IFTT

**Dra. Priscila Bernardo Martins**

Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL

**Dra. Shirlei Marly Alves**

Universidade Estadual do Piauí, UEPI

**Dr. Valdenildo Pedro da Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,  
IFRN

**Dra. Vanessa de Castro Rosa**

Universidade do Estado de Minas Gerais

## APRESENTAÇÃO

Este livro busca explorar uma miríade de temas e desafios que moldam o cenário educacional contemporâneo. Cada capítulo oferece uma perspectiva única sobre questões cruciais que permeiam o ambiente educacional atual.

Os capítulos abordam uma variedade de tópicos, desde a influência da tecnologia no desenvolvimento cognitivo infantojuvenil até a importância da formação continuada para os educadores. Da mesma forma, destacam-se questões como a política linguística, a sustentabilidade na apicultura e a relação entre família, escola e ensino remoto, todas com um olhar crítico e reflexivo.

Ao explorar temas como história de vida como construção epistemo-empírica, gestão eficiente no ensino superior e a aplicabilidade da cultura digital, este livro visa não apenas analisar os desafios existentes, mas também propor soluções e novas abordagens para aprimorar o campo da educação.

Através de estudos de caso, análises críticas e relatos de experiência, os autores convidam os leitores a refletir sobre o papel da educação na sociedade contemporânea e a considerar as maneiras pelas quais podemos moldar um futuro mais inclusivo, dinâmico e equitativo por meio da prática educacional.

Assim, este livro não apenas examina o estado atual da educação, mas também lança um olhar visionário em direção ao futuro, destacando como a educação pode se adaptar e evoluir para enfrentar os desafios emergentes e promover uma aprendizagem significativa e transformadora para todas as partes interessadas envolvidas.

## **SOBRE A ORGANIZADORA DA OBRA**

### **Andréa Kochhann**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (1999), especialista em Língua Portuguesa (2002), em Metodologia de Ensino (2004), em Docência Universitária (2006), Mestre em Educação com área de concentração em Psicanálise (2007), Mestre em Educação pela PUC Goiás na linha de pesquisa Educação e Sociedade (2013), Doutora em Educação pela UnB (2019) e Pós-doutora em Educação pela PUC Goiás (2019). Coordenadora do GEFOP - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Foi Gerente de Extensão da Universidade Estadual de Goiás (2012 - 2014). É professora da UEG desde 2002. É pesquisadora e extensionista. Tem vários capítulos de livros publicados e inúmeros artigos em anais de eventos e periódicos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores e trabalho pedagógico pelo currículo, processos didático-pedagógicos e extensão universitária.

## SUMÁRIO

<b>A educação para a alteridade: a representação do e/imigrante na produção cinematográfica</b>	<b>1</b>
Rosane Marcia Neumann	
<b>Possibilidades alternativas didático metodológicas no ensino-aprendizagem do PROEJA: o que pensam os professores?</b>	<b>14</b>
Helis Augusto Oliveira da Silva; Eliane Maria Pinto Pedrosa; Diana Sousa Silva Correa	
<b>Os impactos da tecnologia no desenvolvimento cognitivo infantojuvenil no contexto pós-pandêmico</b>	<b>24</b>
Jeferson Fernando Santos Barbosa; Erika Raylla Marinho Barbosa; Laércia Maria Bertulino de Medeiros; José Andrade Costa Filho; Luís Augusto Soares Castellon	
<b>Importância da formação continuada no ensino de geografia</b>	<b>33</b>
Francisca Ferreira Gomes	
<b>A vida como narração: história de vida como construção epistemo-empírica</b>	<b>43</b>
Ailton de Freitas Farias Filho; Priscila Matos Farias Batista; Ana Cecília Paes de Sousa Espínola; José Espínola da Silva Júnior	
<b>Política linguística e ensino de línguas no Brasil e na Argentina</b>	<b>54</b>
Kleverson Gonçalves Willima; Giulia Carvalho Candido; Ileana Celeste Fernández Franzoso	
<b>Caracterização da educação ambiental nas aulas de geografia da ECIT João Roberto Borges de Souza</b>	<b>68</b>
Ary Gustavo da Silva Cesar; Iury Rodrigues Lima; Laíz Carolíne de Oliveira Santos; João Victor Fernandes da Silva; Bruna Eduarda Martins Cabral Rego Barros	
<b>Desempenho na gestão de ensino superior com foco no princípio da eficiência</b>	<b>86</b>
Aline Wrege Vasconcelos; Francisco Robson da Silva Vasconcelos	

<b>Sala de aula invertida na EPT: uma análise crítica</b>	<b>99</b>
Reinaldo Vasconcelos Nascimento; Ana Cecília Paes de Sousa Espínola; José Espínola da Silva Júnior	
<b>A educação profissional e tecnológica e o bullying: uma abordagem crítica</b>	<b>114</b>
Nara de Carvalho e Silva; Ana Cecília Paes de Sousa Espínola; José Espínola da Silva Júnior	
<b>Sustentabilidade na apicultura: Um relato de experiência no apiário Escola da ACAJAMAN-PB</b>	<b>129</b>
Viviane Galdino dos Santos; Vanderleia Galdino dos Santos; Janaína Mendonça Soares; Deise Souza de Castro; Dalmo Marcello de Brito Primo; Luana de Fátima Damasceno dos Santos	
<b>Intervenção pedagógica no ensino da administração pública: impactos e perspectivas</b>	<b>139</b>
Eliselma da Silva Cordeiro; Mateus Souza de Oliveira	
<b>Aspectos do ensino remoto emergencial sobre o processo formativo: olhares dos professores de ciências da natureza</b>	<b>151</b>
Vanessa Ballestros de Oliveira; Bruno Peruzzi Peres; Ana Cristina Machado Veber; Maria Carolina da Silva Jaques Amaral; Ailton Jesus Dinardi	
<b>Cultura digital: e suas distintas formas de aplicabilidade</b>	<b>162</b>
Camila de Oliveira Louzada	
<b>Exercício de Empatia: distribuição de Pirulitos pelo centro da Cidade do Rio Grande, RS: um breve relato</b>	<b>174</b>
Patrícia Vellozo Vaz; Juliane Borges Medeiros; Jemima Landim da Silva; Claudio Renato Moraes da Silva	
<b>Blog como estratégia didático metodológica no ensino da Dança</b>	<b>183</b>
Elias Miguel da Silva; André Boccasius Siqueira	
<b>Relação família e escola durante o ensino remoto no CMEI Vera Lúcia Simão Salem em Codó - MA</b>	<b>193</b>
Semilla Rodrigues Soares Pereira Barbosa; Cristiane Dias Martins da Costa; Francisco da Silva Paiva	

<b>Autismo: uma reflexão sobre o processo de inclusão, desafios e possibilidades entre a escola e a família</b>	<b>210</b>
Dayane da Cunha Souza; Marcos Antonio Sousa Araujo; Adalcione de Oliveira Vieira; Maria dos Remédios Gomes Carvalho; Alessandra Maria da Silva; Ilane Cristina Soares Barros	
<b>A importância da leitura literária para o ensino</b>	<b>228</b>
Maria Onelia Santos Silva	
<b>Evasão escolar: Desafios e Perspectivas da Educação no Brasil</b>	<b>239</b>
Maria Onelia Santos Silva	

## A educação para a alteridade: a representação do e/imigrante na produção cinematográfica

**Autora:****Rosane Marcia Neumann**

*Doutora em História, Professora da Universidade do Planalto Catarinense, Lages/SC; Professora Visitante da Unoversodade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS*

### Resumo

---

Objetiva-se abordar a presença e representação do imigrante na produção cinematográfica contemporânea e seu uso como recurso e estratégia no ensino de história. Propõe-se surpreender o espectador com filmes do circuito do cinema e que não se definem como “filmes históricos”, mas que transitam pelas problemáticas do universo migratório, conectando trajetórias, redes sociais, relações de alteridade, fluxos migratórios; propiciando uma leitura, interpretação e análise densa e complexa desses deslocamentos humanos históricos e contemporâneos. No presente recorte, sugere-se um exercício de análise dos filmes *A chegada* (2016), *Brooklyn* (2015) e *A 100 passos de um sonho* (2014). Portanto, espera-se contribuir para a formação de um leitor de cinema crítico e a construção do seu pensamento histórico.

---

**Palavras-chave:** Ensino de História. Cinema. Migrações. Diversidade.

DOI: 10.58203/Licuri.22321

**Como citar este capítulo:**

NEUMANN, Rosane Márcia. A educação para a alteridade: a representação do e/imigrante na produção cinematográfica. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 1-13.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## INTRODUÇÃO

O presente texto aborda a presença e representação do imigrante na produção cinematográfica contemporânea, partindo da premissa do “surpreenda-me” - termo usado nas plataformas de *streaming* - e o uso das imagens em movimento em sala de aula, como recurso para o ensino de História.

Parte-se do pressuposto de que os docentes, na sua prática de ensino, buscam na produção cinematográfica filmes que se autodenominam “filmes históricos”, ou aqueles que abordam temáticas históricas específicas. Desse modo, direcionam o olhar do educando para uma produção de texto/imagem em movimento sobre um tema previamente definido, muitas vezes, apresentado como “a realidade”; quando trata-se de uma possibilidade de representação plausível e fragmentada, lida e interpretada pelo filtro do seu autor e roteirista. Na discussão pós-leitura do texto em movimento, a análise concentra-se nas incoerências ou falhas entre o fato histórico “real” e a sua representação, desfocando das suas potencialidades para a construção do pensamento histórico, sem mobilizar um processo de ensino-aprendizagem. Para além do espaço escolar, a produção cinematográfica ao tematizar temas históricos, contribui para sua popularização, funcionando como uma ferramenta potente da história pública.

Nessa perspectiva, propõe-se surpreender o espectador com filmes de ficção, que abrem janelas para abordar as problemáticas do universo do imigrante e da migração - trajetórias, redes sociais, relações de alteridade, fluxos migratórios, xenofobia - propiciando uma análise densa e complexa, conectando as migrações históricas e do tempo presente. No presente recorte, apresenta-se um exercício de análise dos filmes *A chegada* (2016), *A 100 passos de um sonho* (2014) e *Brooklyn* (2015), construído a partir da discussão em sala de aula com acadêmicos da graduação e pós-graduação, nas disciplinas sobre o tema e/imigração. As possibilidades elencadas no presente texto não têm a pretensão de esgotar a temática.

## CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA

O uso do cinema no ensino de história mobiliza múltiplos sentidos, além de ser um recurso mais acessível hoje, em decorrência das plataformas digitais. Há vários estudos sobre o potencial da leitura e interpretação de filmes, bem como a proposição de metodologias de abordagem qualitativa desse material. De modo geral, cabe situar o

contexto de produção do filme, seus produtores, a temática, o recorte temporal e espacial, personagens centrais, a correlação histórica e as temáticas passíveis de discutir (Ferro, 1980; Abud *et. all.*, 2010; Catelli Jr, 2009; Pinsky; De Luca, 2011).

O filme, como uma produção cinematográfica - a sétima arte - dialoga com a sociedade e a época na qual é produzido, logo, é um produto datado, e nesse sentido, um documento histórico. Discute-se ainda até que ponto a ficção histórica é fiel aos fatos históricos, quando, na sua origem, o cinema é uma representação, que conjuga arte, literatura, história, colocando imagens e palavras em movimento. Partindo do pressuposto de que o documento em análise - o filme - é uma representação e, como tal, realizando a crítica do documento, potencializa o uso do cinema em sala de aula, seja a película na íntegra ou fragmentos.

Marcos Napolitano (2022, p. 23) lembra que “o cinema é, ao mesmo tempo, figuração do passado (simbólica ou alegórica), documento histórico e intervenção no conhecimento histórico de um período, à guisa de uma ‘escritura fílmica da história’”, que mistura aspectos ficcionais e não-ficcionais. Ademais, o cinema interfere no conhecimento elementar em circulação na sociedade, construindo uma memória social sobre eventos históricos e personagens - possibilidade amplamente explorada pela produção audiovisual.

Como vetor de memória três elementos devem ser trabalhados de forma articulada na análise fílmica: a relação com a historiografia (que ocorre no filme, mesmo sem remissão direta a historiadores e seus textos), a relação com a documentação primária (escrita e iconográfica) e a mobilização das memórias que circulam sobre o tema histórico que está sendo retratado (Napolitano, 2022, p. 23-24).

Nessa perspectiva, nota-se o sucesso de bilheteria de produções cinematográficas de cunho histórico, indício de que há demanda e que esse conhecimento prévio circula entre o grande público.

No século XXI, o filme histórico centrado nos impasses individuais, sem o fervor épico, nem a busca de tipos ideais ou de “indivíduos excepcionais à frente do seu tempo” parece dar o tom do “novo filme histórico”. Na linha temática de filmes que pensam o indivíduo na história como sujeito que “sofre”, mas não “faz” a história, temos muitos exemplos recentes, que

não configuram uma unidade estilística ou estética. Outro elemento é que em muitos destes filmes nota-se a mediação da própria história do cinema como recurso expressivo para representar o passado histórico das sociedades. (Napolitano, 2022, p. 34).

É nesse lugar de sujeitos comuns, “gente como a gente”, que os imigrantes, como sujeitos, e as migrações, como processo histórico, estão representados no cinema contemporâneo. As películas dão espaço e abordam diferentes grupos/minorias étnicos, raciais, nacionais, religiosos, culturais, apresentando narrativas de homens, mulheres, idosos, crianças, LGBTQIA+. Assim, afastam-se da epopeia da imigração e do imigrante herói, e trazem para cena o sujeito e sua trajetória particular, inserida em uma conjuntura macro.

A temática migração pode ser proposta para discutir movimentos migratórios históricos, ou para abordar a conjuntura da sociedade contemporânea, ou ainda, para discutir quem somos nós e quem são os outros, na construção de identidades e do Estado-nação. Os “novos imigrantes” estão na esquina e batem à nossa porta, e a mídia descreve-os como imigrantes documentados ou indocumentados, refugiados, deslocados, exilados. Mas, o que é um imigrante? As migrações - e o seu sujeito, o migrante - são entendidas como um deslocamento de um ponto para outro, podendo ser pendulares, regionais ou entre diferentes países, são processos multiformes e complexos, possibilitando análises sob a perspectiva econômica, demográfica e a histórico-social, lançando novos olhares sobre esse processo. Em cada momento histórico, fatores específicos foram/são propulsores desses movimentos populacionais. Abdelmalek Sayad (1998) entende a imigração como um fato social completo, pois há o emigrante, aquele que saiu de sua própria sociedade, e há o imigrante, aquele que chegou a uma terra de estranhos, e ambos são a mesma e única pessoa.

## O IMIGRANTE NA TELA

Pensar o “outro” e estar diante do “outro” são momentos distintos na vida do cidadão comum ou do intelectual, para quem trata-se de um “objeto” de estudo. Ao deparar-se com o “outro”, há múltiplas possibilidades de agir e interagir: pode ignorá-lo, hostilizar ou tratar de conhecer e acolher. Independente da opção individual ou coletiva, “outro” vai estar e permanecer onde está. Os estranhos à nossa porta despertam um

sentimento de medo e desconfiança, comum em situações análogas, exigindo uma tomada de posição (Baumann, 2015).

Quem são? O que querem? Por que vieram? Onde vão ficar? Quando vão embora? O que vamos fazer? Todas essas questões podem ser dirigidas a um imigrante, um refugiado, um exilado, ou ampliada a centenas deles. Mas, como explicar e compreender essa mistura de sentimentos de medo e curiosidade, inserida em uma conjuntura global? A representação do “outro”, como um corpo estranho, articulando todas essas questões, se dá em um nível de ficção científica no texto/imagem em movimento *A chegada*, primeiro filme desse exercício de ensino-aprendizagem de história.

*Arrival*, no título original, é uma produção norte-americana, classificada no gênero ficção científica, drama e suspense, dirigida por Denis Villeneuve, com roteiro de Eric Heisserer, e baseado no conto *Story of Your Life*, de Ted Chiang, publicado no livro *Starlight 2* em 1998. Foi exibido a primeira vez no Festival de Cinema de Veneza, em 11 de setembro de 2016, e lançado nos Estados Unidos em 11 de novembro do mesmo ano, pela *Paramount Pictures*. Teve oito indicações ao Oscar 2017.<sup>1</sup>

O filme, de 116 minutos, tem como fio condutor a chegada em diferentes locais ao redor do mundo de 12 naves, e a questão levantada: quem são eles? O que querem? São ameaçadores? Quando vão embora? Partindo desse questionamento, há o choque entre a demanda urgente dos protocolos do exército/militar e o governo, que buscam respostas, e o trabalho de pesquisa científica, representado pela linguista Dra. Louise Banks e o físico e o físico Ian Donnelly, que buscam decodificar a língua dos visitantes, para travar contato, seguindo os métodos da pesquisa científica. Nota-se o interesse político e a ocultação de informações entre os 12 países envolvidos, que tentam desvendar o mistério, mas só compartilham parte de suas descobertas, cada qual querendo levar o crédito da descoberta. Logo, há o choque entre a ciência e os interesses políticos e militares, somado a corrida pela supremacia, o medo do desconhecido, as diferenças culturais, as *fake news*.

O tema central discutido no filme é a comunicação entre duas culturas diferentes, baseado na sua linguagem: o significado de uma palavra tem o mesmo significado? Por outro lado, trata do medo frente ao desconhecido, apontando algumas possibilidades: travar conhecimento, receber, integrar, tomar atitudes xenofóbicas, agir com violência alegando autodefesa. Note-se que a estreia do filme foi em 2016, quando os diferentes

---

<sup>1</sup> MÜLLER, Marcelo. *A chegada/Arrival*. **Papo de cinema**. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt2543164/>. Acesso em 15 ago. 2022.

Estado-nação se debatiam com a “crise migratória”. Em 2015, as marchas de imigrantes, na maioria oriundos da Síria, chegaram aos milhares na Europa, em busca de refúgio. Os governantes, assustados frente “a chegada” desses desconhecidos e o medo despertado, adotaram medidas as mais diversas, indo desde o acolhimento, a improvisação de campos de refugiados até a construção de cercas, atitudes de xenofobia e violência. Em 2018, assistimos à caravana de milhares de imigrantes partindo da América Central rumo aos Estados Unidos, e sua situação na fronteira entre México e Estados Unidos. Já em 2019, o noticiário traz a “crise migratória” de venezuelanos no Brasil.

Enfim, o filme *A chegada* traz para tela toda essa complexidade da representação do “eu” e o “outro”, as relações de alteridade com o “outro”, as diferenças culturais, bem como os múltiplos interesses políticos em jogo. Ainda, permite discutir a apropriação do conhecimento a partir da leitura e a expressão por meio da escrita - ler e compreender, escrita inteligível, estilo de escrita etc.

O segundo filme proposto é uma comédia dramática que, por sua vez, traz a migração como pano de fundo, belo pela sua produção de fotografia e cenário. A cultura e as tradições são fronteiras transnacionais entre diferentes grupos. Os pontos de contato ou fricção são múltiplos, e por vezes, imperceptíveis à primeira vista. Um lugar privilegiado para experimentar a diversidade e interagir com a cultura do “outro” é à mesa. Somos apresentados a pratos da tradicional culinária francesa e recentemente, ao bolo indiano. Mas, qual a relação da alimentação com os deslocamentos migratórios? *A 100 passos de um sonho* é um filme sobre a renomada cozinha francesa e a tradicional cozinha indiana. O que acontece quando o “saber fazer aprendido” e o “saber fazer tradicional” se encontram a 100 passos?

O filme *The Hundred-Foot Journey*, no título original, estreou em 2014, com duração de 122 minutos. Trata-se de uma produção conjunta entre Estados Unidos, Índia e Emirados Árabes, sob a direção de Lasse Hallström e roteiro de Richard C. Morais e Steven Knight.<sup>2</sup> A trama inicia na Índia, onde a situação política gera a emigração. Nesse contexto, a família Kadam, após ter seu restaurante incendiado, vitimando a matriarca, é forçada a emigrar para Europa, onde circularam por alguns lugares, fixando-se em uma pequena vila no sul da França. Nesse local, instalam um restaurante de comida típica indiana, a cem passos do restaurante já estabelecido, pertencente à típica gastronomia

---

<sup>2</sup> MILANI, Robledo. *A 100 passos de um sonho. Papo de cinema.* Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/a-100-passos-de-um-sonho/> Acesso em 15 ago. 2022.

francesa, estrelado no famoso guia Michelin, de propriedade da Madame Mallory. Toda história gira em torno da disputa por espaço e clientela entre os dois restaurantes, com enfoque à sua gastronomia, e a emergência e ascensão de Hassan Kadam, filho da família imigrante, como um talentoso *master chef*.

A produção cinematográfica, por meio da gastronomia, permite discutir, em um primeiro momento, o choque entre os estabelecidos e os *outsiders* (Elias; Scotson, 2000). O restaurante francês, sua proprietária e sua clientela perfazem a população estabelecida do lugar, bem como representam a tradição culinária francesa, baseada nos manuais de gastronomia, ou seja, as receitas e o seu preparo são ensinados em escolas especializadas, seguindo rigorosamente as receitas. Já a família indiana representa os *outsiders*: imigrantes, detentores de outra cultura, língua, hábitos e tradições. Ao abrir um restaurante indiano, desafiam a tradição e cultura francesa, ao mesmo tempo em que simbolicamente permitem que os estabelecidos os conheçam, utilizando a culinária como elemento de troca cultural. Inicialmente, os imigrantes são vítimas da xenofobia e resistência da sociedade receptora, situação que gradualmente vai se modificando, permitindo zonas de contato e troca, permeada pela gastronomia.

Outra discussão presente no filme refere-se, de um lado, à tradição indiana milenar, representada pelo “saber fazer”, transmitido oralmente de geração em geração, baseado na vocação, representado pelo reconhecimento de cheiros, temperos, sabores - o cozinhar com a emoção e os sentidos. Do outro lado, a moderna cultura francesa, cuja “invenção” de uma tradição gastronômica, transmitida em cursos de gastronomia e manuais de receita, seguindo um conjunto de práticas e regras estabelecidas, concedendo ao final um diploma, habilitando-o a exercer o ofício. O “saber aprendido” academicamente exibe seus certificados, sendo reconhecido pelos pares, enquanto o “saber fazer” transmitido pela cultura oral familiar, embora detenha o conhecimento, não tem meios legais para prová-lo. A tradição da gastronomia francesa tem como característica a invariabilidade, seguindo rigorosamente as receitas e a etiqueta para servi-las, enquanto a gastronomia indiana, forjada em uma sociedade tradicional, está pautada no costume, aberta a inovações e experimentos, desde que compatível com as práticas precedentes. Logo, os costumes são flexíveis, ajustando-se às condições do meio e às pessoas (Hobsbawm, 2008).

Nesse contexto, o contato e troca de saberes, fazeres e temperos entre “o mundo” da culinária francesa e a culinária indiana é protagonizado, respectivamente, pela

Madame Mallory e o jovem Hassan Kadam. Sobressai nesse contato a fronteira étnica e a construção de uma identidade cultural híbrida ou translocal. Hassan, como imigrante indiano, é introduzido na culinária francesa, tornando-se um chefe de renome, conquistando um lugar de destaque na França. Todavia, no decorrer do processo, ele se vê em uma crise de identidade: optar pela assimilação à cultura e gastronomia francesa, ou retornar às suas tradições indianas, representadas pela sua maleta secreta de especiarias, ou, ainda, aceitar o processo de aculturação, mesclando a tradicional culinária francesa com temperos indianos, retornado para sua família no vilarejo do sul da França. Hassan escolheu a terceira opção, sinalizando para construção de uma identidade híbrida, sem renunciar a sua cultura ancestral, uma vez que não há a possibilidade do retorno para a Índia.

Enfim, o filme é atemporal no quesito que o transcende - discussões sobre migrações e refúgio, xenofobia, identidade étnica, aculturação, culturas híbridas, saberes e fazeres -, e um material rico para ampliar as discussões mais gerais sobre a sociedade e cultura francesa e a sociedade e cultura indiana.

O terceiro filme, *Brooklyn*, tem a temática e/imigração como fio condutor central, baseado no livro homônimo de Colm Tóibín. Classificado no gênero drama, com uma pitada de romance, é uma produção conjunta entre Estados Unidos, Canadá e Irlanda, dirigido por John Crowley, roteiro de Nick Hornby e produção de Finola Dwyer e Amanda Posey, que estreou nos cinemas em 2015, com duração de 111 minutos.<sup>3</sup> A história tem como recorte temporal a década de 1950, e como personagem central uma jovem irlandesa, Eillis Lacey, que optou por emigrar sozinha para os estados Unidos, deixando para trás sua mãe e irmã, inserida em uma rede migratória, cujo representante nos país de acolhimento era um padre conterrâneo. Nessa trajetória, a e/imigrante irlandesa chegou ao bairro *Brooklyn*, um bairro de imigrantes das mais diversas nacionalidades. Nesse lugar de acolhimento, vive seus dramas como imigrante e a inserção na sociedade de acolhida.

Embora a época representada seja a década de 1950, o “sonho americano” ou “fazer a América” que transversaliza o filme é atemporal, podendo ser encontrado como projeto de vida entre os imigrantes do século XVIII ou do século XXI. Os Estados Unidos são representados como a terra das possibilidades, da fartura, da ascensão social. Outro aspecto potencializado na película é o *American Way of life*, ou seja, a autoimagem de

---

<sup>3</sup> CABRAL, Renato. *Brooklyn*. **Papo de cinema**. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/brooklyn/>. Acesso em 10 ago. 2022.

um estilo de vida estadunidense - individualista, dinâmico, objetivo - calcado na modernidade e no progresso, alcançado pelo trabalho e a persistência em acreditar nos seus sonhos. O “modo de ser” americano abre e fecha a película, quando a personagem é instruída/instrui sobre como se comportar ao chegar em solo americano: postura ereta, andar confiante, cabeça erguida, boa vestimenta, ou seja, a posição de um imigrante que chega para conquistar o mundo, sem medo dos desafios e das dificuldades.

Outro aspecto discutido é a “americanização” dos imigrantes, que progressivamente afastam-se da sua terra natal, adotando a terra de destino como sua. Essa transição é representada pela migração de retorno e o estranhamento para com o lugar de partida. Abdelmalek Sayad, ao tratar do retorno, salienta que o e/imigrante vê o seu lugarejo com os olhos da memória do dia em que partiu, e ao retornar, imagina uma viagem no tempo, reencontrando o lugar e as pessoas tal qual os deixou.

Em verdade, a nostalgia não é o mal do retorno, pois, uma vez realizado, descobre-se que ele não é a solução: não existe verdadeiramente retomo (ao idêntico). Se de um lado, pode-se sempre voltar ao ponto de partida, o espaço se presta bem a esse ir e vir, de outro lado, não se pode voltar ao tempo da partida, tomar-se novamente aquele que se era nesse momento, nem reencontrar na mesma situação, os lugares e os homens que se deixou, tal qual se os deixou. Relação também ao espaço, pois emigrar e imigrar é antes de mais nada mudar de espaço, de território (Sayad, 2000, p. 12).

O espaço do deslocamento é qualificado e carregado de afetividade. Entretanto, o retorno traz à tona um e/imigrante que mudou, bem como o lugar e as pessoas que permaneceram.

Só se deixa o grupo, diz-se, para melhor reencontrá-lo; e, se possível, no mesmo estado, “tal como a eternidade o congelou”, fixou-o de uma vez por todas. Reencontrá-lo como se nada tivesse acontecido, como se nada o tivesse mudado durante a ausência - é a ilusão da qual se alimenta a nostalgia que tem, por contrário, a decepção - e sobretudo, como se ter partido por tanto tempo não houvesse mudado em nada o emigrante que retorna, no fundo, não para reencontrar, como imagina, as coisas como as tinha deixado, mas para se reencontrar a si mesmo, tal como era (ou

acreditava ser) quando partiu: é desta outra ilusão que frequentemente participa a decepção engendrada pelo retomo (ou uma certa forma de retomo), reação inversa, mas totalmente complementar à consciência nostálgica (Sayad, 2000, p. 14).

Essa complexidade e os questionamentos decorrentes emergem no retorno de Eillis Lacey para sua cidade natal na Irlanda: o estranhamento dá-se em mão dupla, pois as pessoas que permaneceram observam mudanças em seu modo de ser americanizado, sua forma de se vestir e pensar, enquanto ela se situa como moderna, identificando hábitos e costumes arcaicos em seus conterrâneos, os quais só se tornaram perceptíveis em decorrência do afastamento temporário. Oscilando entre permanecer na sua terra natal/a velha Irlanda ou retornar aos Estados Unidos/moderna, ela opta pela segunda opção, sinalizando que seu “novo modo de ser” americanizado e de “ver o mundo” não se adaptavam mais aos moldes do comportamento, da moral e do cotidiano irlandês. Esse desenraizamento a coloca nesse “não-lugar” do imigrante: não se reconhece mais no lugar de origem, e é tolerado no lugar de destino.

O *Brooklyn* faz alusão aos bairros de imigrantes formados nos Estados Unidos, colocando lado a lado diferentes grupos étnicos e nacionalidades. Essa relação entre os diferentes, cuja identidade coletiva agregadora é a categoria imigrante, traz suas fissuras e representações internas. Os imigrantes irlandeses e italianos possuem representações pejorativas uns em relação aos outros, que remontam à Europa. Uma vez colocados lado a lado em um bairro de imigrantes, acabam por conviver e se conhecer, questionando as representações mútuas que tinham. Já os irlandeses, embora pertencentes ao mesmo universo anglo-saxão, eram vistos de modo estereotipado como o “negro irlandês”, um “branco de segunda categoria”, ou seja, representam tudo que os ingleses não queriam ser: preguiçoso, desordeiro, briguento, bebiam, costumes e religião diferentes dos estadunidenses (Mendes, online).

O imigrante, na leitura de Sayad (1998), é uma força de trabalho em movimento, isto é, o trabalho faz nascer o imigrante, e a ausência de trabalho faz morrer o imigrante. Nessas circunstâncias, o imigrante tem razão de ser enquanto há trabalho e este pode trabalhar. A jovem irlandesa representada na película emigrou com uma possibilidade de trabalho em vista, sendo inserida no mercado de trabalho. Mas, na sua trajetória, o religioso irlandês, seu conterrâneo, apresenta-a às obras de caridade, onde ela é

defrontada com um grupo de homens de idade avançada, já inaptos ao mercado de trabalho, sem direitos sociais por sua condição de imigrantes, sem recursos para o retorno, restando-lhes a solidariedade étnica e religiosa para sobreviver. Nas entrelinhas, depreende-se que muitos imigrantes acabam por fracassar no seu sonho de “fazer a América” e, que são bem-vindos e úteis enquanto servem como força de trabalho, sendo “abandonados” pelo mercado capitalista e o Estado quando não atendem mais às suas demandas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as películas de ficção, que não se autodenominam como “filmes históricos”, trazem para tela de entretenimento temas ficcionais originais, ou baseados na literatura, com o intuito de atingir o grande público. Todavia, a produção cinematográfica se propõe a problematizar a sociedade e seus dramas cotidianos, tanto históricos quanto contemporâneos. Nessas “frestas” abertas pelo cinema, cabe ao historiador ler e contextualizar as problemáticas sociais abordadas, potencializando-as como recurso ao ensino de história, ou ao debate do público interessado.

O presente texto propôs esse exercício a partir da leitura das frestas abertas pelos filmes *A chegada*, *A 100 passos de um sonho* e *Brooklyn*. Os três filmes, cada qual a seu modo, permitem discutir a temática das migrações e das relações multiculturais, multiétnicas e multirraciais, extrapolando o espaço da sala de aula e de “filmes de história”, construindo um leitor e cidadão crítico do mundo e suas representações.

A provocação das plataformas de filmes - “surpreenda-me” - pode, de fato, nos surpreender enquanto educadores, pelo potencial desse material, e o impacto positivo que causa nos educandos - “nunca mais vou assistir um filme com os mesmos olhos de antes”, “vou assistir novamente, pois não tinha percebido nada disso”, “nunca tinha pensado nessa possibilidade”. Também podemos surpreender com o recorte de uma cena específica, para discutir, por exemplo, saber/conhecimento/arcaico e tecnologia/acessórios tecnológicos/modernidade/inteligência artificial, usando uma cena do filme *007: Operação Skyfall* (2012). Enfim, os imigrantes e os refugiados estão à nossa porta: podemos abrir e conhecê-los/o seu universo, ou ignorá-los, todavia, eles vão permanecer ali.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. Coleção Ideais em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CABRAL, Renato. *Brooklyn: Papo de cinema*. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/brooklyn/>. Acesso em 10 ago. 2022.

CATELLI JUNIOR, Roberto. *Temas e linguagens da História: ferramentas para a sala de aula no ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2009.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.

FERRO, Marc. *Cine e História*. Barcelona: G.Gili, 1980.

MENDES, Maria Clara Lima. *O Negro Irlandês: A construção do estereótipo do imigrante irlandês nos jornais americanos nos Séculos XIX e XX*. Academia.edu. Disponível em: [https://www.academia.edu/28271750/O\\_Negro\\_Irland%C3%AAs\\_A\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_estere%C3%B3tipo\\_do\\_imigrante\\_irland%C3%AAs\\_nos\\_jornais\\_americanos\\_nos\\_S%C3%A9culos\\_XIX\\_e\\_XX](https://www.academia.edu/28271750/O_Negro_Irland%C3%AAs_A_constru%C3%A7%C3%A3o_do_estere%C3%B3tipo_do_imigrante_irland%C3%AAs_nos_jornais_americanos_nos_S%C3%A9culos_XIX_e_XX). Acesso em 15 ago. 2022.

MILANI, Robledo. *A 100 passos de um sonho: Papo de cinema*. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/a-100-passos-de-um-sonho/> Acesso em 15 ago. 2022.

MÜLLER, Marcelo. *A chegada/Arrival: Papo de cinema*. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt2543164/>. Acesso em 15 ago. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. Variáveis do filme histórico ficcional e o debate sobre a escritura fílmica da história. *História: Questões & Debates*, v. 70, n. 1, p. 12-44, 2022.

PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina de (org.). *Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011.

SAYAD, Abdelmalek, O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante. *Travessia: revista do migrante*, [S. l.], n. Especial, p. 7-10, 2000.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração: ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

## Possibilidades alternativas didático metodológicas no ensino-aprendizagem do PROEJA: o que pensam os professores?

### Autores:

#### Helis Augusto Oliveira da Silva

*Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão Campus Monte Castelo, São Luis-MA*

#### Eliane Maria Pinto Pedrosa

*Doutora em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC/UFMT. Professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfPET/IFMA Monte Castelo, São Luis-MA*

#### Diana Sousa Silva Correa

*Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão Campus Monte Castelo, São Luis-MA*

DOI: 10.58203/Licuri.22322

### Como citar este capítulo:

SILVA, Helis Augusto Oliveira; PEDROSA, Eliane Maria Pinto; CORREA, Diana Sousa Silva. Possibilidades alternativas didático metodológicas no ensino-aprendizagem do PROEJA: o que pensam os professores?. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 14-23.

ISBN: 978-65-85562-23-2

### Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como acontece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sentido das práticas alternativas de ensino e aprendizagens que venham ao encontro das especificidades dos estudantes da EJA. A pesquisa aconteceu no IFMA Campus Codó, onde se buscou compreender como é pensada a prática de ensino aos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) de forma que essa ação tenha sentido e significado a esses estudantes jovens e adultos no IFMA Campus Codó. Metodologicamente, este trabalho é fruto de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de cunho qualitativa, com aplicação de questionários contendo perguntas abertas a 05 professores que lecionam no PROEJA. O aporte teórico fundamenta-se em autores que discutem a EJA e a formação docente (FREIRE, 1996; LIRA; MARTINS, 2017; SANTOS 2006; DELSIN, OLIVEIRA, RODRIGES, 2003; SOARES, 2016; FUCKI, 1994; BRASIL, 2008; 2002; 2001; 1996). Os dados foram organizados em categorias, usando da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados apontam que apesar da política do IFMA Campus Codó ser de apoio e incentivo à EJA/PROEJA há uma necessidade urgente de políticas voltadas para formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino. Também aponta no sentido de considerar as realidades dos sujeitos da EJA/PROEJA, considerando seus projetos de vida, valorizando suas percepções de mundo e, dessa forma, ampliar seus olhares à sua volta, sendo críticos e engajados no meio em que vivem.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Metodologias. Ensino-Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos. Diz o artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Dessa forma, se percebe se trata de um público diferenciado que por razões quaisquer ficou fora do ambiente escolar e que agora retorna com a intenção de dar continuidade aos estudos.

Os educadores da EJA têm o compromisso de ajudar o educando a compreender a complexidade das suas questões sociais. Dessa forma, o profissional da EJA precisa ampliar suas habilidades e competências nos procedimentos, e estratégias para construção dos conhecimentos, bem como ter uma boa relação com os alunos, ampliando as condições favoráveis ao ensino e aprendizagem. Nessa direção, Gadotti (1990) nos diz que:

[...] própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para os que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatar sua autoestima, pois a sua ignorância lhes trará ansiedade, angústia e complexo de inferioridade. Esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade, (GADOTTI, 1996 p.83).

Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo dar a oportunidade de estudar e obter instrução completa a quem, por qualquer motivo, não teve a chance de estar na escola na idade apropriada.

As primeiras ideias sobre a educação de jovens e adultos surgiram no final dos anos 50, graças ao pioneirismo do educador Paulo Freire, que buscavam uma maior interação política e social aos menos instruídos. Dessa forma, cada vez mais indivíduos ficaram interessados em se alfabetizar, aderindo uma formação que lhe permitisse compreender melhor o mundo que o cercava, vivendo na sociedade de forma mais consciente e crítica.

Como base para que esse aprendizado aconteça, é fundamental que a relação entre aluno e professor seja tranquila, sem ruídos, e, claro, que um esteja disposto a entender o outro como sujeitos importantes e necessários nesse processo de aprendizagem. Com

metodologias diferenciadas, o professor pode lidar melhor com seu alunado jovens e adultos, uma vez esses estudantes têm um perfil bem diferenciado por já terem uma gama de conhecimentos que precisam ser considerados, pois o ato de aprender é um processo contínuo.

Nesse sentido Paulo Freire (1996) em seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. ”, diz que que: [...] o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, abertos, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento (FREIRE, 1996).

Corroborando nesse sentido, também Martins; Gagno (2012) nos leva refletir que na Educação de Jovens e Adultos o educador deve aproveitar as experiências, o conhecimento que o educando traz consigo e transformar em saber sistematizado através das práxis pedagógicas. Essa valorização é uma maneira de incentivar a permanência do aluno na escola e favorecer a aprendizagem construindo um caminho para transformar a realidade em que vive, preparando-o para conviver com o mundo letrado, expor suas ideias e usufruir dos seus direitos à educação.

## **METODOLOGIA**

Ao longo do tempo, a EJA passou por inúmeras variações e sua história apresenta estreita relação com as transformações sociais, econômicas e políticas do País. Segundo Paiva (2003), as primeiras iniciativas de educação de adultos foram realizadas pelos jesuítas no Brasil Colônia. No entanto, essa educação foi abandonada após a fase inicial da colonização a educação dos nativos perdeu a importância devido as atividades econômicas coloniais não necessitavam de pessoas escolarizadas.

O mundo moderno exige, mais que profissionais alfabetizados com relação à leitura e escrita, mas pessoas com conhecimentos científicos e tecnológicos (SANTOS E BORGES, 2009). Entretanto, as leituras realizadas revelam inúmeros trabalhos destinados à alfabetização de jovens e adultos e poucos dedicados a disciplinas específicas.

Nesse ponto é fundamental um olhar especial sobre o processo educacional de jovens e adultos. Nesse contexto, Oliveira, Delsin e Rodrigues (2003) apontam a

necessidade de reformulação dos conteúdos e das metodologias do ensino de EJA, que precisam passar a contar com aspectos que melhor promovam e estimulem a aprendizagem de jovens e adultos. É nesse contexto e nessa busca de compreensão que surge a necessidade de se pesquisar como acontece essa dinâmica através do PROEJA, sendo o lócus da pesquisa o IFMA Campus Codó, e a pesquisa intitulada como: *Possibilidades alternativas didático-metodológicas no ensino-aprendizagem do PROEJA: o que pensam os professores?*

Nessa linha de pensamento de pensar o ensino mais atrativo, Lima Filho et al. (2006) propuseram o uso da temática construtiva para que o ensino se torne mais dinâmico, pois a mesma propicia que o aluno se torne participante na construção do conhecimento, investigue, busque, associe o tema com sua realidade, pois só assim será possível desenvolver o conhecimento com um alicerce sólido, o que é bem descrito na frase de Freire, (2007, p. 85) “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”, mas para que o aluno consiga exercer essa função ativa, é necessário que o professor proporcione condições para ela, fazendo com o aluno seja investigador da realidade.

Diante disso podemos perceber que é de fundamental importância que os professores conheçam e saibam como utilizar metodologias de ensino alternativas para minimizar as dificuldades do ensino aprendizagem que irão encontrar ao trabalhar com o público de jovens a adultos. Com práticas educativas envolventes e didáticas há oportunidade de os alunos saírem do papel de meros espectadores, para praticantes do conhecimento, pois sendo cidadãos ativos poderão romper as barreiras impostas pelos muros da escola e aplicar o conhecimento adquirido para seu benefício e de outros.

Sendo assim, tratarmos das atividades educacionais de jovens e adultos com estes é mais que uma decisão pedagógica é uma decisão ético - política. É preciso considerar que não é fácil para os sujeitos da EJA retornarem à escola depois tempos fora dela. A busca por trabalho, responsabilidades domésticas, dentre outras razões impedem esses sujeitos de ter a escolarização no nível fundamental e/ou médio na dita idade prevista por lei. Esse retorno precisa ser valorizado, pois o que buscam são novas oportunidades, por acreditarem que podem sair melhores, com novas visões e perspectivas, principalmente com relação ao mercado de trabalho. É fundamental conhecer a realidade desses sujeitos, suas histórias, seus anseios, para que juntos possam trocar informações e aprender, através das interações mútuas.

Sabemos que por meio do Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005) o governo federal instituiu o PROEJA, no âmbito da rede federal de ensino técnico profissional. Posteriormente, para atender às inquietudes de movimentos envolvidos com a temática, esse dispositivo legal foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, passando a contemplar o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a ampliar sua oferta não só por Instituições Federais de EPT, mas por instituições dos sistemas estaduais e municipais, além de entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional.

É possível identificar que o PROEJA visa preencher uma lacuna historicamente presente na formação de jovens e adultos trabalhadores no país, que ao longo dos anos foi acumulando um quantitativo considerável de sujeitos negados de seus direitos de educação. Cabe lembrar que com a Constituição Federal de 1988 o direito à educação passa a ser um direito de todos, e no que tange ao universo da Educação de Jovens e Adultos, a LDB nº 9394/96 propõe no artigo 37, § 1º, ser um instrumento reparador para aqueles indivíduos que não tiveram acesso à escola na idade própria. Preconiza, assim, que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Essa definição estaciona no IFMA Campus Codó, através do PROEJA que tem os cursos técnicos de Agroindústria, Comércio e também Manutenção e suporte em Informática.

Lidar com a EJA exige uma dedicação especial. É fundamental conhecer um pouco da vida dos alunos, das dificuldades que enfrentam para encontrar e permanecer em um trabalho, das mudanças constantes em suas vidas, e a busca frequente em uma vida melhor. É verídico que o caminho mais fácil ainda é através dos estudos, mas para os alunos da EJA, a menos que estudem, essa possibilidade é pouco provável para consigam um bom emprego diante das exigências do mercado de trabalho cada vez mais qualificado. Então essa modalidade de ensino representa uma possibilidade de rompimento com aquele passado excludente. A EJA tem, pois, uma função reparadora, e como importante que é, precisa ser discutida e valorizada.

Quando se fala em EJA é impossível não se falar também evasão. A maioria dos estudantes que se matriculam acabam desistindo. E são muitos os motivos. Apontar uma resposta para a evasão não é simples, pois a situação envolve vários fatores. No entanto, dentre tantos fatores que provocam a evasão, estudantes apontam também a falta de relação entre os conteúdos escolares e aquilo que eles vivenciam na sociedade. A metodologia é somente centrada nas aulas expositivas e cópias de textos e, dessa maneira, a evasão escolar só tende a aumentar nessa modalidade de ensino, a EJA.

Com base nos comentários acima vamos ressaltar algumas respostas de 05 (cinco) professores que ministram aulas em turmas do PROEJA no IFMA Campus Codó. Os questionamentos foram realizados com os docentes sobre possibilidades alternativas didáticas metodológicas no ensino-aprendizagem em turmas do PROEJA no IFMA Campus Codó. Essa abordagem vai nos ajudar a entender as metodologias diferenciadas que enfatizem a interdisciplinaridade entre os conteúdos para a EJA, objetivando minimizar a evasão escolar e garantir o direito à educação no Instituto Federal IFMA Campus Codó.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

**Pergunta comum aos 5 (cinco) professores):** Na sua disciplina, quais são as possibilidades alternativas didático-metodológicas no ensino-aprendizagem para o PROEJA aqui no IFMA Campus Codó?

PROFESSOR 1 - “Pode-se considerar os aspectos metodológicos os que utilizam as tecnologias como mediação. Aqui no nosso campus temos laboratórios de Informática, de Química, de Agroindústria e Matemática que podem ser utilizados nos cursos do PROEJA e isso pode ser um incentivo e algo diferencial para o envolvimento da turma”.

Através da fala do professor 1, vemos que ele indica a utilização dos laboratórios como forma de melhorar suas aulas. Entendemos que essa ação pode aproximar mais os alunos dos conteúdos ministrados em sala de aula, pois pode haver ali uma relação da teoria com a prática. No entanto, não fica claro na resposta se o professor usa ou não os laboratórios.

PROFESSOR 2 - “A palavra-chave, na minha concepção, é diversificar. As estratégias de ensinar e aprender, no PROEJA, assim como nas demais modalidades de ensino, devem ser diversificadas para garantir a aprendizagem dos alunos.”

“Desse modo, o ideal é que as propostas didático-metodológicas se aproximem da realidade do público-alvo, considerem seu conhecimento prévio e envolvam situações práticas, de forma que o aluno perceba a utilização das temáticas trabalhadas em sua vida cotidiana com a aula ministrada”.

Analisando as palavras do professor 2, vemos que há uma aproximação daquilo que alguns autores afirmam sobre o público da EJA. Ou seja, precisa-se ter uma proximidade maior com esses alunos, a fim de conhecer suas especificidades, suas vivências e experiências, e articular tudo isso com o conhecimento formal. A escola é a responsável por essa transformação.

PROFESSOR 3 - “Deve-se levar em consideração que trabalhar com EJA exige um olhar diferenciado sobre a educação, devido às particularidades dos estudantes dessa modalidade. Dessa maneira as alternativas didáticas devem ser sempre diferenciadas. Aqui temos a possibilidade de relacionar teoria com prática através do uso dos laboratórios, sendo assim, alguns professores e também alunos em fase de estágios supervisionados conseguem desenvolver atividades exitosas ao trazer à aula a prática como meio de fixar o conteúdo ou mesmo mostrar o tema à turma. Não se trata somente da aula em si, mas fazer com que os alunos entendam as disciplinas visualizando as práticas para o cotidiano”

O professor 3 traz uma situação mais concreta em comparação com o professor 1. Percebemos a presença dos alunos nos laboratórios como forma de encontrar teoria e prática. Segundo ele esse contato permite ao estudante visualizar aquilo que foi estudando em sala de aula na prática, no laboratório específico. Também percebemos mais uma vez a palavra *diversificar*. Entendemos que essa palavra pode estar relacionada a uma forma “tornar atrativa” ou “chamar atenção” para a compreensão dos alunos.

PROFESSOR 4 - “Sem dúvidas, posso dizer que percebo ser premente a necessidade de reconfigurar as práticas docentes nas turmas do PROEJA do IFMA Campus Codó. Importante ressaltar que esta análise carece de maior aprofundamento técnico-científico e, sendo assim, não pretende ser uma verdade absoluta, mas provocar reflexões que vão além das ilações aqui apresentadas por mim. Esclareço ainda que tais inferências se baseiam nas observações de colegas de trabalho e de alunos da graduação, que desenvolvem suas atividades e pesquisas neste contexto. Dito isto, penso que as alternativas, antes de mais nada, deveriam ser construídas coletivamente, a partir de um olhar aprofundado, que considerasse a voz dos sujeitos da EJA”.

Na fala do professor 4, percebemos seu bem aprofundado sobre suas preocupações com a EJA, especificamente o PROEJA no IFMA Campus Codó. Traz uma série de pontos que merecem atenção, dentre elas a formação de professores e a preocupação em compreender os sujeitos jovens e adultos. O professor é pontual em citar algumas ações que possam melhorar a relação de aprendizagem do pública dessa modalidade de ensino. Entendemos ser sim, uma ação imprescindível, tendo em vista a relevância dessa modalidade que surge como uma forma de resgatar e abraçar aquelas pessoas que por razões quaisquer estiveram fora da escola, mas que agora retornam com propósitos de ter uma formação e poder dispor de melhores condições perante a sociedade em que vive.

Outro ponto que podemos destacar é um chamado para a mudança no geral, tendo em vista o momento delicado porque estamos passando envolvendo, sobretudo, as evasões e dificuldades de execuções de ações docentes.

PROFESSOR 5 -“No nosso caso, entendo que além da mudança total dos projetos de cursos que não correspondem às peculiaridades desta modalidade. É preciso que se tenha uma formação em serviço oferecida aos professores, que seja sistematizada e organizada sobre os fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino nesta modalidade. E no caso para o melhor aprendizado dos alunos, que as propostas metodológicas estejam fundamentas na Psicologia da Aprendizagem de Jovem, Adulto e Idoso. Que lhes apresentem aplicabilidades para resolver problemas nos seus espaços sociais e de sobrevivência, que tragam temáticas que estejam relacionadas à faixa etária, mas principalmente às suas peculiaridades cognitivas, emocionais, social e econômicas”.

O professor 5 também traz um ponto crucial: projetos de cursos. Segundo ele esses projetos não correspondem às peculiaridades desta modalidade. Nesse ponto entendemos que ele trata da matriz curricular dos cursos, que podem estar distantes da realidade dos estudantes. A saber, os cursos ofertados são os cursos técnicos de Agroindústria, Comércio e Manutenção e Suporte em Informática. O professor aponta nesse sentido ao propor que precisam ações voltadas para o professor, qualificando-o para lidar com essa modalidade. Talvez essa falta de política de qualificação para os docentes distancia o curso da realidade dos alunos, o que provoca muitas vezes a evasão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas dos professores (1, 2, 3, 4, 5) sobre a modalidade EJA no IFMA, através das respostas aos questionários realizados por meio dessa pesquisa permitiu concluir que as possibilidades alternativas didático-metodológicas no ensino-aprendizagem do PROEJA possuem entendimentos voltado para o dia a dia dos alunos e mostra que os docentes têm uma ideia clara de aproximar a teoria com a prática. Porém isso nem sempre acontece. Mas há uma nítida preocupação para que as aulas sejam construídas com os alunos e não para os alunos. O Professor dessa modalidade não tem como predominância a aula expositiva na sala de aula, sendo que apontam quase sempre para a *diversificação* nas aulas. A partir da particularidade de cada professor, com diferentes níveis de formação, cada um tem sua visão e posição sobre o que precisa ser melhorado para se atingir com eficiência o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da EJA, trazendo para a prática a aprendizagem significativa.

Quanto às metodologias alternativas há implicações diretas no ensino-aprendizagem dos estudantes jovens e adultos. Assim, observa-se que ao longo dos anos os professores passaram a se preocupar cada vez mais com sua maneira de ensinar, adotando métodos significativos para a aprendizagem. Logo, faz-se necessário que o professor a todo instante repense sua prática implementando novos métodos atrativos para os alunos, afinal a ciência está sempre em evolução.

Portanto, estratégias metodológicas que podem se constituir em alternativas à histórica e excludente tendência tradicional de ensino que se materializa no EJA/PROEJA poderia, entre outras ações: aproximar o currículo dos cursos de EJA/PROEJA dos contextos socioeconômicos e culturais dos alunos; observar experiências discentes concretas e propor trabalhos para reflexões cognitivas com a aplicação prática dos conteúdos escolares, contribuindo para que consigam aperfeiçoar seu processo de elaboração conceitual a partir do que lhes é significativo; e por último, oportunizar situações de aprendizagem em que os alunos atuem mais sobre o conhecimento, permitindo que eles manifestem seus próprios saberes e valorizando-os na construção de soluções acadêmicas criativas para os problemas que se lhes apresentam em sala de aula”.

## REFERÊNCIAS

BRANDOLT, Thelma Duarte Delgado. *(Re) construção de conhecimentos dos alunos da educação de jovens e adultos por meio do educar pela pesquisa*. 2013. 139 f. Dissertação

(Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA: Documento Base*. Brasília: MEC, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de Adultos*. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Educação de jovens e adultos: as experiências do MOVASP*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

LIMA FILHO, D. L.; CÊA, G. S. S.; DEITOS, R. A. *O PROEJA e as possibilidades de sua afirmação como uma política pública: o financiamento em questão*. In.: LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. e G. S. S. DEITOS, R. A. (org.) *PROEJA: Educação Profissional Integrada a EJA*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011, p. 23-37.

LIRA, T. R.; LIRA, M. T. R.; MARTINS, G. V. Por um ensino que forme professores de Química para a modalidade de ensino de jovens e adultos. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, v. [S.I.], n. 2 suplementar, p. 189-198, 2017.

MARTINS, Rosilene Maria Vieira; GAGNO, Roberta Ravaglio. *Uma análise da evasão na educação de jovens e adultos*, 2012. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_fafipar\\_gestao\\_artigo\\_rosilene\\_maria\\_vieira\\_martins.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_fafipar_gestao_artigo_rosilene_maria_vieira_martins.pdf). Acesso em: 4 fev 2024.

OLIVEIRA, C. A.; DELSIN, F.; RODRIGUES, P. *O ensino de ciências na educação de jovens e adultos: relato de experiências do PEJA - Araraquara*. In: I CREPA - Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas, 2003, São Carlos, Anais... São Carlos: UFSCar. 2003.

SANTOS, Aurora dos. Estudo de metodologias diferenciadas na educação de jovens e adultos -2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_gestao\\_uenp\\_auradossantos.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_uenp_auradossantos.pdf). Acesso em: 4 fev 2024.

SANTOS, F. M. dos. ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, v. 32, n. 4, p. 251-268, 2016.

# Os impactos da tecnologia no desenvolvimento cognitivo infantojuvenil no contexto pós-pandêmico

## Autores:

### Jeferson Fernando Santos Barbosa

*Estudante de Graduação em Psicologia; Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande- PB*

### Erika Raylla Marinho Barbosa

*Estudante de Graduação em Filosofia, (UEPB), Campina Grande- PB*

### Laércia Maria Bertulino de Medeiros

*Professora do Departamento de Psicologia e do programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, (UEPB), Campina Grande- PB*

### José Andrade Costa Filho

*Professor do Departamento de Psicologia(UEPB), Campina Grande- PB*

### Luís Augusto Soares Castellon

*Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitivo da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife-PE*

DOI: 10.58203/Licuri.22323

## Como citar este capítulo:

BARBOSA, Jeferson Fernando Santos et al. Os impactos da tecnologia no desenvolvimento cognitivo infantojuvenil no contexto pós-pandêmico. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 24-32.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

Passados 3 anos desde a recente crise mundial causada pela COVID-19 no início de 2020, o isolamento social em massa resultou em um aumento no acesso das crianças às telas. O uso de computadores e smartphones teve um aumento considerável; e é possível observar o processo de normalização desse uso. No entanto, ao mesmo tempo, os malefícios do uso de telas na infância do indivíduo são frequentemente esquecidos. A crescente proximidade com dispositivos tecnológicos ocorre cada vez mais precocemente, e a exposição desregrada das crianças tem contribuído para o desenvolvimento de problemas como ansiedade, depressão, comportamento infantil problemático e danos cognitivos. Portanto, esta pesquisa é um estudo transversal que teve como objetivo realizar uma análise descritiva utilizando a Escala de Dependência de Smartphones (EDS) para identificar o índice de dependência dos participantes em relação ao uso de *smartphones*. Além disso, utilizou-se o Mini Exame do Estado Mental (MEEM) para analisar as condições das funções cognitivas e executivas dos participantes. A amostra foi composta por 16 estudantes. Conclui-se que quanto maior a dependência ao *smartphone*, menores são os resultados obtidos pelos participantes no MEEM.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento infantil; Tecnologia; Cognição.

## INTRODUÇÃO

A tecnologia e suas redes virtuais foram de grande valia durante a pandemia da COVID-19, fornecendo ajuda significativa em todos os aspectos durante esse período desafiador. O que antes era uma escolha, se tornou uma obrigação, sendo o acesso ao mundo online o caminho mais recomendado devido à necessidade de manter o distanciamento social, conforme amplamente recomendado pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2020). Nesse contexto, as aulas online surgiram como soluções para evitar uma paralisação completa que poderia prejudicar ainda mais a educação dessa nova geração que está em formação (Bernuzzi & China, 2020).

Essa transformação no cenário contemporâneo ressaltou a constância do uso da tecnologia como uma das alternativas de vida a serem seguidas, como também fora observado por Bernuzzi e China (2020). No entanto, é importante reconhecer que o uso intensivo da tecnologia também apresenta alguns aspectos negativos. Especificamente, nesse contexto, com o excesso de tempo de tela para assistir às aulas, realizar atividades e até mesmo para fins recreativos como se é possível denotar com a grande gama de jogos e variedades de conteúdos a serem assistidos para fins de lazer, podendo trazer riscos para a saúde mental e a fisiologia cerebral desses indivíduos (De Andrade, Araújo & Bezerril, 2021).

Ademais, com o uso de telas, há um afastamento social que pode impactar negativamente na vida da criança e como ela se comunica com o meio, gerando uma defasagem da linguagem (de Souza, 2020). Também pode-se notar uma falta de interesse em brincar, atividade fundamental para a criança interagir e descobrir o funcionamento do mundo em sua volta, ocasionando em mais uma perda para o seu desenvolvimento (Piaget, 1971). Desse modo, é necessária uma retenção de dados que alertem sobre os perigos do uso constante da tecnologia e como ela pode afetar o desenvolvimento infantil.

Com esse uso excessivo, se torna uma preocupação na sociedade contemporânea, os resultados que impactam no desenvolvimento das crianças. Segundo de Souza (2020), o uso prolongado de dispositivos eletrônicos pode levar a um afastamento social, afetando a forma como as crianças se comunicam com o meio ao seu redor e, conseqüentemente, gerando uma defasagem na linguagem. Tendo em vista que essa interação virtual pode substituir, em certa medida, a interação presencial, comprometendo a aquisição de habilidades linguísticas e sociais essenciais para a vida em sociedade.

Além disso, a dependência excessiva de telas pode levar a uma diminuição do interesse das crianças em brincar, uma atividade fundamental para o seu desenvolvimento, como enfatizado por Piaget (1971). O brincar é uma forma importante de interação com o ambiente e de descoberta do funcionamento do mundo que as rodeia. Sendo através das brincadeiras, que as crianças desenvolvem a criatividade, a capacidade de resolver problemas e a imaginação, aspectos cruciais para o crescimento saudável e o aprendizado contínuo.

Desse modo, considerando essa frequência de uso de tecnologia por crianças durante a pandemia e os possíveis resultados relatados em pesquisas anteriores já citadas, foi realizada a presente pesquisa. Por meio da análise da correlação entre os resultados obtidos com o uso da Escala de Dependência de Smartphones e do Mini Exame do Estado mental que foi aplicada em alunos do ensino Fundamental da Escola Cidadã Integral (ECI) Itan Pereira. Assim, alcançando a finalidade de analisar os impactos decorrentes desse crescente uso de tecnologias por períodos mais longos, fruto do momento histórico do COVID-19.

## METODOLOGIA

### Caracterização da área experimental

A pesquisa teve caráter descritivo-exploratório e natureza experimental. Foram utilizadas duas ferramentas para análise descritiva dos dados obtidos: a Escala de Dependência de Smartphones (EDS) e o Mini Exame do Estado Mental (MEEM).

### Contexto e participantes

O estudo foi realizado na Escola ECI Itan Pereira, com 30 participantes, foi usado como critério de inclusão alunos entre o 7° e 8° ano do ensino fundamental que quisessem participar da pesquisa e que tivessem o consentimento de seu responsável. Dessa forma, participaram aqueles que apresentaram os termos exigidos, sendo eles: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE. Logo, efetivamente participaram da pesquisa 16 participantes, aos quais foram atribuídas letras do alfabeto para preservar suas identidades.

## Instrumentos e procedimentos

Primeiramente, foi aplicado um questionário sociodemográfico para descrever alguns indicadores, como idade, gênero, tempo diário de uso de smartphones, prática de exercícios físicos, nível de interação social e dificuldades na aprendizagem.

Foi aplicada, também, de forma individual, em uma sala reservada para o experimento, a Escala de Dependência de *Smartphones* (EDS), cujo intuito foi avaliar o grau de dependência do uso do smartphone nos participantes. A EDS é composta por 14 questões que avaliam os comportamentos de dependência relacionados ao uso do smartphone. A mesma é respondida em uma escala do tipo Likert de 5 pontos, que varia de 0 a 4, sendo 0 (nunca), 1 (raramente), 2 (às vezes), 3 (frequentemente) e 4 (muito frequentemente). O nível de dependência é indicado pelos seguintes scores: sem dependência até 33 pontos; baixa dependência de 34 a 41 pontos; dependência moderada de 42 a 48 pontos; alta dependência acima de 49 pontos (Sales, 2018).

Ademais, utilizou-se o Mini Exame do Estado Mental (MEEM) para analisar as condições das funções cognitivas e executivas dos participantes. Trata-se, portanto, de um teste breve de triagem cognitiva utilizado para identificar alterações cognitivas e mentais. O MEEM é composto por 11 itens que exigem respostas sobre orientação temporal, orientação espacial, memória imediata, memória de curto prazo, atenção, cálculo, orientação e capacidade construtiva visual. Ele aborda diversas áreas, como lembrança de palavras, capacidade de realizar cálculos simples, reconhecimento de objetos e orientação no tempo e espaço (Lima; Laurentino; Da Silva, 2018).

Por fim, os dados coletados foram processados e organizados separadamente. O processamento de resultados foi feito no programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) - versão 20.0, pelo qual foi possível comparar e analisar as informações necessárias para o desenvolvimento do estudo, além da criação dos gráficos a seguir.

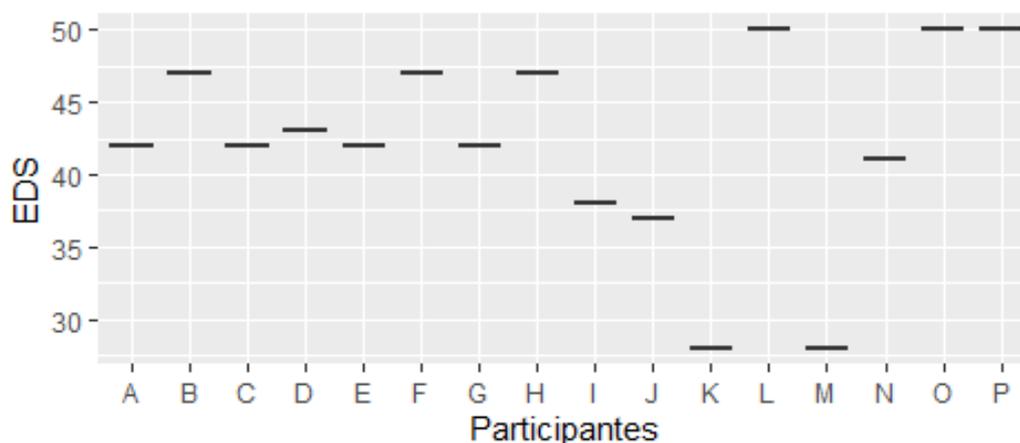
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A média de idade dos participantes variou entre 13 a 17 anos. A proporção de participantes por gênero foi de 50% mulheres e 50% homens. Mais de 92,9% dos participantes afirmaram utilizar o smartphone durante seu tempo de lazer. Além disso, 72,9% dos entrevistados disseram utilizar o aparelho eletrônico por mais de 4 horas por dia; apenas 20% usam por 2 horas por dia, e 7,1% confirmaram o uso de menos de 2 horas

por dia.

Em relação à prática de atividade física, 70% afirmaram que não praticam nenhuma atividade física, enquanto 30% afirmam que sim. Quanto à interação social, 78,6% disseram ter dificuldade e/ou sentir-se sozinhos com frequência, enquanto 21,4% disseram que não possuem dificuldades nesse quesito. Sobre a dificuldade na escola, 62,6% disseram possuir alguma dificuldade, e 37% relataram não haver nenhuma dificuldade.

Sobre a pontuação dos estudantes na escala em relação à dependência do Smartphone, como apresentado na Figura 1:



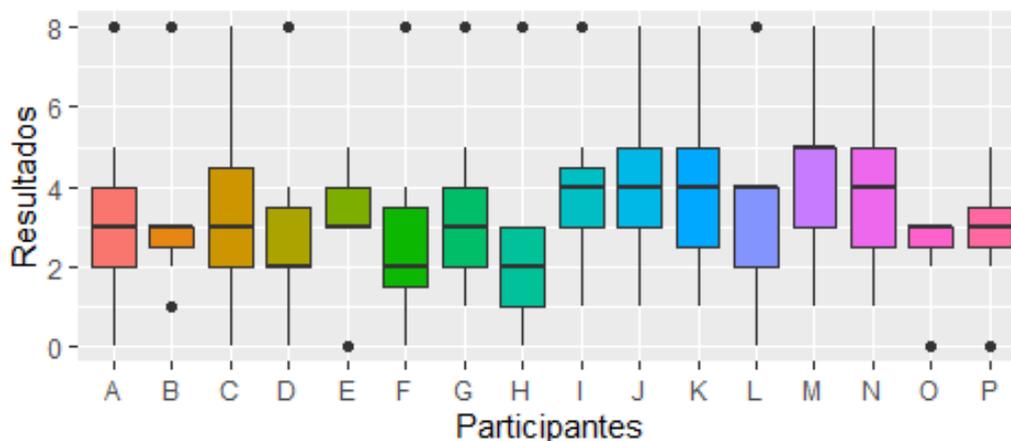
**Figura 1.** Valores da EDS- Escala de Dependência de Smartphone dos participantes

A figura 1 mostra que os participantes L, O e P tiveram os maiores valores na escala, ou seja, possuem alta dependência - acima de 49 pontos. Enquanto os participantes A, B, C, D, E, F, G, H e N apresentaram dependência moderada - de 42 a 48 pontos. Já os estudantes I e J demonstraram baixa dependência - entre 34 e 41 pontos. Os participantes K e M não apresentaram dependência - até 33 pontos, conforme está representado no gráfico.

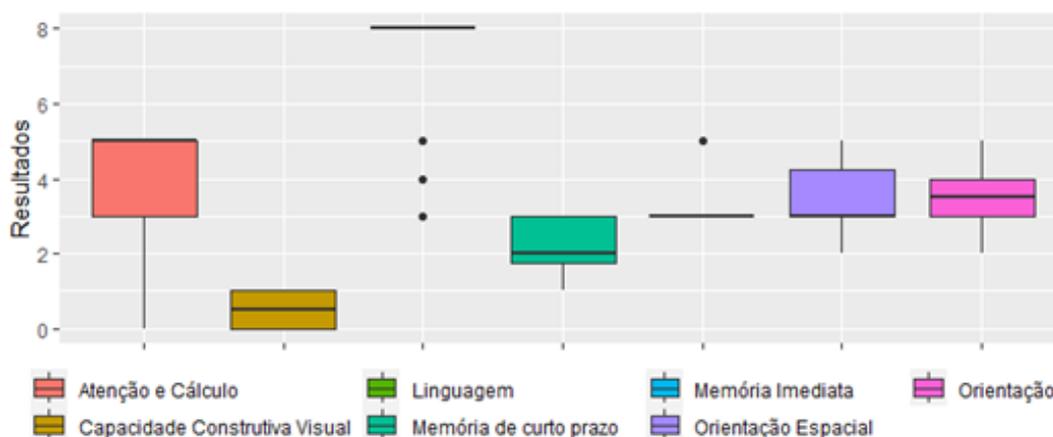
Observa-se na figura 2 - com parâmetros de 0-8 -, o resultado total do desempenho dos participantes em relação ao Mini Exame de Estado Mental (MEEM). Os participantes C, J, K, M e N foram os únicos a obterem o resultado máximo na bateria de testes do MEEM.

Já na figura 3, é apresentada a dispersão dos resultados em categorias - num parâmetro de 0-8 - fornecendo uma visão geral da pontuação dos participantes em cada

parte do teste (MEEM), o qual se refere a funções cognitivas e executivas e quais áreas, possivelmente, foram afetadas.



**Figura 2.** Dispersão dos 16 participantes em relação ao resultado dos escores MEEM.



**Figura 3.** Dispersão dos resultados do MEEM por categorias.

Com base nos dados coletados e analisados, é possível obter algumas conclusões sobre o uso exacerbado de Smartphones e sua relação com o desenvolvimento cognitivo dos participantes.

Inicialmente, ressalta-se o dado preocupante que aponta que 92,9% dos participantes afirmaram utilizar o smartphone durante seu tempo de lazer. Essa porcentagem revela um fato (alarmante) interessante, pois pode indicar a crescente dependência desses dispositivos no cotidiano dos jovens. Outro dado importante é que a

maioria dos entrevistados (72,9%) relatou utilizar o smartphone por mais de 4 horas diárias, o que pode ser considerado um uso **intenso e desregrado**. Segundo a Sociedade Brasileira de Psiquiatria (SBP, 2020), a recomendação para o uso regrado de tecnologia nessa faixa etária (11-18 anos) é de até 3 horas diárias. Esse comportamento pode impactar negativamente nas habilidades cognitivas, saúde mental e no desempenho acadêmico dos estudantes, conforme demonstram os dados obtidos: 62,6% disseram possuir alguma dificuldade escolar, e 37% relataram não ter nenhuma.

Em relação à prática de atividade física, constatou-se que 70% dos participantes não praticam nenhum tipo de atividade física. A falta de exercício físico pode ser um fator contribuinte para o sedentarismo e, conseqüentemente, para problemas de saúde física e mental. Além disso, é preocupante, o fato que, a maioria dos entrevistados (78,6%) tenha relatado dificuldades ou sensação de solidão com frequência, no que se refere à interação social. O contato social é crucial para o desenvolvimento do adolescente, pois contribui para a interação com novas realidades, aumentando assim a sua percepção de mundo.

Além disso, quando foi analisada a dependência de smartphones, representada na figura 1, ficou evidente que uma parcela significativa dos participantes apresenta níveis preocupantes de dependência. Os estudantes L, O e P obtiveram os maiores escores na Escala de Dependência de Smartphone (EDS), indicando, assim, **alta dependência**. Esse resultado está em consonância com estudos que alertam para os perigos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos na adolescência (De Andrade, 2021; Rosa, 2021; Lopes, 2021) .

Analisando os resultados do Mini Exame do Estado Mental (MEEM) (Figura 2), é notável que apenas os participantes C, J, K, M e N (31,25%) obtiveram o resultado máximo na bateria de testes. Isso sugere que esses estudantes possuem um bom desempenho nas funções cognitivas e executivas avaliadas pelo MEEM. Porém, é válido destacar que na Figura 3 é perceptível que os participantes apresentam alterações significativas nas funções cognitivas como atenção e cálculo, Memória de Curto Prazo, Capacidade Construtiva Visual e Orientação Espacial. Essas alterações podem ser atribuídas ao uso excessivo de smartphones, à falta de atividade física e ao isolamento social, conforme mencionado anteriormente.

## CONCLUSÕES

A presente pesquisa encontra algumas problemáticas em sua realização, pois sua natureza exige uma delimitação que é fator excludente, o que acaba ignorando variáveis

que influenciam diretamente nos resultados obtidos, como, por exemplo, a vivência do sujeito participante, bem como o fato de se ter uma pequena parcela do universo amostral. Os dados obtidos só poderão ter maior validade científica se a pesquisa for feita com uma maior proporção, abrangendo outros fatores que impactam nos resultados. Entretanto, ainda é possível tomar esses resultados como base para o aprofundamento da temática.

Tendo isso em vista, a resolução da pesquisa sugere que, embora a tecnologia e as redes virtuais tenham desempenhado um papel fundamental ao proporcionar formas de adaptação à nova realidade imposta pelo marco da pandemia de COVID-19, é necessário equilibrar seu uso, especialmente quando se trata do uso desregrado de dispositivos eletrônicos. Como se pode observar nessa pesquisa, esse uso exagerado pode estar associado a dificuldades cognitivas, problemas de saúde mental e desempenho acadêmico.

Diante desse cenário, é imprescindível que sejam tomadas medidas para contornar essa problemática, tais como a divulgação de informações e dados que alertem sobre os perigos do uso excessivo da tecnologia na infância. Os pais, educadores e a sociedade em geral precisam estar cientes dos possíveis impactos negativos do uso constante de telas na vida das crianças. Além disso, algumas medidas educativas e de conscientização podem ser implementadas para promover um equilíbrio saudável entre a tecnologia e outras atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil, garantindo assim um crescimento mais completo e harmonioso das novas gerações.

Assim, é fundamental encontrar um meio-termo entre a utilização dos recursos tecnológicos e a proteção da saúde mental e física dos indivíduos, garantindo que essas ferramentas sejam aproveitadas de maneira consciente e responsável.

## REFERÊNCIAS

BERNUZZI, C., & CHINA, A. *As contribuições da tecnologia para amenizar o impacto da pandemia*. In: II Workshop de Tecnologia da Fatec Ribeirão Preto 1 (2). 2020. Disponível em: [http://www.fatecrp.edu.br/WorkTec/edicoes/2020-2/trabalhos/II-Worktec-Cristiano\\_Carneiro\\_Bernuzzi.pdf](http://www.fatecrp.edu.br/WorkTec/edicoes/2020-2/trabalhos/II-Worktec-Cristiano_Carneiro_Bernuzzi.pdf). Acesso em 6 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Recomendação n° 036, de 11 de maio de 2020*. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020#:~:text=Recomenda%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20medidas,dos%20servi%C3%A7os%20atingido%20n%C3%ADveis%20cr%C3%ADticos>. Acesso em 6 fev. 2024.

ANDRADE, R. K. F.; ARAÚJO, J. R. S.; BEZERRIL, J. E. Os efeitos do uso da tecnologia durante o desenvolvimento infantil. In: Anais [...] Semana Universitária e Encontro de Iniciação Científica, v. 1, n. 1. 2021. Disponível em: <https://www.unifimes.edu.br/ojs/index.php/anais-semana-universitaria/article/view/1205/1189>. Acesso em 6 fev. 2024.

DE SOUZA, C. C. S. Fonoaudiologia e o brincar contemporâneo: o desenvolvimento da linguagem e o uso excessivo de tecnologia na infância. *Revista Interdisciplinar Pensamento Científico*, v. 6, n. 2, p. 1-16. 2020.

Piaget, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar. 1971.

ROSA, P. M. F.; SOUZA, C. H. M. Ciberdependência e infância: as influências das tecnologias digitais no desenvolvimento da criança. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 3, p. 23311-23321. 2021.

SALES, H. F. S. et al. Escala de Uso Compulsivo de Smartphone: construção e evidências osicométricas. *Avances en psicología latinoamericana*, v. 36, n. 1, p. 155-166, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). *Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. Recomendações sobre o uso saudável das telas digitais em tempos de pandemia da COVID-19*. Rio de Janeiro: SBP; 2020. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/22521bNA\\_Recom\\_UsoSaudavel\\_TelasDigit\\_COVID19\\_BoasTelas\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22521bNA_Recom_UsoSaudavel_TelasDigit_COVID19_BoasTelas_MaisSaude.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022. Acesso em 6 fev. 2024.

LOPES, A. P. et al. O uso excessivo das tecnologias digitais e seus impactos nas relações psicossociais em diferentes fases do desenvolvimento humano. *Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde*, v. 6, n. 3, p. 166-166. 2021.

LIMA, G. D. O. B.; LAURENTINO, E. K. F.; SILVA, R. A. Avaliação das funções cognitivas e mentais de crianças com distúrbios neuromotores: estudo preliminar Assessment of cognitive and mental functions in children with neuromotor disorders: preliminary study. *Fisioterapia Brasil*, v. 19, n. 5, p. 43-47, 2018.

# Importância da formação continuada no ensino de geografia

**Autora:**

**Francisca Ferreira Gomes**

*Doutora em Ciências da Educação,  
professora de Geografia da Escola do  
Campo Padre Henrique Alves Borges,  
Bahia*

DOI: 10.58203/Licuri.22324

**Como citar este capítulo:**

GOMES, Francisca Ferreira. Importância da formação continuada no ensino de geografia. In: KOCHHANN, Andrea (Org.).

**Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios.** Campina Grande: Licuri, 2024, p. 33-42.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

Nos dias atuais ser professor é sempre estar aberto ao diálogo, estabelecer relações de cooperação e, conseqüentemente, agir com sensibilidade e autonomia, isto é, sentir-se habilitado para enfrentar conflitos e dilemas éticos diante da profissão; Este estudo buscou analisar a importância da formação continuada e o uso das tecnologias digitais no ensino de geografia; Para tanto, como metodologia baseou-se em análise de pesquisa bibliográfica, natureza básica e uma abordagem qualitativa. Para encontrar evidências científicas sobre o tema efetuou-se uma busca por revistas, livros e artigos científicos através dos bancos de dados: Scielo e google acadêmico. O trabalho do professor constitui peça fundamental na sociedade, novas tecnologias surgem para melhorar e ressignificar o ensino, sobretudo o de geografia e novas interpretações estão em curso possibilitando o acesso a outras fontes de informações com os aplicativos de celular, os drones, a fotogrametria. As tecnologias digitais têm papel fundamental na construção do conhecimento, pois elas estão em constante evolução, além de sua eficiência em termos do processo ensino-aprendizagem; É de fundamental importância que os professores tenham uma boa formação para atuar com autonomia principalmente quando se trata do ensino de geografia.

**Palavras-chave:** Professor. Tecnologias digitais. Aperfeiçoamento.

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais ser professor é sempre estar aberto ao diálogo, estabelecer relações de cooperação e, conseqüentemente, agir com sensibilidade e autonomia, isto é, sentir-se habilitado para enfrentar conflitos e dilemas éticos diante da profissão.

A prática docente demanda uma formação continuada bastante ampla, principalmente do profissional de geografia, isso significa dizer que, o processo educativo não é algo acabado. É um processo constante que busca ampliar o leque de conhecimento envolvendo uma ação planejada na construção de saberes, de ideias e de experiências que contribuam na aprendizagem do aluno. Para Nóvoa (1997), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

A contemporaneidade exige do professor de geografia, não só conhecimentos didáticos, mas técnico, político, ação reflexiva, crítica e consciente, fatores necessários ao processo desencadeado pelas mudanças sociais. A capacitação estimula o docente a inovar em suas práticas e a buscar novos saberes como meio ou necessidade de atender as exigências da sociedade.

No âmbito da geografia escolar presencia-se um novo cenário de mudanças dos processos de adaptações frente às novas realidades, como, por exemplo, as novas tecnologias digitais que se apresentam como possibilidades de facilitar o trabalho do professor, destacando-se diante da especificidade teórico-conceitual, métodos e técnicas de ensino, recursos didáticos, formação, planejamento, avaliação, entre outros quesitos no intuito de tornar maior a assimilação da ciência.

É importante que haja uma contextualização dos espaços escolares e que as pesquisas sobre a formação inicial e continuada continuem auxiliando o trabalho do professor, favorecendo a melhoria das práticas escolares. A atualização representa o aprofundamento teórico-conceitual diante das reflexões e dos saberes construídos, a partir das temáticas espaciais mais relevantes, debatidas e analisadas na atualidade.

De certo modo, pode-se afirmar que ser professor no Brasil é uma tarefa que requer vocação e vontade de exercer um trabalho social que contribua para a formação cidadania e do aluno e que faça que estes percebam a realidade em que vivem. A atividade docente em nosso país sempre foi objeto de muitas críticas, seja do ponto de vista social, do grau de instrução do profissional, das condições de trabalho, etc. Mas, no momento atual essa

questão não deve ser tratada desvinculada do contexto político, social e cultural, pois ela reflete o período autoritário e antidemocrático em que viveu a sociedade em nosso país, nas últimas décadas. Este estudo buscou analisar a importância da formação continuada e o uso das tecnologias digitais no ensino de geografia.

O estudo baseou-se em análise de pesquisa bibliográfica, natureza básica e uma abordagem qualitativa. Para encontrar evidências científicas sobre o tema efetuou-se uma busca por revistas, livros e artigos científicos através dos bancos de dados: Scielo e google acadêmico. Com isso, foi possível abordar a importância da formação continuada e o uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da geografia escolar e desenvolver uma temática crítica e reflexiva deste artigo.

## A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DOCENTES DE GEOGRAFIA

No campo educacional mudanças procedimentais e atitudinais são necessárias, mas para que essas ocorram é preciso uma formação inicial qualitativa, que possibilite ao professor a aquisição do hábito da leitura, do estudo e da pesquisa, tão importantes quanto o seu constante aperfeiçoamento. Sendo assim, tanto a formação inicial (graduação) quanto o aperfeiçoamento formação continuada são fundamentais para que o docente estabeleça uma relação de significados ao conhecimento geográfico, de maneira que o aluno compreenda o mundo em que vive através de seus conteúdo e conceitos, efetuando correlações que favoreçam a aplicação do conhecimento formal no cotidiano.

Para Guerrero (2004), dentre as atribuições didático-pedagógicas de um professor de Geografia, pode-se citar a existência de um compromisso reforçado com a tarefa de compreender, ensinar e construir relações entre aspectos semelhantes de distintos lugares da Terra, em diferentes escalas espaciais e temporais, buscando explicações para esses fenômenos e processos. Para essa autora, um dos caminhos é a correlação de aspectos teóricos e diferentes linguagens gráficas e cartográficas à observação de paisagens e ao estudo das relações da sociedade com o espaço geográfico que constroem. Essa visão a respeito da geografia que se ensina vai de encontro às exigências do mundo da Educação, que requisita professores cada vez mais bem preparados, dispostos a desenvolver atividades diferenciadas nas quais conteúdo e aprendizagem significativa façam parte de um mesmo projeto de ensino.

Por um lado, a escola e os alunos, necessitam de professores que rompam com a Geografia tradicional, fragmentada, cuja aprendizagem é apenas memorística. Por outro, a escola e a sociedade como um todo necessitam de professores que utilizam diferentes linguagens na construção de conceitos, buscando sempre elevar o nível e a qualidade do ensino dessa disciplina escolar e, acima de tudo, torná-la atrativa, dinâmica, instigante, baseada em uma aprendizagem heurística e significativa.

A formação do professor inicial ou continuada constitui o ponto de referência a partir do qual é possível melhorar a qualidade do ensino de Geografia e conseqüentemente da educação. Portanto, é indispensável que se propicie a constituição de um perfil de profissional adequado a essa tarefa, uma vez que, o sentido da profissão de docente não é ensinar, mas fazer com que o aluno compreenda que necessita aprender. Nesse sentido, é necessário pensar uma formação de professor que resulte em aprendizagens significativas para a vida cotidiana do aluno e ultrapasse as tradicionais formas de ensinar que não conseguem mais dar conta da sociedade fluida que vivemos na contemporaneidade.

A partir do entendimento de que o professor está em constante autoformação e de que essa formação deve estar alicerçada na indissociabilidade do ensino e da pesquisa, pressupõe-se que a prática pedagógica favoreça profundamente possibilidade de desenvolver também nos alunos o espírito investigativo e a capacidade de interpretação e reconstrução do conhecimento de forma crítica, reflexiva e criativa. De acordo Demo (2004), o professor-pesquisador precisa ter duas características:

Ocupar espaço científico próprio, no qual realiza produção original e aparece como paladino de teorias e práticas; significa ter projeto próprio, uma história de evolução constante, nome construído pelo mérito reconhecido; orientar alunos e construir conhecimento com qualidade formal e política, atingindo aí o sentido educativo da pesquisa; significa capacidade de agir como motivador central do processo formativo do aluno, colaborando na arquitetura de sua emancipação. (DEMO, 2004, p. 104)

Com tal característica, a formação docente inicial ou continuada e em exercício, pode enriquecer amplamente a prática pedagógica deste profissional e conseqüentemente

contribuir para uma melhor qualidade na educação. No que diz respeito a formação de professor-pesquisador de geografia, especificamente:

Os novos referenciais de formação docente têm reforçado que é preciso ressaltar a relação entre formação e pesquisa, para que os professores possam ter uma compreensão do processo de sua aprendizagem e autonomia na interpretação da realidade onde acontece sua prática, conseqüentemente, haverá a valorização do profissional reflexivo e crítico. Portanto, ainda persiste a ideia de que o professor da escola básica não necessita pesquisar. (MARTINS, 2014).

O ensino de geografia, em muitos casos, continua enfadonho, descritivo e desarticulado com a realidade vivenciada pelos alunos do século XXI, centrado em aulas expositivas ou meramente em leituras de texto do livro didático. Martins (2014), afirma que para rever essa realidade é preciso, só pensar a aprendizagem segundo uma nova concepção, na qual os conteúdos de geografia escolar sirvam para reflexão-ação sobre o espaço geográfico, articulando novas metodologias de ensino. Metodologias que sejam mais colaborativas e interativas, mais contextualizadas e emancipatórias. Com isso, pode-se compartilhar o que significa aprender e ensinar em um contexto, formativo que dê sentido ao conteúdo tanto da formação do professor como da aprendizagem do aluno.

O processo de se transformar em professor exige a associação teoria-prática e a pesquisa constante. A reflexão constante sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre as metodologias de ensino qualifica a atuação docente e justifica a necessidade de relatos de experiência como objeto de pesquisa em educação.

Dessa forma, quando se trata de formação de professores, a educação está cuidando do desenvolvimento dela mesma, para que possa continuar contribuindo de modo sólido e pleno, com as demais áreas científicas e todas as atividades que exigem preparação escolar formal. Por outro lado, é válido esclarecer que a situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional, isso porque quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno.

A sociedade atual vivencia um contexto de transformações sem precedentes. Na realidade essas mudanças não ocorrem dissociadas às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), aos poucos, vão se interligando ao processo da atividade educativa.

A revolução da informática trouxe consigo inúmeros impactos atingindo as diversas áreas do conhecimento. A educação, jamais poderia escapar, desse extraordinário processo de inovação que se presencia no cenário atual. Cada vez mais, a tecnologia se

faz presente na escola e no aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos, seja por meio de projetos envolvendo educação e tecnologia.

No contexto atual, a intensidade das mudanças é reflexo do processo de globalização, que o mundo vem passando nos últimos anos, e, a educação foi uma das áreas do conhecimento que mais sofreu com essas transformações. A anexação do computador e da Internet na vida dos alunos, principalmente de Geografia, trouxe uma avalanche de informações que as escolas e os professores muitas vezes, não estão preparados para absorver. A adaptação das escolas ao uso das tecnologias da informação e comunicação ainda se configura como um desafio para alguns educadores, pois muitos não possuem o domínio das ferramentas tecnológicas. A utilização desses novos recursos didáticos no processo de ensino, é cada vez mais frequente, pois torna a aula mais atraente proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino e aprendizagem.

A partir do momento que o sistema educacional utiliza das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, de fato se faz necessário à capacitação dos professores para lidar com esses novos recursos na prática escolar. O acesso as tecnologias na rede pública de ensino apresentam uma importante contribuição na inclusão do aluno a um universo de informações que possibilita fazer a leitura crítica dos fenômenos geográficos e sociais. Desse modo, há uma diminuição da exclusão digital e a aprendizagem ultrapassa as paredes das salas de aula.

O mundo de hoje é marcado pelo grande avanço da tecnologia, principalmente no que diz respeito à informática. Segundo Pozo (2008),

a informatização está gerando uma explosão de saberes, precisamos rever o papel do professor nesse novo cenário, é preciso educar para a vida, para a significação, o aluno precisa encontrar sentido no que faz, cabe discutir o papel do computador, para o processo de aprendizagem e do professor como educador permanente. (POZO, 2008, p. 29)

A escola tem o papel de formar cidadãos conscientes, por isso é imprescindível que os professores acompanhem as mudanças tecnológicas que se operam no cenário mundial. Em todo o mundo, a informática passou a ser um instrumento de trabalho e uma fonte metodológica para o ensino. Se torna notório que as novas tecnologias têm influenciado gradativamente o comportamento dos alunos no espaço escolar. Assim, percebe-se que,

o uso das tecnologias está se ampliando com a inclusão da internet na educação, nesse processo a figura do professor é algo muito importante, pois ele precisa se aprimorar para introduzi-la na prática de aula sem deixar de lado outras tecnologias de comunicação, a exemplo da lousa, recurso que se faz presente nas salas de aulas e, é utilizado em todos os níveis de ensino.

Oliveira (2015) defende o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica afirmando ser necessário saber usufruir desses recursos, fazendo com que esses contribuam para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e não seja utilizada simplesmente como um novo modo de ensinar, mantendo as mesmas metodologias de ensino. É necessário aliar as tecnologias às novas metodologias. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos possibilita oportunidades de interação e produção de saberes entre professores e alunos.

A internet torna-se gradativamente, um meio comum de trocas de informações, de relacionamentos de amizade, de formação de equipes de trabalho etc., independente da distância geográfica e também de tempo e espaço o que acarreta uma mudança considerável na velocidade da propagação das informações em tempo real, da mesma forma que colabora para um novo espaço de comunicação que está se tornando cada vez mais familiar. Sendo assim, a sociedade contemporânea vive conectada à mídia por diversos avanços tecnológicos, tanto que é intitulada como a sociedade da informação, do conhecimento ou sociedade tecnológica.

O espaço geográfico produto do movimento da sociedade moderna-tecnológica, materializa-se através da velocidade dos meios de comunicação integrados entre si, como a internet, o computador, vídeos, áudios, entre outros, pois através desses é possível proporcionar um diálogo mais ágil, interativo e particular com o professor e principalmente com o próprio aluno, que se tornou cada vez mais autônomo e independente na pesquisa, sem ficar limitado pelas restrições de tempo e espaço.

Para Hypólito (2004, p. 1), “a modernidade exige mudança, adaptação, atualização e aperfeiçoamento, quem não se atualiza fica para trás”, dessa forma, muitos objetos utilizados como metodologias no ensino de geografia ficaram ultrapassados não atraindo tanto a atenção dos alunos, por isso, é necessário que o professor acompanhe as novas adaptações presentes na modernidade.

As inovações tecnológicas de toda ordem têm entrado para o universo da educação e as escolas e professores se veem constantemente questionados quanto a inserção desses

recursos no cotidiano escolar. Partindo desse pressuposto sabe-se que a necessidade de mudança é necessária, principalmente no que diz respeito aos procedimentos didáticos, independente do uso das novas tecnologias, sabe-se que elas são uma realidade em nossa rotina, querendo ou não as aulas são influenciadas por elas. O professor precisa se posicionar como mediador do conhecimento. Nesse caso, o aluno é levado a aprender por descoberta, ênfase seja dada, a importância de uma formação docente onde esses instrumentos sejam utilizados como processos de ensino e aprendizagem.

Diante de um contexto globalizado e cada vez mais automatizado, a tecnologia da informação voltada para a educação vem ganhando espaço na realidade educacional brasileira. Há uma disseminação dessas tecnologias no cotidiano das escolas, no entanto o acesso a esses novos recursos, não ocorre de forma igualitária entre as demais unidades de ensino básico do país.

A escola como centro de formação e do saber não pode negar o relacionamento entre o conhecimento no campo da informática e as demais áreas do saber humano. Nesse sentido, trata-se de uma nova forma de linguagem e de comunicação - linguagem digital. As tecnologias educacionais nos redimensionam, nesse ambiente o mundo não se define mais dentro de uma sala de aula ou em nossa formação inicial na faculdade. Hoje, o uso de tecnologias na educação abre um novo horizonte nos processos de ensino e aprendizagem, por isso, torna-se evidente a formação continuada para lidar com esse conjunto de informações que surgem com as transformações socioeconômicas no cenário mundial.

Evidentemente que no processo ensino-aprendizagem, a inserção das tecnologias na maioria das vezes não ocorre sem obstáculos, falta espaço físico adequado, embora boa parte das escolas trabalhe com diversos equipamentos “modernos” segue na prática do ensino paradigmas tradicionais. Isso acontece porque há professores que não se sentem preparados para uso das tecnologias eletrônicas em sala de aula.

Na realidade o trabalho pedagógico no momento atual, tem exigido maior integração das tecnologias. Sendo assim, é extremamente relevante uma formação capaz do professor, que deve estar atento às mudanças, aos novos paradigmas, os quais possibilitarão acompanhar as diversidades, as exigências impostas pela sociedade que se comunica através de outro formato de linguagem, de um universo cultural cada vez mais amplo e tecnológico.

É possível perceber que essas tecnologias estão presentes na vida das pessoas e de forma geral integra quase todo o funcionamento da vida social e econômica da sociedade. Também essas inovações trouxeram certas inquietações aos professores, principalmente aqueles considerados tradicionais em seu tempo, pois essas novas ferramentas de ensinar e aprender exigem práticas pedagógicas diferenciadas e, quando bem utilizadas produzem transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem.

## TECNOLOGIAS DIGITAIS: TENDÊNCIAS ATUAIS NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

No cenário educativo do contexto atual, muito se discute a respeito das práticas que podem ser consideradas inovadoras, estas significam o que de atualizado o professor leva para a sala de aula, portanto, passa pelo processo formativo, pela aplicação de saberes, pela prática da interação entre professores e a socialização de experiências exitosas no ensino. O trabalho do professor constitui peça fundamental na sociedade, novas tecnologias surgem para melhorar e ressignificar o ensino, sobretudo o de geografia e novas interpretações estão em curso possibilitando o acesso a outras fontes de informações com os aplicativos de celular, os drones, a fotogrametria, as imagens de satélites, as charges, a fotografia, os livros, a televisão, o vídeo, o computador, etc., estes recursos podem ser utilizados para trabalhar os conceitos chave da geografia, como o espaço, paisagem, lugar, território e região. Enfim, estes elementos refletem o novo cenário e tendências atuais no âmbito da Educação e, especialmente no ensino da geografia escolar.

As tecnologias digitais têm papel fundamental na construção do conhecimento, pois elas estão em constante evolução, além de sua eficiência em termos do processo ensino-aprendizagem. Essa nova realidade muda a figura do professor, tendo em vista que já não se limita como mero transmissor de conhecimento, mas um mediador que busca interpretar de forma crítica e reflexiva as informações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização dos professores de geografia, enquanto profissionais e dos cursos de formação básica continuada, relacionam-se a uma valorização do conhecimento científico pela sociedade contemporânea e tecnológica, visto que na contemporaneidade a ciência

e a tecnologia encontram-se por demais imbricadas. Atualmente, formar cidadãos para a vida em sociedade, implica precisamente promover uma educação geográfica, científica e, tecnológica.

É de fundamental importância que os professores tenham uma boa formação para atuar com autonomia principalmente quando se trata do ensino de geografia. A formação continuada deve estar sempre articulada ao contexto de trabalho do professor, à necessidade de cada turma e às especialidades de cada escola.

A formação de professores deve ser pensada em sentido amplo, não se limitando ao tempo e ao espaço dos cursos de Licenciaturas. O professor que reflete sobre a sua prática, reorientando-a deve encontrar-se em permanente formação. Também não é possível desvincular a formação básica e continuada do professor do papel desempenhado por esse profissional na sociedade em que vive, uma sociedade geográfica, científica e tecnológica.

## REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2004.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. *Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de Geografia*. In: CASTELLAR, Sonia. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2006. p. 21-36.

HYPOLITTO, Dineia. *Repensando a Formação Continuada*. Disponível em: <http://br.geocities.com>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MARTINS, R. E. M. W. *O desafio da pesquisa na formação e na prática docente do professor de geografia*. In: Anais do XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza/CE: EdUECE.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, C. O., et al. *TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno*. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/11019-Texto%20do%20artigo-39666-1-10-20151207.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

POZO, Juan Inácio. *A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento*. In: SALGADO Maria Umbelina Caiafa, AMARAL, Ana Lúcia. Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC. Brasília; Ministerio da Educação. 2008. p. 29.

## A vida como narração: história de vida como construção epistemo-empírica

### Autores:

#### Ailton de Freitas Farias Filho

*Pedagogo, Psicólogo e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Sergipe (ProfEPT/IFS)*

#### Priscila Matos Farias Batista

*Pedagoga da Sociedade Ecoar e Mestrando do (ProfEPT/IFS)*

#### Ana Cecília Paes de Sousa Espínola

*Mestre em Turismo pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Turismo do Instituto Federal de Sergipe (PPMTUR/IFS), Especialista em Nutrição, Graduada em Letras e em Direito. Tecnóloga em Gastronomia*

#### José Espínola da Silva Júnior

*Professor Titular do Instituto Federal de Sergipe, Doutor em Engenharia. Professor do (ProfEPT-IFS)*

DOI: 10.58203/Licuri.22325

### Como citar este capítulo:

FARIAS FILHO, Ailton de Freitas et al. A vida como narração: história de vida como construção epistemo-empírica. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 43-53.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

Embora narrar a vida sempre estivesse presente na história da humanidade, somente a partir da chamada Escola de Chicago é que a História de vida surge e se consolida como uma modalidade de investigação qualitativa. Este artigo, por sua vez, apresenta e discute a História de vida explicitando suas bases teóricas e suas principais etapas, técnicas e estratégias, bem como as diferentes maneiras como vem sendo utilizada para materializar as narrativas da vida, incluindo suas contribuições para as pesquisas em educação profissional e tecnológica. O artigo termina pontuando não só as vantagens e limitações de seu uso; mas também os aspectos éticos que se devem estar atentos quando se trabalha com metodologias qualitativas.

**Palavras-chave:** Ferramentas de Historicidade. Produção do Conhecimento. Linguagem. Método de Investigação.

## INTRODUÇÃO

Dentre as diversas formas de produção de conhecimento, a ciência tem se firmando como uma das ferramentas por meio dos quais se procura compreender o mundo através da existência de um método específico que visa sistematizar o conhecimento produzido. Desse modo, Miriam Goldenberg defende que o método seria:

a observação sistemática dos fenômenos realidade através de uma sucessão de passos, orientada por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não-revelados; conjunto sistemático de regras e procedimentos que se respeitados em uma intervenção cognitiva, conduzem-na à verdade (GOLDENBERG, 2004, p. 200).

A autora aponta ainda que os métodos e metodologias da ciência são reunidos em duas grandes categorias: os quantitativos que dominam os modelos positivos para os quais o método experimental com suas ferramentas estatísticas seria o único capaz de desvendar com objetividade, neutralidade e rigor o mundo e os qualitativos que surgem a partir da recusa desse modelo positivista no estudo da vida social e das experiências humanas, sustentando-se na crença de que a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado é uma relação social e política.

Desse modo, os métodos qualitativos acentuam as diversas formas por meio das quais se pode dar respostas adequadas a situações concretas que vão se delineando no processo de investigação ao produzir dados descritivos e interpretativos através da fala ou da escrita dos sujeitos que registram com suas próprias palavras o comportamento observado, isto é, trata-se de um sujeito possuidor de seu próprio ponto de vista, de suas interpretações que numa relação dialógica com o sujeito pesquisador vai desvelando saberes sobre o mundo.

Nesse contexto, a história de vida emerge como uma investigação qualitativa, ao buscar descobrir a relação dialética, a negociação cotidiana entre aspiração e possibilidade, entre utopia e realidade, entre passado e presente. Para tanto, busca seus dados na vida cotidiana, no sentido comum das explicações e reconstruções que os indivíduos efetuam para viver e sobreviver diariamente, uma vez que, para Ecléa Bosi, narrar a vida é uma forma de se reapropriar dela, refazendo os caminhos percorridos

para ir além. A história narrada “não é feita para ser arquivada ou guardada na gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde floresceu” (BOSI, 2003, p. 69). Trata-se, portanto, de ampliar a possibilidade de inventar novos modos de ser no mundo a partir do vivido e do encontro com o outro; de incorporar o vivido, o passado que se faz presente.

Ao mesmo tempo, as histórias de vida conformam uma perspectiva fenomenológica, pois concebe o comportamento humano, o que os sujeitos fazem e dizem, como produto da definição de seu mundo. Para alguns estudiosos, a perspectiva fenomenológica representa um enfoque medular que atravessa as tramas da metodologia qualitativa, uma vez que para desenvolvê-la é preciso entender o que se estuda, como se estuda e como se interpreta.

Este artigo, por sua vez, procura acerca-se das histórias de vida como metodologia de pesquisa, delimitando sua origem, trajetória e significados contemporâneos. Além disso, procura descrever os protagonistas do processo, contemplando as principais questões que o cerca e o guia que abarca os passos principais para aplicá-las. Por fim, aponta alguns aspectos éticos nesse tipo de investigação, suas vantagens e limites e como ela se relaciona com a pesquisa em educação profissional e tecnológica.

## **METODOLOGIA**

Para discutimos o que são e como são as histórias de vida, avançamos rumo à compressão do para quê e como delinear esse tipo de investigação. Para Ruiz (2012), os objetivos das histórias de vida como método de pesquisa são captar a totalidade, isto é, reconhecer toda experiência biográfica do sujeito, da infância até o presente do momento concreto pesquisado; captar as ambiguidades e mudanças, visto que os sujeitos não são estáticos, mais experimentam mudanças ao longo da vida; captar a visão subjetiva com a qual o sujeito observa a si mesmo e o mundo, atribuindo-lhes significados; encontrar chaves interpretativas para os fenômenos sociais que somente podem ser explicados através da experiência pessoal de indivíduos concretos. Quanto ao delineamento de uma pesquisa que emprega a história de vida como método, Munõz (2002) propõe as seguintes etapas: Fase inicial - momento preliminar no qual se elabora um plano teórico de trabalho, explicitando as hipóteses iniciais, justificativa da escolha do método, a delimitação do universo de análise e a definição dos critérios de escolha dos informantes. Além de realizar uma revisão crítica da literatura científica pertinente ao tema a fim de

aprofundar a compreensão do objeto de estudo, bem como delimitar as formas de mediação e os processos concretos que serão analisados. Também, é nessa etapa que se realizam os primeiros contatos, negociações e contratos com os sujeitos pesquisados.

Fase das entrevistas - consiste na coleta dos relatos por meio das entrevistas. Para tanto, é preciso estabelecer o horário das sessões em consonância com a disponibilidade do participante com uma duração que permita recolher a informação e explicitar que se tomará nota durante as sessões. Essas notas deverão ser discutidas com o participante ao final da sessão. A gravação só poderá ser realizada se consentida pelo participante. Também, deve-se criar um ambiente seguro e de confiança para o informante, além de se evitar interrupções desnecessárias; estimular positivamente o desejo de falar, fazendo-o sentir a importância de seu testemunho para a pesquisa, contudo, evitar dirigir excessivamente a entrevista por meio de perguntas demasiadamente fechadas, que impõem a perspectiva do pesquisador e não a visão espontânea do narrador, transcrever textualmente cada relato e compartilhá-la com o informante, corroborando para que a informação obtida seja fiel e exata.

A análise e a interpretação devem estar em função, de um lado, do objeto de estudo; do outro, do tipo de resultado que se deseja obter. Os métodos de análise devem adaptar-se a eles e não o inverso. Contudo, Ruiz (2012) chama a atenção para alguns critérios que guiam a análise interpretativa: a) os marcos de referência ou padrões em que se vai enquadrado os dados devem ser flexíveis e mutáveis de modo a não se tornarem obstáculos para o desenvolvimento da pesquisa; b) a dinâmica da linguagem, visto que o significado das palavras é tão crucial quanto o modo de usá-las (afirmações, contradições, esclarecimentos, silêncios), cujo conteúdo dificilmente é apreendido sem uma cuidadosa atenção dada à dinamicidade da linguagem; c) a codificação da linguagem é de suma importância, pois ela contribui para uma análise do conteúdo da conversa; d) a interpretação e a captação de sentidos é o objetivo principal a ser alcançado e se realiza por meio do emprego de códigos e padrões desenvolvidos ao longo do processo; e) a interação entre os protagonistas, marcada pela empatia, permite o êxito nos passos anteriores e f) a construção da história de vida é o resultado de um complexo processo de coleta/ interpretação, extração/ codificação e ação/ interação.

Por sua vez, Munõz (2002) defende que as histórias de vida constituem um registro de fenômenos sociais que devem ser categorizados e classificados, isto é, reduzidos a categorias analíticas abstratas que permitem tanto descrever de forma ordenada quanto contrastar os fenômenos analisados com as hipóteses de partida da pesquisa. Para tanto, propõe um plano de análise de texto, sintetizando na figura 1.

Como já apontado anteriormente, uma das características mais importantes da história de vida é a relação entre o pesquisador/entrevistador e o sujeito pesquisado. Nesse aspecto, o papel do pesquisador é importante dentro das metodologias qualitativas, pois é ele quem analisa o discurso, comunica os pontos de vista detalhados dos informes e conduz os estudos em um cenário natural. Assim, o pesquisador que utiliza essa metodologia deve ter a capacidade de obter informações de forma simultânea e de diferentes níveis e características; uma visão holística que descarta a fragmentação e descontextualização do fenômeno estudado; um amplo conhecimento sobre o tema; a habilidade para apreender informações específicas, além de qualidades para explorar questões atípicas.

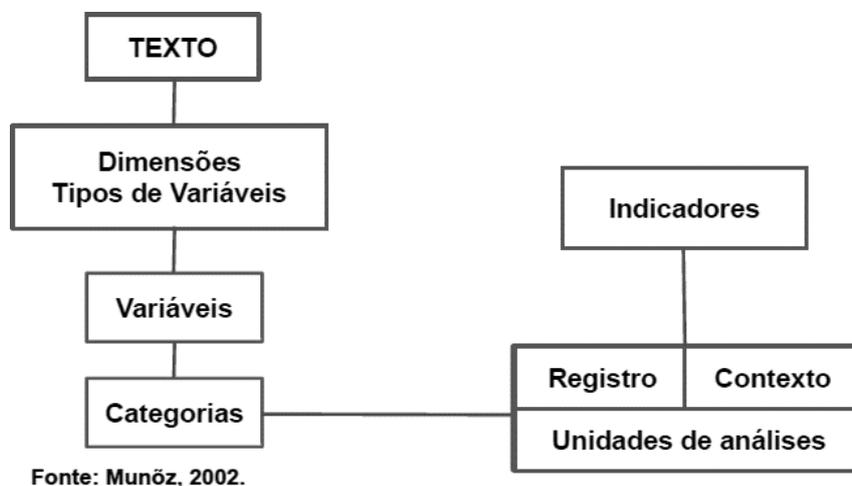


Figura 1. Processo de Análise de um texto Biográfico.

Neste estudo, apenas são realizadas explanações teóricas sobre o tema, pois objetivo do presente estudo é fazer um levantamento teórico sobre o tema em análise, com um olhar crítico e contributivo de alguns autores.

## HISTÓRIAS DE VIDA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A história de vida como metodologia qualitativa busca capturar o processo de interpretação, vendo as coisas a partir da perspectiva dos sujeitos que estão continuamente se interpretando e se definindo em diferentes situações, conforme Taylor y Bogdan (1994). Assim, as metodologias qualitativas permitem trabalhar a realidade a partir de uma perspectiva humanista, já que finca suas raízes nos fundamentos da

fenomenologia, doexistencialismo e da hermenêutica, tratando de compreender o ser humano, tendo os sujeitos como seu principal marco de referência, apropriando-se das histórias de vida como metodologia de pesquisa, delimitando sua origem, trajetória e significados contemporâneos, procurando descrever os protagonistas do processo, contemplando as principais questões que as cercam, apontando alguns aspectos éticos, vantagens e limites e como ela se relaciona com a pesquisa em educação profissional e tecnológica, conforme assegura Paul Ricoeur (2011). Nessa perspectiva, conta-se de modos diferentes a experiência da vida, inscrevendo-a na narração por meio da qual a vida vai se estruturando, ao mesmo tempo em que se estreitam os laços entre linguagem e vida, narração e experiências. Por esta razão, Ruiz (2012) defende que as histórias de vida são ferramentas de historicidade que permitem ao sujeito trabalhar sua vida ao contá-la, jogar com o tempo da vida aomesmo tempo em que permitem sustentar o presente pela história incorporada, pela maneira como ela age sobre ele hoje, compreendendo em que a história é presente nele, o que lhe possibilita projetar um futuro situando-o em relação a esse passado. Assim, as histórias de vida possibilitam a abertura de novas interpretações e elaborações do vivido, materializadas na fala ou na escrita. Desse modo, as histórias de vida inserem-se no campo das metodologias qualitativas, cujo paradigma fenomenológico sustenta que a realidade é construída socialmente mediante definições tanto individuais quanto coletivas de uma determinada situação (TAYLOR y BOGDAN op cit.), isto é, interessa-se pela compreensão do fenômeno social a partir da visão do ator que já não se limita mais em ser apenas “objeto” de pesquisa. Por isso, os dados obtidos constituem-se de ricas descrições verbais sobre o tema estudado, além de considerar os significados afetivos que as coisas, situação e experiências apresentam para os sujeitos, cuja riqueza e complexidade constituem a essência do que se investiga.

É importante destacar que as metodologias qualitativas partem do pressuposto de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a compreensão de seus processos de construção e de seus significados. Desse modo, elas emergem como ferramentas que permitem conhecer como nascem a estrutura básica da experiência, seus significados, sua materialização, seus mecanismos de manutenção ou ruptura por meio da linguagem e demais constructos simbólicos. Como consequência, recorrem às descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados de experiência através da imersão nos contextos em que ocorrem.

Emolduradas por essa perspectiva das metodologias qualitativas, surgem as

abordagens biográficas que se caracterizam por um comprometimento com a história enquanto processo de rememorar, com o qual a vida vai sendo revisitada pelo sujeito. Contexto em que se inserem as histórias de vida, uma técnica que permite ao pesquisador compreender como os sujeitos criam e refletem o mundo social que os cercam. Elas oferecem um marco interpretativo por meio do qual o sentido da experiência humana se revela através de relatos pessoais, priorizando muito mais as experiências individuais das ações, do qual os métodos que filtram e ordenam as respostas em categorias conceituais pré-determinadas. Procura-se, então, que o sujeito pesquisado relate não só sua vida, mas também evidencie os significados, construídos por ele, a partir de seus próprios termos e subjetividades (RUIZ, 2012).

Embora o ato de narrar a vida, de esquadrihar suas vivências e experiências à procura das referências para seu agir sobre o mundo e com as pessoas sempre estivera presente na existência humana, é a partir do século XX que a história de vida vai se configurar como um método, graças às mudanças de paradigmas no interior das ciências humanas e sociais desenvolvidas nas décadas de 1920 e 1930 pelo que ficou conhecida como Escola de Chicago que reúne em si um movimento que compreende um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica desenvolvido por professores e estudantes da Universidade de Chicago. Segundo Goldenberg (2004), a pesquisa da escola de Chicago teve como marca o desejo de produzir conhecimentos úteis para a solução de problemas concretos enfrentados pela cidade de Chicago naquele período.

Fundadora da sociologia empírica americana, a escola de Chicago marcará importantes avanços metodológicos como a valorização do ponto de vista do sujeito, seu modo particular de vida, o uso de documentos pouco convencionais para a época como fontes importantes de dados (cartas, diários etc.) e o trabalho de campo como fundamentos da boa pesquisa sociológica. Há o esforço de privilegiar a dimensão cultural no contexto do pensamento e da pesquisa sociológica e econômica. Os pesquisadores de Chicago abrem espaço no pensamento e na prática da pesquisa para uma aproximação consistente com as comunidades, reconhecendo-as no contexto histórico em que estão imersas (COULON, 1995). A obra pioneira a utilizar o método das histórias de vida foi a dos sociólogos F. Znaniecki e W. I. Thomas, intitulada “The polish peasant in Europe and America” (1918) que relatava as vivências dos imigrantes camponeses poloneses ao se integrarem à cultura americana.

Ruiz (2012) aponta que a partir dos anos 1940, houve uma queda no uso desses

métodos em virtude da utilização de métodos clínicos e do desenvolvimento de métodos quantitativos. Somente nas décadas de 1970, há uma retomada dos estudos apoiadas nas narrativas de vida, suscitados pelos estudos culturais, pelos feminismos, dentre outros, validados por diferentes escolas do pensamento social e com uma variedade de objetos de estudos, consolidando-se até hoje como uma importante estratégia metodológica no campo das ciências humanas e sociais.

Em termos conceituais, é importante marcar que o uso polissêmico da expressão “histórias de vida” tem gerado certa confusão terminológica em virtude da pluralidade de vocábulos existentes em torno do método biográfico, graças a diferentes tradições acadêmicas. Daí a necessidade de se estabelecer uma breve distinção entre autobiografia, histórias de vida e relato de vida. Segundo Bertaux (2010), o relato de vida corresponde à narrativa de uma vida tal como contada pelo próprio sujeito, isto é, indica uma narrativa que resulta de uma entrevista na qual o pesquisador solicita ao entrevistado que narre toda ou parte de suas experiências de vida enquanto a história de vida compreende o trabalho do investigador sobre a história contada pelo sujeito, bem como a introdução de outros documentos complementares. Da mesma forma, sublinha o autor, a autobiografia consiste em um trabalho do sujeito feito a partir de uma narrativa escrita e autorreflexiva, priorizando um olhar sobre a globalidade da vida; já as histórias da vida são fundadas no diálogo entre o investigador e o sujeito, focalizando a experiência por meio do que Bertaux (2010) chama de filtro, isto é, o recorte da vida orientada em função do objeto de estudo em foco e dos movimentos da memória daquele que reconta sua vida. Junto a essa narrativa, o investigador utiliza um conjunto de documentos pessoais e informações que a complementam, ampliando, assim, as fontes.

No que se refere ao contexto da pesquisa, Bertaux (2010) destaca que as histórias de vida apresentam três funções: exploratória, quando o pesquisador não tem familiaridade com o tema e as narrativas constituem uma etapa inicial de recolha de dados; analítica, que envolva a recolha e a análise das entrevistas, bem como de outras fontes e expressiva, quando ocorre a publicação integral destacando sua dimensão comunicativa. Quanto à tipologia, Ruiz (2012) aponta para a existência de três tipos de histórias de vida: as completas que abarcam toda a extensão da vida ou da carreira profissional do sujeito pesquisado; as temáticas que apresentam a vida completa, porém delimitando-a a partir de um tema, assunto ou período de vida e as editadas que se caracterizam pela intercalação de comentários e explicações do sujeito pesquisador ao

longo dos relatos do sujeito pesquisado. Assim, como se pode observar, o método das histórias de vida funciona como uma possibilidade de acesso ao indivíduo e à realidade que o transforma e é por ele transformada por meio de sua própria maneira de negociar a realidade em que está inserido.

Quando se pensa o uso da metodologia da história de vida no campo das pesquisas em educação profissional e tecnológica, percebemos que ela se relaciona duplamente seja no que tange à construção da história e da memória no contexto da EPT; seja nos debates ligados à formação de professores. Como se pode observar, a história de vida constitui-se em uma viagem empreendida pelo próprio sujeito ao longo da qual vai se conhecendo como viajante, tomando consciência dos itinerários escolhidos, dos encontros e desencontros, das parcerias durante a viagem, das marcas deixadas pelo caminho, das aprendizagens e lacunas.

No que se refere à formação de professores em EPT, o olhar proporcionado pela metodologia da história de vida permite que o professor esteja focado em suas produções e sua subjetividade, fazendo com que relate suas lembranças, suas experiências através do que lhe é significativo, possibilitando que ocorra um processo de formação, ou melhor, de autoformação. Ao dar voz aos professores, essa metodologia valoriza suas subjetividades e reconhece o direito de falar por si mesmo, ao mesmo tempo em que permite refletir sobre sua trajetória, suas práticas e os desafios enfrentados como docente em EPT. Acessa-se, portanto, aos contextos sócio-históricos e culturais, aos comportamentos e às representações de uma coletividade que se manifesta na singularidade do sujeito pesquisado. Além disso, torna-se possível a reflexão sobre os saberes, experiências e outros saberes e conhecimentos necessários à docência em EPT.

Outro aspecto importante diz respeito às construções temporais voltadas para os estudos de memórias da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse caso, a memória, concebida como um fazer constante, movente ganha a centralidade como ferramenta de compreensão do presente, geradora do futuro ao reinventar o passado. Como afirma Ecléa Bosi. “a memória não é sonho, é trabalho [...] lembrar não é reviver, é refazer, reconstruir, repensar com ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 17). Lembrar não é reviver de novo, é construir, sempre de outro modo, o vivido que se torna novo. À memória não é um estado de coisas, uma bagagem, não é segura, confiável ou blindada. Ela é processo: deslocamento (BOSI, 1994). Diante disso, a memória em que navega as histórias de vida é um engenho que tenta abarcar a plasticidade da

existência, fazendo eco aos fluxos e ao imponderável da vida. O método da história de vida possui uma dupla dimensão: a descrição de fatos a partir da memória e a busca de sentidos. Os fatos fazem parte de uma experiência de vida singular inscrita em um universo de relações sociais. O sentido é o que gera assignificações que cada sujeito dá ao mundo circundante. Ele não está na própria história, mas é apreendido no momento em que o vivido é retomado pela memória, no movimento reflexivo desencadeado durante o processo de lembrar. Produz-se, portanto, novas elaborações sobre o vivido ao mesmo tempo em que o tempo- movimento de recolhimento da história de vida, na sua condição de atividade e experiência possibilita tanto a abertura de um intervalo temporal e afetivo entre o eu e o outro; quanto a condição para se construir uma memória e uma história da Educação Profissional e Tecnológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias de vida, como um método de investigação, tem se consolidando como uma técnica metodológica importante nas pesquisas qualitativas que buscam apreender e compreender os fenômenos sociais por meios das múltiplas realidades que o indivíduo constrói através de suas narrativas.

É claro que, como toda técnica, as histórias de vida também apresentam vantagens e limitações sem que isso invalide sua eficácia como método de pesquisa. Entre as suas potencialidades podemos citar seu caráter retrospectivo, longitudinal e subjetivo, centrado na experiência social; seu conhecimento aprofundado do contexto em que se produz a narrativa; a exigência de uma triangulação metodológica; maior robustez e qualidade dos dados; o conhecimento integral do sujeito ao englobar as mais diferentes facetas de sua vida e na capacidade em compensar o objetivismo dos estudos quantitativos com elementos reflexivos e ocultos do comportamento e da experiência social.

No que tange às limitações, destacam-se os problemas com o controle vinculado à autenticidade e à veracidade do discurso; os problemas de validade interna e externa associada a qualquer técnica qualitativa; o risco constante de alterações dos acontecimentos por parte do sujeito pesquisado; a exigência de muito mais tempo para a análise das informações e problemas de representatividade: poucos casos.

Por fim, as histórias de vida permitem compreender as experiências ao longo da trajetória do sujeito, as aprendizagens construídas, os processos de conhecimento de si e

os significados que atribui aos fenômenos que tecem sua vida. É uma metodologia que permite formação aos atores sociais que participam da pesquisa, pois a partir de suas vozes, relatando sobre acontecimentos de sua vida, ele próprio reconstrói sua trajetória, reflete sobre ela, toma consciência de si, possibilitando ainda que por meio de sua singularidade possamos acessar a fenômenos históricos e sociais. Para além da pesquisa, é um encontro com a experiência.

## REFERÊNCIAS

- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus, 2010. 168p.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 488p.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê. 2022. 224 p.
- BRAGANÇA, Inês F. de Souza. *História de Vida nas Ciências Humanas e Sociais: Caminhos, Definições e Interfaces*. In BRAGANÇA, Inês F. de Souza. *História de Vida e Formação de Professores: Diálogo entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. p. 37- 57.
- COULON, Alan. *A escola de Chicago*. Campinas: Papyrus, 1995. 136p.
- GOLDENBERG, Miriam. *A arte da pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004. 112p.
- MUNÓZ, Juan José P. *El Método Biográfico: El uso de Las historias de vida em ciencias sociales. Cuadernos Metodológicos. N° 05*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales, 2002. 200p.
- RUIZ OLABUENAGA, José I. *Histórias de Vida*. In Ruiz Olabuenga, J. I. *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012. p. 267-313.

# Política linguística e ensino de línguas no Brasil e na Argentina

## Autores:

### Kleverson Gonçalves Willima

*Licenciado em Letras - Português e Espanhol, Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); pós-graduando em Letras com Ênfase em Linguística pela Faculdade Focus. bolsista do projeto de pesquisa que resultou neste estudo*

### Giulia Carvalho Candido

*Licenciada em Ciências Sociais, Mestra em Políticas Sociais. Servidora do IFFluminense campus Campos Centro*

### Ileana Celeste Fernández Franzoso

*Licenciada em Letras - Português e Espanhol. Mestra em Cognição e Linguagem. Docente de língua espanhola do IFFluminense campus Quissamã*

DOI: 10.58203/Licuri.22326

## Como citar este capítulo:

WILLIMA, Kleverson Gonçalves; CANDIDO, Giulia Carvalho; FRANZOSO, Ileana Celeste Fernández. Política linguística e ensino de línguas no Brasil e na Argentina. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 54-67.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

Sabe-se, há tempos, que ser humano é ser na/pela linguagem e que, assim como as línguas, somos plurais, diversos e complexos, atravessados por questões sociais, culturais, históricas, entre outras. Assim sendo, é necessário um olhar atento ao papel do Estado na promoção de políticas linguísticas educacionais efetivas. Considerando o exposto, o objetivo principal deste trabalho é realizar uma pesquisa bibliográfica-documental, de cunho qualitativo e exploratório-descritivo, das políticas linguísticas relativas ao ensino de línguas desenvolvidas no Brasil e na Argentina nas últimas três décadas, tomando a criação do MERCOSUL como ponto de partida. Os resultados encontrados foram os seguintes: i) No Brasil, as atuais políticas educacionais para o ensino de línguas, especialmente a BNCC, excluem a possibilidade de oferta do espanhol como língua adicional obrigatória nas escolas, revogando a Lei nº 11.161/2005 (Lei do Espanhol) através da Lei nº 13.415/2017, que estabelece a (Contra)reforma do Ensino Médio no Brasil, indicando um enorme retrocesso nas políticas linguísticas do país; ii) Na Argentina, a Lei nº 26.468/2008, que estabelece a oferta de português como língua adicional em todo o território, permanece em vigor, oportunizando sua oferta nas escolas do país, principalmente na capital (Buenos Aires); porém, essa oferta tem se mostrado muito restrita e pouco ampla, sendo necessária uma intervenção para maior distribuição de oferta da língua no restante do país. Concluiu-se, então, que uma renovação nas políticas linguísticas educacionais é urgente, a fim de possibilitar maior integração regional entre os países que compõem o Mercosul e uma formação humana integral dos indivíduos, que também se dá através das línguas que são ensinadas.

**Palavras-chave:** Mercosul. Políticas Linguísticas Educacionais. Formação Humana Integral.

## INTRODUÇÃO

Com o fim da ditadura civil-militar e a reabertura democrática materializada (também) na construção e promulgação da Constituição Federal de 1988, houve importantes mudanças no cenário brasileiro, em especial no que diz respeito às políticas e legislações educacionais. Através da criação da Lei n° 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma sequência de políticas foram formuladas com o intuito de (re)normatizar a Educação Brasileira e dar novos rumos a ela. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que vieram após a LDB (e por causa dela) explicitam a afirmação anterior.

Entretanto, os legisladores entenderam, anos depois, que ainda havia a necessidade de criação de uma política educacional de caráter normativo e nacional, vontade já expressa na própria LDB. É nesse cenário que o país começa a se mobilizar, 2014, para construir uma Base Nacional Comum, que hoje é a nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que visa a servir de base para a formulação dos currículos nacionais (Brasil, 2018).

A versão final da BNCC foi publicada em 2018, em meio a inúmeras controvérsias e a muita insatisfação por parte profissionais da educação e demais pessoas envolvidas com os *espaçostempos*<sup>1</sup> (Alves, 2017) escolares (Aguilar; Dourado, 2018). Os problemas apresentados por esses indivíduos são diversos. Elencamos, a seguir, alguns deles: esvaziamento teórico-filosófico (Willima; Souza, 2023) presente em quase todo o documento; redução e/ou exclusão de temas urgentes e de importância (inter)nacional, como gênero e sexualidade (Sousa; Gomes; Willima, no prelo); o fato de a Base ter sido construída levando em consideração concepções equivocadas de formação e de educação (Gonçalves, 2020), entre outros.

Embora a BNCC seja um documento extremamente problemático, fundado sob os auspícios do neoliberalismo (Wanderer; Melo; Alfaro, 2023), é possível encontrarmos alguns movimentos importantes na Base com relação ao ensino de línguas e à própria concepção de língua, que compõem parte do objeto de estudos e pesquisas a ser

---

<sup>1</sup> Segundo nos afirma Nilda Guimarães Alves (2017, p. 4), grafar o termo da forma como está, tudo junto e em itálico, mostra "que temos entendido que as dicotomias, necessárias à criação do pensamento científico na Modernidade, têm significado limites ao que precisamos entender nas pesquisas com os cotidianos", por isso o uso sem hífen e/ou sem a conjunção aditiva "e". A ideia, com esse movimento, é romper com as dicotomias e compreender as coisas como processos: não é isso ou aquilo; é isso e aquilo, numa relação complexa de dupla rota.

apresentado neste trabalho. Um bom exemplo da afirmação anterior pode ser observado em um dos pilares sustentadores da BNCC no que diz respeito ao ensino de línguas: a variação linguística, e o entendimento de língua enquanto um fenômeno social, histórico, político, cultural etc. (Willima; Souza, 2023). Isso é feito, porém, de forma aligeirada, retomando o esvaziamento teórico-filosófico supracitado.

Ainda com relação à BNCC, é necessário comentar outro ponto extremamente problemático nela: a exclusão da língua espanhola, a partir da promulgação da Lei n° 13.415/2017, da Contrarreforma (Ramos; Paranhos, 2022) do Ensino Médio. Com isso, a ideia de integração regional, tão cara aos países signatários do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), dentre eles Brasil e Argentina, se desfaz (Willima; Candido; Franzoso, 2023). Nesse momento, cria-se uma (des)política linguística (educacional) no país, nas palavras de Silva (2018).

Para este trabalho, a ideia de Política Linguística é muito cara, especialmente na sua vertente educacional. Segundo Calvet (2002; 2007), Correa (2014) e Rajagopalan (2013; 2014), política linguística pode ser entendida como qualquer documento que verse sobre língua: seus usos, suas funções, a forma de ensiná-la, entre outras coisas. Há, porém, alguns tipos de política linguística, conforme nos afirmam Calvet (2007) e Rajagopalan (2013). Aqui, vamos utilizar o tipo educacional, nos ancorando nas observações de Rajagopalan (2014), Lauría (2016) e Sousa, Roca e Ponte (2018). Para Rajagopalan, política linguística

concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um Estado, enfim, de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas - ou até mesmo para períodos ainda maiores (Rajagopalan, 2014, p. 73).

O autor nos deixa claro, perceptivelmente, que a vertente educacional das políticas linguísticas é extremamente importante, o que indica a necessidade de um olhar mais atento a elas. Tanto no Brasil quanto na Argentina, a política linguística de ambos os

países vem acoplada às políticas educacionais. Isso não significa, no entanto, que esses documentos não expressem uma concepção de língua e um direcionamento com relação às questões linguísticas. Pensando na Argentina, Almeida e Duarte (2010), Cevitanes (2019), Cristofoli (2010) e Ferreira (2020) nos mostram que as políticas direcionadas ao ensino de português como língua adicional começam igualmente na sua Constituição de 1994, já indicando a importância da língua portuguesa para a integração regional, discurso esse que se fortalece com o Mercosul. Em 2008, é publicada a Lei n° 26.468, que versa sobre o ensino optativo de português L2, vigente até hoje.

No caso do Brasil, Nascimento (2022), Santana (2020) e Souza (2020) são alguns dos nomes mais relevantes no que se refere à concepção glotopolítica<sup>2</sup> presente nos documentos orientadores do ensino de línguas no país, não diferindo muito do que podemos encontrar na Argentina. Esses documentos explicitam o que se tem de mais contemporâneo nas pesquisas linguísticas mundiais: línguas como um (d) sistema complexo, variável e heterogêneo (Bagno, 2014), atravessadas social, cultural, política, histórica e cognitivamente (Willima; Candido; Franzoso, 2023). Ainda assim, é necessário um olhar mais atento para eles.

Tendo em vista tudo o que foi discutido até o momento, o objetivo deste trabalho é realizar uma análise comparada entre as políticas linguísticas para ensino de línguas no Brasil e na Argentina, buscando pelas continuidades e discontinuidades presentes nesses documentos nas últimas três décadas. Para alcançá-lo, uma pesquisa bibliográfica-documental (Krawczyk, 2019), de caráter qualitativo e exploratório-descritivo (Marconi; Lakatos, 2021) foi feita. É sumamente necessário, portanto, analisar criticamente as atuais políticas linguísticas educacionais brasileiras, em especial quando entendemos e reconhecemos a importância desses documentos no que concerne ao ensino e ao tratamento das línguas no país.

## METODOLOGIA

Este capítulo tem como origem os resultados do relatório do Projeto de Pesquisa: "Política Linguística e Ensino de Língua(s) no Brasil e na Argentina", coordenado pelas professoras mestras

---

<sup>2</sup> Glotopolítica, de acordo com Bagno (2017, p. 166), evocando as ideias de Arnoux e Nothstein (2014, p. 9), significa "o estudo das intervenções no espaço público da linguagem e das ideologias linguísticas que elas ativam e sobre as quais incidem, associando-as com posicionamentos dentro das sociedades nacionais ou em espaços mais reduzidos, como o local, ou mais amplos, como o regional ou o global."

Illeana Franzoso e Giulia Candido, submetido e aprovado no Edital da Reitoria n° 239, de 22 de novembro de 2022, do IFFluminense.

O percurso metodológico deste projeto conta com uma pesquisa bibliográfica-documental (Krawczyk, 2019), de caráter qualitativo e exploratório-descritivo (Marconi; Lakatos, 2021). A proposta é fazer um levantamento das políticas para o ensino de línguas no Brasil e na Argentina, sob o recorte da criação do MERSOCUL (ou seja, nas últimas três décadas). Esse levantamento foi feito pelo próprio site de buscas da Google. Após esse primeiro momento, foi construído um sólido referencial teórico na área da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, da Sociolinguística e de Políticas Educacionais, a fim de realizar uma análise crítica dos documentos levantados, à luz das teorias. O arcabouço teórico construído foi pesquisado e coletado a partir de uma busca direcionada no Google Acadêmico, levando em consideração: nossos objetivos, as áreas atravessadas neste projeto e palavras-chave como política linguística, ensino de línguas no Brasil e na Argentina, políticas educacionais brasileiras e argentinas etc.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil, desde a década de 1990, passou a sofrer as influências do enviesamento neoliberal nas suas políticas educacionais, começando na LDB e não terminando até os dias atuais (Wanderer; Melo; Alfaro, 2023). A materialização mais evidente dessa realidade, segundo Campelo, Johann e Pereira (2021) e Willima, Candido e Franzoso (2023), é a Contrarreforma do Ensino Médio, instaurada pela Lei n° 13.415/2017 (Brasil, 2017), e a BNCC (Brasil, 2018), construídas num momento de instabilidade política, no qual estávamos sob a égide de um processo fraudulento de *impeachment* para servir como cortina de fumaça para o golpe parlamentar que estava sendo desenhado (Neta; Cardoso; Nunes, 2018). Com elas, houve significativa mudança no cenário educacional brasileiro, com especial ênfase no Ensino Médio. Agora, apenas 60% da carga horária total dessa etapa fundamental da Educação Básica é referente aos conteúdos relacionados à formação geral básica, conforme o termo da própria lei, e os 40% restantes compõem aquilo que se convencionou chamar de itinerários formativos (Brasil, 2017).

No entanto, autores e autoras como Araújo (2018), Ramos e Paranhos (2022), Willima (2023) e tantos/as outros/as, nos mostram que os itinerários têm significado um esvaziamento do Ensino Médio numa perspectiva integral, crítica e reflexiva, principalmente ao reduzir a carga horária de componentes curriculares de suma

importância para a formação integral dos/as estudantes, como Arte, Educação Física, História, Geografia, Biologia, Química, Filosofia e Sociologia, e ao excluir outros de igual importância, como Língua Espanhola e, em alguns casos, até mesmo Filosofia, Sociologia e Arte. Em vista disso, conforme comentado, a Lei do Espanhol, instituída pela Lei n° 11.161/2005, foi revogada já na Medida Provisória n° 746 de 2016, que deu base à Contrarreforma do Ensino Médio, por sua vez mantendo a revogação. Essa lei versava sobre a disponibilização obrigatória da língua espanhola nas escolas brasileiras, juntamente com a língua inglesa e quaisquer outras, caso fosse a normativa adotada pela unidade escolar.

De acordo com Willima, Candido e Franzoso (2023), essa atitude marca um enorme retrocesso nas políticas para o ensino de línguas no Brasil, impedindo as juventudes de terem a oportunidade de escolher estudar o espanhol, por exemplo. Ao excluí-lo das políticas educacionais brasileiras, o que se está fazendo, na verdade, é promover a impossibilidade de alcançarmos a tão sonhada integração regional proposta pelo MERCOSUL (Vaz; Coelho; Webber, 201[4]) e uma (des)política linguística, nos termos de Silva (2018), retirando dos/as jovens a possibilidade de optar por qual língua adicional deseja, ou de ter ambas compondo o currículo escolar como obrigatórias. Ainda conforme o autor,

[...] essas políticas linguísticas, em sua maioria, são frutos de acordos político-econômicos, os quais têm como prioridade o dinheiro, e não a formação do aluno cidadão crítico capaz de atuar em sociedade. Cabe a nós, professores, refletir sobre essas questões dentro de sala de aula com nossos alunos [...] (Silva, 2018, p. 244).

Com relação à BNCC: em decorrência de seu ordenamento orientado pela pedagogia das competências (Gonçalves, 2020) e de seu caráter impositivo e esvaziado (Willima; Souza, 2023), a construção dos currículos escolares ficou ainda mais comprometida, levando docentes a terem de fazer um grande esforço para driblar os problemas apresentados pelo documento e realizar uma práxis mais condizente com aquilo que se acredita, hoje em dia, ser um dos papéis principais da Educação: formar cidadãs e cidadãos críticos/as, reflexivos/as e de forma integral. A Base, como já era de se esperar, aponta somente para o tratamento da língua inglesa na Educação Básica, mas traz uma nota de rodapé que nos interessa neste trabalho. Segundo o próprio documento, as

competências para a língua inglesa servem, igualmente, para a construção de currículos para quaisquer outras línguas (Brasil, 2018, p. 246), sendo preferencial a oferta da língua espanhola (Brasil, 2018, p. 476), de acordo com a disponibilidade de cada escola/sistema de ensino.

Quando a BNCC nos diz, nitidamente, que as competências produzidas para uma língua específica servem para qualquer outra, há de se supor, no mínimo, que essa afirmação é problemática. O respeito ao outro, à sua produção linguística, às suas características identitárias e culturais podem, sim, ser usados para a formulação de currículos para quaisquer línguas que se queira, pois são aspectos gerais, necessários de serem desenvolvidos e aprimorados não importa qual seja o componente curricular. Entretanto, apesar do que nos aponta o Gerativismo acerca da Gramática Universal (Fiorin, 2019), as línguas possuem características específicas que lhes são únicas e irremediáveis, justamente por pertencerem a indivíduos múltiplos, complexos e singulares e serem atravessadas social, cultural, cognitiva, histórica, ideológica e politicamente (Willima; Candido; Franzoso, 2023). Assim sendo, não é possível transpor, sem as devidas adequações, os direcionamentos de uma língua à outra; é necessário, então, que seja construída uma orientação específica para cada língua a ser trabalhada.

Como foi possível perceber a partir das discussões acima, a BNCC e a Contrarreforma representam, de acordo com Santos (2023), Silva (2018) e Willima, Candido e Franzoso (2023), uma redução e um esvaziamento curricular e de políticas no que concerne ao ensino de línguas adicionais no Brasil. Além disso, representam, também, conforme Correa (2014), Nicolaidis e colaboradores (2013) e Silva (2018), um descompasso com a ideia de uma política linguística (educacional) que promova a inclusão, a reflexão, o respeito e a possibilidade de aquisição/apreensão de outras línguas nos sistemas educativos. Cabe ressaltar, porém, que os movimentos de resistência à Base e pela revogação do "Novo" Ensino Médio não cessaram. Resultado disso é o Projeto de Lei n° 5.230, de 2023, que foi levado para apreciação e debate no Congresso. Seu principal objetivo não é revogar a Contrarreforma, a contragosto de boa parte dos/as profissionais da educação deste país, mas, sim, alterar alguns pontos considerados "mais problemáticos" por parte do Ministério da Educação (MEC) e de sua equipe técnica, embasados nos resultados da consulta pública instaurada pela Portaria do MEC n° 399, 8 de março de 2023, quais sejam: aumento da formação geral básica para 80% da carga horária total do

Ensino Médio, reconfiguração dos itinerários formativos e a reinserção da língua espanhola nos currículos, apenas para exemplificar.

A Argentina, por sua vez, conforme as observações de Almeida e Duarte (2010), Cevitanes (2019), Cristofoli (2010) e Ferreira (2020), iniciou o seu processo de inserção do português como língua adicional nos currículos escolares desde a década de 1990, após os acordos firmados entre ambos os países com relação ao setor educacional do MERCOSUL e a promulgação da Constituição de 1996. Esse processo se intensifica ainda mais com a publicação da Lei n° 26.468/2008, que versa sobre o ensino de português como língua adicional na Argentina, de forma optativa. A referida lei permanece em vigor até os dias atuais, embora as autoras supracitadas apontem que sua aplicação não tem se dado em todo o território nacional, ficando circunscrita à província de Buenos Aires (capital do país) e às regiões de fronteira do país com o Brasil. Isso se deve, em grande parte, pelo caráter optativo da lei, e pela falta de políticas públicas para sua efetiva implantação nas demais regiões que compõem o país.

Já vimos, neste trabalho, que as línguas portuguesa e espanhola são as línguas das relações internacionais dentro do MERCOSUL, sendo ambas extremamente importantes para efetuar a integração regional dentro desse bloco. Acontece, porém, que é muito difícil encontrar pesquisas abordando os aspectos aqui elencados, relacionados à Argentina. Isso, por sua vez, inviabiliza o processo de análise de como está sendo feita (ou não) a aplicação da referida lei. Dos poucos trabalhos encontrados, foi possível perceber uma maior força de implementação da lei nas Universidades argentinas, mas quase sempre com o caráter optativo (Angelucci; Pozzo, 2018). Essa característica opcional acaba por colocar a oferta de português/L2 numa categoria de menor importância quando se compara esse componente curricular aos demais, ainda que Argentina e Brasil tenham fortes acordos no âmbito educacional e econômico e que a oferta de português/L2 seja sumamente necessária à integração regional do bloco (Willima; Candido; Franzoso, 2023).

Numa análise comparada entre os dois países, é notório que mesmo antes da revogação da Lei do Espanhol, ela ainda não se fazia presente na maioria das escolas brasileiras (Silva, 2018). O principal ponto diferenciador, entre as políticas de ambos os países, é o fato de no Brasil a oferta de espanhol ser obrigatória (quando a instituição de ensino adota a língua) e na Argentina ser optativa, ficando a cargo das instituições ofertar português/L2 ou não; caso seja ofertado, o caráter será opcional. Com relação à inserção de português/L2 ou espanhol/L2 antes da criação de uma lei própria para isso, os dois

países já praticavam a inserção, embora de forma menos regulada, desde os acordos firmados entre Brasil e Argentina no âmbito do MERCOSUL, conforme aponta Sousa (2020) para aquele e Almeida e Duarte (2010) para este.

No caso do Brasil, diferente da Argentina, podemos encontrar a oferta da língua espanhola em outras regiões além da capital e das regiões de fronteira com países hispanofalantes, como, por exemplo, nos grandes centros urbanos brasileiros (Rio de Janeiro e São Paulo) conforme afirma (Barros; Costa, 2012). Ainda sobre isso: a oferta da língua é incipiente em outros estados do país, como Minas Gerais (Barros; Costa, 2012). Mesmo nos Institutos Federais, a realidade não é tão diferente quanto se esperava. No caso da região Fluminense, a língua não está presente em todos os *campi* do Instituto Federal Fluminense. Ao realizarmos uma rápida observação dos PPC dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, podemos checar a seguinte disposição de oferta (ou não) do espanhol, conforme a tabela abaixo.

**Tabela 1.** Oferta da língua espanhola no IFFluminense.

<i>Campus</i>	Tipo de oferta da língua espanhola
Santo Antônio de Pádua	Não foi possível acessar os PPC atuais
Itaperuna	Optativa
Bom Jesus do Itabapoana	Obrigatória
Quissamã	Obrigatória
Cambuci	Não há
Macaé	Obrigatória
Maricá	Optativa
São João da Barra	Não há
Cabo Frio	Obrigatória
Campos Guarus	Obrigatória
Campos Centro	Não foi possível acessar os PPC atuais

**Fonte:** Projetos Pedagógicos de Curso do IFFluminense.

Por fim, é válido ressaltar que necessitamos, tanto no Brasil quanto na Argentina, de políticas públicas para uma efetiva implementação do ensino de língua espanhola e língua portuguesa, respectivamente, nas escolas de ensino básico de ambos. No Brasil, precisamos, ainda, de uma reformulação da nossa atual política curricular (a BNCC), a fim de que haja a reinserção do espanhol como uma das possibilidades de língua adicional. Ao fazer isso, a BNCC vai, finalmente, se enquadrar naquilo que temos de mais inovador atualmente: uma política linguística (educacional) de caráter multi/plurilíngue, de acordo com Correa (2014), Nicolaidis e colaboradores (2013) e Silva (2018). Só assim teremos a oportunidade de oferecer às/aos estudantes uma verdadeira política fomentadora da pluralidade linguística, tão importante e necessária para a formação integral de nossos/as discentes. Conhecer novas línguas abre um leque de possibilidades sumamente importantes para os indivíduos, sem contar os resultados positivos visíveis que essas pessoas têm não só quando observamos seu desenvolvimento na língua adicional escolhida, mas também quando observamos o seu desempenho na sua língua materna e em outros componentes curriculares (Willima; Candido; Franzoso, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber no decorrer deste trabalho, o Brasil possuía uma legislação específica para a oferta de língua espanhola nas escolas, a Lei n° 11.161/2005, que foi revogada graças à Lei n° 13.415/2017, num claro movimento conservador neoliberal de limitar o acesso ao conhecimento às/aos estudantes do nosso país. Já a Argentina, por sua vez, possui uma legislação ainda em vigor, relacionada ao ensino de português como língua adicional nas escolas, a Lei n° 26.468/2008. Ambas, porém, não foram/não têm sido bem implementadas nacionalmente, ficando restritas a determinadas regiões, em especial as de fronteiras e as que mais aportam economicamente ao país (Buenos Aires na Argentina e Rio de Janeiro e São Paulo para o Brasil).

Os resultados aqui obtidos apontam para a necessidade de, no Brasil, repensarmos aquilo que entendemos por políticas públicas para a implementação de línguas adicionais, promovendo a inserção de mais línguas e não menos. Esse movimento entra no escopo das políticas linguísticas educacionais de caráter multi/plurilíngue, conforme vimos acima, que são sumamente importantes para uma aproximação mais direta da realidade diversa e plural que existe no Brasil e no mundo. Além disso, aprender novas línguas contribui indiscutivelmente para um melhor desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Com

relação à Argentina, é necessário haver a instauração de uma política pública para que o português seja efetivamente inserido nos currículos.

Por fim, é importante enfatizar que, no futuro, pesquisas sobre a implementação da Lei n° 26.468/2008 na Argentina sejam mais abundantes e frequentes, a fim de que possamos ter um melhor panorama de como tem sido feita (ou não) a sua aplicação. No Brasil, são necessárias pesquisas que apontem as consequências da revogação da Lei do Espanhol no que diz respeito à inserção ou exclusão dessa língua nos/dos currículos escolares após a revogação. Assim, teremos um maior dimensionamento das consequências negativas das atuais (des)políticas linguísticas educacionais em curso.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, P. M. C.; DUARTE, A. L. B. Ensino do português no contexto do Mercosul: revisitando o passado para compreender o presente e planejar futuras ações. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 13-35, 2010.

ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, p. 102-116, 2017.

ANGELUCCI, T. C.; POZZO, M. I. O idioma português na universidade pública argentina: modalidades e tendências. *Afluente*, UFMA/Campus III, v. 3, n. 9, p. 8-27, 2018.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Revista Holos*, ano 34, v. 8, p. 102-116, 2018.

BAGNO, M. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, M. *Língua, Linguagem, Linguística: pondo os pingos nos ii*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

BRASIL. Lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. *Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (...)*. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CALVET, L-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMPELO, C. L. F.; JOHANN, R. C.; PEREIRA, A. M. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: uma crítica à luz do materialismo histórico. *Revista Gesto-Debate*. Campo Grande - MS, v. 21, n. 3, p. 31-64, jan./dez. 2021.

CEVIDANES, K. N. *Conquistas e desafios da Educação nos Planos de Ação do setor educacional do MERCOSUL*. 2019. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/5356>. Acesso em: 24 out. 2023.

CORREA, D. A. (Org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014.

CRISTOFOLI, M. S. *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

FERREIRA, J. G. B. Cenário da língua portuguesa no Mercosul: o caso da Argentina, do Paraguai e do Uruguai. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), p. 132-147, 2020.

FIORIN, J. L. (Org.). *Linguística? Que é isso?* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

GONÇALVES, A. M. *Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131>. Acesso em: 26 nov. 2023.

LAURÍA, D. Arnoux, Elvira Narvaja de y Roberto Bien (Eds.) (2015). *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas*. Buenos Aires: Biblos. 272 páginas. *Colección Investigación y Ensayos*. ISBN: 978-987-691363-8. *Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. v. 3 (6), p. 221-237, dez. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

NASCIMENTO, D. F. M. Ideologias e crenças linguísticas na BNCC de Língua Portuguesa: perspectivas para a formação e o ensino. *Revista Trem de Letras*. Alfenas, MG. v. 9, n. 2, p. 1-28, 2022.

NETA, A. A. C.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Reformas Educacionais no Contexto Pós-golpe de 2016. *Educação em Debate*. Fortaleza, ano 40, n. 77, set./dez., 2018.

NICOLAIDES, C. et. al. (Org). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a sua importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014, p. 73-82.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et. alii. (Org.). *Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013, p. 19-42.

SANTANA, A. N. Ideologias Linguísticas: uma breve análise da BNCC. *Revista X*, v. 15, n. 5, p. 74-100, 2020.

SANTOS, S. N. O impacto da BNCC no ensino das línguas estrangeiras na Educação Básica. In: SILVA JÚNIOR, A. F.; POLLI, M. C. B.; VIEIRA, M. E. (Orgs.). *Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, M. V. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. *Revista Diálogos (RevDia)*, "Edição comemorativa pelo Qualis B2", v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018.

SOUSA, G. N. A Língua Espanhola no Brasil: ruptura e resistência do elo língua-cultura. *Caracol*. São Paulo, n. 20, jul./dez. 2020.

SOUSA, H. M. B. A.; GOMES, L. A. N.; WILLIMA, K. G. Diversidades, Currículos e Conservadorismo: uma análise do esvaziamento das discussões sobre gênero e sexualidade na BNCC. *Anais do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos*. No prelo.

SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. D. P.; PONTE, A. S. (Orgs.). *Temas de Política Linguística no processo de integração regional*. Campinas: Pontes, 2018.

SOUZA, S. S. *Uma análise glotopolítica da concepção de língua(gem) no componente de língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da UFPR. Sweder Santos de Souza, Curitiba: 2020.

VAZ, J. M.; COELHO, K. P. D. P.; WEBBER, M. A. *Desconstruyendo: aprendizado de espanhol como ferramenta de integração nos países do Mercosul*. 201[4]. Disponível em: [https://www.academia.edu/7125032/Desconstruyendo\\_Aprendizado\\_de\\_espanhol\\_como\\_ferramenta\\_de\\_integra%C3%A7%C3%A3o\\_nos\\_pa%C3%ADses\\_do\\_Mercosul](https://www.academia.edu/7125032/Desconstruyendo_Aprendizado_de_espanhol_como_ferramenta_de_integra%C3%A7%C3%A3o_nos_pa%C3%ADses_do_Mercosul). Acesso em: 26 nov. 2023.

WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (Orgs.). *Rastros do neoliberalismo no campo da Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

WILLIMA, K. G.; CANDIDO, G. C.; FRANZOSO, I. C. F. A Contrarreforma (golpista) do Ensino Médio e suas implicações para estudantes de Letras - Espanhol. *Revista de Estudos Interdisciplinares* [S. l.], v. 5, n. 4, p. 344-362, 2023. DOI: 10.56579/rei.v5i4.723. Disponível em: <https://revistas.cceinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/723>. Acesso em: 26 nov. 2023.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. O esvaziamento teórico-filosófico presente em documentos oficiais como estratégia de alienação por parte do capital: o (não) ensino de variação linguística na BNCC em perspectiva. *Revista Anhanguera*. Ano 23, n. 1, jan./jun. 2023.

# Caracterização da educação ambiental nas aulas de geografia da ECIT João Roberto Borges de Souza

## Autores:

### Ary Gustavo da Silva Cesar

*Professor Interdisciplinar, Tecnólogo em Gestão Ambiental e Técnico em Meio Ambiente. Especialista em Ciências Ambientais. Mestrando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Licenciando em Geografia (UFPB).*

### Iury Rodrigues Lima

*Licenciando em Geografia*

### Laíz Carolíne de Oliveira Santos

*Professora de Geografia. Especialista em Docência do Ensino Superior e Psicologia da Educação. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre (UFAC)*

### João Victor Fernandes da Silva

*Tecnólogo em Gestão Ambiental e Técnico em Meio Ambiente. Licenciando em Ciências Biológicas pela UFPB, João Pessoa*

### Bruna Eduarda Martins Cabral Rego Barros

*Estudante de Medicina Veterinária na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)*

DOI: 10.58203/Licuri.22327

## Como citar este capítulo:

CESAR, Ary Gustavo da Silva et al. Caracterização da educação ambiental nas aulas de geografia da ECIT João Roberto Borges de Souza. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 68-85.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

A relação do ensino da Educação Ambiental com a Geografia tem contribuído com a discussão da atuação interdisciplinar da Educação Ambiental na escola atrelada às Ciências Geográficas. Esta pesquisa buscou caracterizar a Educação Ambiental nas aulas de Geografia a partir dos guias de aprendizagem da ECIT João Roberto Borges de Souza, em João Pessoa, Paraíba. Adotando um estudo exploratório de abordagem qualitativa, com análises descritivas e explicativas, a pesquisa demonstra que as discussões no entorno da temática ambiental versam as correntes antigas e contemporâneas da educação ambiental, formuladas pela autora Lucie Sauvé (2005). Os resultados revelaram que apesar da repetição dos temas transversais ao longo de todos as séries e bimestres letivos, a seleção realizada pelo docente para trabalhar na geografia, estão alinhados com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no tocante à efetividade da educação ambiental. Contudo, observou-se assimetria nos conteúdos em cada série e bimestre, evidenciando discrepância no conteúdo da segunda série. Conclui-se que a Educação Ambiental permeia o ensino de Geografia dessa escola, com parte dos conteúdos alinhados à PNEA, onde destaca-se os conteúdos da primeira série por abordar integralmente às discussões ambientais, enquanto a temática nos demais conteúdos e séries se encontram de forma transversal e pontual.

**Palavras-chave:** Guia de Aprendizagem. Currículo Escolar. Educação Ambiental. Ensino de Geografia.

## INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Ambiental (EA) no âmbito educacional se reflete na percepção, conscientização e aprendizagem dos estudantes no que concernem as questões ambientais atuais e futuras. O ensino de Geografia nesse contexto vai contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade, destacando a importância de relacionar e aproximar o conhecimento geográfico dos estudantes às relações sociais, objetivando fazê-los entender como os fenômenos e as dinâmicas espaciais acontecem e como esta influência na relação sociedade-natureza. Não obstante, a educação ambiental deve estar inserida na escola, conforme recomenda a legislação, porém são observadas algumas deficiências no âmbito educacional quanto à flexibilização curricular, falta de materiais pedagógicos, adoção de metodologias voltadas ao ensino-aprendizagem da educação ambiental, bem como a sua abordagem de forma inter, multi e transdisciplinar.

O presente trabalho tem como objetivo geral caracterizar a Educação Ambiental nas aulas de Geografia a partir dos guias de aprendizagem da Escola Cidadã Integral Técnica João Roberto Borges de Souza, em João Pessoa-PB. Ao mesmo tempo em que a EA vem sendo inserida em pautas de reflexões das políticas públicas educacionais a exemplo dos currículos escolares que, atualmente, exigem uma abordagem interdisciplinar e transversal nas práxis educativa e ambiental, em todas as modalidades de ensino, ou seja, o ensino não pode ficar inerte a esta nova forma de conceber ciência. Assim, as escolas neste contexto “têm um importante papel na formação e construção de um ser humano conhecedor e modificador da realidade, baseado nos princípios da Sustentabilidade e da Educação Ambiental, tornando-se um educador ambiental capaz de pensar e agir sobre sua própria realidade” (CESAR et al., 2023, p. 13).

Enquanto pesquisadores da temática ambiental, observamos que as discussões em torno da Educação Ambiental relacionada ao ensino da Geografia, ela é meramente pontual ou não possuem um tratamento direcionado para sua análise e, isso implica na qualidade da formação dos estudantes que, breve, ingressarão na universidade. É importante lembrar que a Geografia, no decorrer de sua evolução como ciência, busca compreender a relação entre o Ser Humano e o Meio Ambiente, sendo assim, a única Ciência que estuda o quadro natural e o social. Por outro lado, segundo (FERREIRA; ARAÚJO; CESAR, 2018), a abordagem sobre a temática ambiental nem sempre é compreendida de forma plausível pelos estudantes e difundida de maneira satisfatória

pelos professores, pois o ser humano ainda, na maioria das vezes, se vê dissociado do meio natural.

A inclusão da questão ambiental deve contemplar o atendimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que passou a considerar a compreensão de Meio Ambiente (MA) como fundamental na educação básica. Nesse sentido, “ao abordar as relações entre sociedade e natureza, a Geografia pode proporcionar uma visão socioambiental e pode contribuir significativamente para os processos de Educação Ambiental” (MENDES, 2016, p. 120). Da mesma forma, a EA se constituiu como uma área com variadas perspectivas e possibilidades para interpretação do espaço geográfico em suas múltiplas relações e inter-relações, a se dizer, por exemplo, das correntes de Educação Ambiental formuladas pela pesquisadora Lucie Sauvé (2005), na qual a autora as define dentro de corrente de pensamento, propondo diferentes maneiras de conceber e de praticar a educação ambiental em sala de aula.

Por meio do modelo Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT), o Governo do Estado da Paraíba busca estabelecer objetivos que propõem uma visão transformadora, respaldada em valores humanos e com princípios voltados para a cidadania, convergentes com a política de igualdade, de ética e de identidade, com respeito às diferenças, ou seja, numa formação cidadã. Embora seja um modelo de educação, baseado na metodologia “Escola da Escolha”, e diferenciada da pedagogia tradicional de se conceber educação, esta atua para a formação de indivíduos eficientes e eficazes ao mundo do trabalho. Diante desse pressuposto, destaca-se a preocupação de como as questões ambientais estão sendo tratadas nesse modelo de escola, tendo em vista sua complexidade e a interdisciplinaridade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende as competências, aprendizagens e os conhecimentos necessários e direcionados aos estudantes da educação básica, do ensino infantil ao ensino médio. Ao alinhar as premissas da Escola Cidadã Integral Técnica ao disposto na BNCC para a geografia ambos vai favorecer a capacidade dos estudantes de mobilizar diferentes linguagens e envolver-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas, promovendo o protagonismo juvenil. Trazendo para o campo ambiental, a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Geografia destaca como uma das aprendizagens que é preciso:

[...] analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial (BNCC, 2017, p. 563).

Ou seja, o cotidiano do aluno, no contexto escolar, se estabelece pela correlação entre os conhecimentos de compreender a sociedade em sua essência e os desafios sociais, culturais e ambientais em suas diferentes escalas. Diante disso, ao buscar estabelecer uma reflexão sobre a temática ambiental no ensino da geografia no novo modelo de escola, implementado pelo Governo do Estado da Paraíba e sua relação com a Educação Ambiental, Cavalcanti (2019) destaca que o ensino da geografia não pode consistir em uma transmissão de conteúdos por si mesmo, mas sim, em uma ação que ensine a se fazer a análise geográfica de fatos e fenômenos.

Para que a sociedade compreenda e contextualize EA no ensino de geografia, é imprescindível primeiramente que o educador proporcione uma aproximação do alunado com as questões ambientais, que o mesmo não se delimite apenas na teoria. Em segundo plano, após o entrosamento, inicia-se a ações práticas de melhoria ao meio, incentivando-os em buscar possíveis soluções a fim de minimizar os problemas ambientais.

Em outras palavras, as questões ambientais atreladas às Ciências Geográficas amplia a visão do Estar no Mundo do estudante, contribuindo, mais efetivamente, com uma formação cidadã, crítica e humanista. Dito isso, ao buscar compreender a relação da educação ambiental com a geografia, é necessário estabelecer uma reflexão sobre a temática ambiental no ensino da geografia no novo modelo de escola implementado pelo Governo do Estado da Paraíba, na busca de alternativas para promover mudanças de valores, atitudes e comportamento, inclusive no cotidiano acadêmico em relação ao Meio Ambiente com práticas e valores capazes de responder aos princípios preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996, na Resolução CNE/CP n. 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e, conseqüentemente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise dos Guias de Aprendizagem de Geografia, da Escola Cidadã Integral Técnica Estadual João Roberto Borges de Souza, situada no bairro de Mangabeira, em João Pessoa, Paraíba. A escolha desta escola se deu pelo fato da escola ser um modelo diferente do modelo tradicional de conceber educação. Com uma pedagogia diferente na sua oferta de ensino, buscamos observar de que forma as questões ambientais são tratadas nesse modelo de instituição, no ensino de geografia, uma vez que esta atua para o desenvolvimento pleno e autônomo dos estudantes e com uma consciência de cidadania.

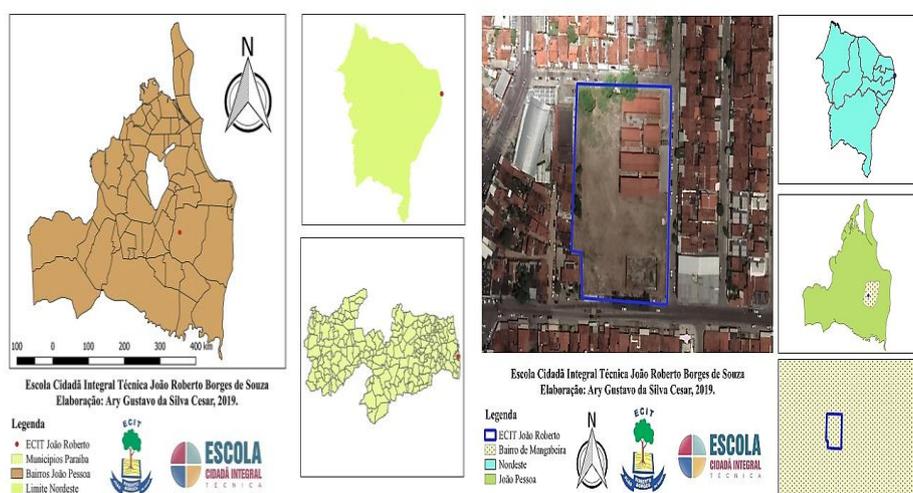


Figura 1 e 2. Mapa de Localização da ECIT João Roberto Borges de Souza com destaque a nível nordeste e dentro do limite do bairro de Mangabeira. Fonte: CESAR, A. G. da Silva, 2019.

A ECIT João Roberto Borges de Souza<sup>1</sup> passou por uma mudança na sua forma de oferecer conhecimento à comunidade, saindo do ensino regular para o ensino integral. Nesse modelo é ofertado um curso técnico profissionalizante integrado ao ensino médio, os alunos passam a ter nove aulas diárias com professores em regime de Dedicção Docente Integral (DDI), a fim de promover a formação de jovens e adolescentes protagonistas, fomentando a autonomia para que estes alcancem seu Projeto de Vida (PV).

<sup>1</sup> Na ECIT João Roberto Borges de Souza é ofertado o Curso Técnico em Comércio que tem como objetivo formar profissionais com habilidades técnicas, humanas e conceituais para atuação no mundo do trabalho (PPP ECIT, 2019).

O modelo atualmente atende a 306 escolas, do litoral ao sertão, implementado em 2016 e regulamentado pela Lei 11.100 de abril de 2018, possui um currículo pedagógico diversificado e, atua na formação educacional de excelência regulamentada pela BNCC e na formação profissional com métodos didático e administrativo próprio (Diretrizes Operacionais da ECI/ECIT 2019).

Assim, este é um estudo exploratório de abordagem qualitativa, com análises descritivas e explicativas. Para o alcance dos objetivos estabelecidos, a pesquisa se organizou da seguinte forma:

A primeira etapa desta pesquisa constituiu-se em uma pesquisa bibliográfica, acerca do tema proposto. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica: “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2010, p. 50). Assim, o referencial teórico desta pesquisa se estrutura com as considerações iniciais sobre a temática meio ambiente e educação ambiental em uma perspectiva geográfica, passando pelas discussões da relação da educação ambiental no ensino de geografia.

Na segunda etapa foram coletados os Guias de Aprendizagem de Geografia, das três séries do ensino médio e dos quatro bimestres letivos da instituição de ensino referentes ao ano de 2023, para análise das informações ligadas à temática meio ambiente. O Guia de Aprendizagem é um recurso que se destina a orientar processos de planejamento e de acompanhamento pedagógico, de maneira objetiva, à luz dos Eixos Formativos, produzido em três âmbitos distintos, junto ao professor, junto ao estudante e junto às famílias. A escolha desse instrumento leva em consideração o fato de que eles são produzidos bimestralmente com conteúdo extraídos das ementas da disciplina e por ser um instrumento que pode ser contemplado conteúdos que não se apresentam nas ementas, o que permite acreditar que as questões ligadas à educação ambiental possam estar/ser inseridas nesses instrumentos.

Por fim, partindo do pressuposto que a compreensão da dimensão ambiental está inserida na educação básica, conforme determina a legislação brasileira, e que esta temática não pode estar distanciada da formação docente, uma vez que os professores serão formadores de agentes multiplicadores da educação ambiental na escola, para compreender qual a concepção de educação ambiental é preponderante nas aulas de geografia das três séries do ensino médio, foram utilizadas como parâmetros a Cartografia das Correntes de Educação Ambiental descritas por Lucie Sauvé (2005), na qual a autora

formulou quinze correntes e as definiu dentro de correntes de pensamento, propondo diferentes maneiras de conceber e de praticar a educação ambiental em sala de aula.

As correntes formuladas pela autora apresentam características das correntes Tradicionais (mais antigas), sendo elas: Naturalista, Conservacionista/Recursista, Resolutiva, Sistêmica, Científica, Humanista, Moral/Ética; e das correntes Contemporâneas (mais recente), sendo elas: Holística, Biorregionalista, Prática, Crítica, Feminista, Etnográfica, Ecoeducação, Sustentação da Sustentabilidade. Portanto, as análises foram realizadas a partir dos seguintes aspectos: Concepção de Meio Ambiente; Aspecto Educativo de Educação Ambiental e; Enfoques dominantes.

Assim sendo, tais correntes permitiram fundamentar as análises dos Guias de Aprendizagem na busca de identificar qual a concepção preponderante nas aulas de geografia desta instituição a fim de discuti-las e lançar luzes acerca da reflexão proposta para esta pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As sociedades modernas convivem com muitas concepções e percepções do termo Natureza, as quais se destacam duas: uma que vê as configurações naturais como obstáculos ao progresso, e a outra que (re) valorizam tais entendimentos com base em argumentos científicos. Na análise dos guias de aprendizagem de geografia da ECIT João Roberto Borges de Souza, foram identificados os conteúdos programados das três séries do ensino médio técnico, nos quatro bimestres letivos de 2023 (Tabela 1).

Ao analisar os conteúdos por série, ao longo dos bimestres, observa-se que na primeira série são discutidas as noções de espaço, objetivando que os alunos saibam se localizar no mesmo a partir da temática sustentabilidade. Assim, o professor destaca as políticas ambientais no Brasil, os Organismos Geneticamente Modificados (OGM) e a Agenda Ambiental frente à globalização. Em seguida, amplia-se as discussões trazendo as configurações do espaço geográfico mundial, destacando temas como: A era das redes e o mundo globalizado, Fluxos e Redes de transporte e as práticas espaciais em rede. Por fim, o professor vai tratar sobre as articulações para a formação dos blocos econômicos, a abordagem dos direitos humanos e fatores ligados à cidadania a partir da ótica dos movimentos sociais e suas contribuições para os debates na sociedade.

Tabela 1. Conteúdo programado das três séries por bimestre letivo.

	1º SÉRIE	2º SÉRIE	3º SÉRIE
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental;</li> <li>-Energia e meio ambiente;</li> <li>-Efeito estufa e emergência climática;</li> <li>-Poluição dos oceanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A divisão internacional do trabalho e a mão de obra global;</li> <li>-Expansão industrial e modelos de industrialização;</li> <li>-Dinâmicas da localização industrial;</li> <li>-Cenários regionais;</li> <li>-Fábricas globais e a exploração da mão de obra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O mundo do trabalho</li> <li>-As revoluções industriais;</li> <li>-Mulheres no mercado de trabalho;</li> <li>-Trabalho escravo e infantil na atualidade;</li> <li>-A população mundial</li> <li>-Quem somos? Quantos somos?</li> <li>-Teorias demográficas;</li> <li>-A estrutura da população;</li> <li>-Os movimentos migratórios.</li> </ul>
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A polêmica das OGMs;</li> <li>-Globalização da agenda ambiental;</li> <li>-Políticas ambientais no Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inovação tecnológica e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI;</li> <li>-O papel da atividade industrial na inovação tecnológica;</li> <li>-Características espaciais da indústria brasileira;</li> <li>-A modernização agropecuária no Brasil;</li> <li>-Urbanização brasileira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A população mundial;</li> <li>-Quem somos? Quantos somos?;</li> <li>-Teorias demográficas;</li> <li>-A estrutura da população;</li> <li>-Os movimentos migratórios;</li> <li>-Multiculturalismo e geografia;</li> <li>-Multiculturalismo no Brasil;</li> <li>-Nacionalismo e Xenofobia;</li> <li>-Muros e barreiras da intolerância.</li> </ul>
3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A era das redes;</li> <li>-A comunicação no mundo globalizado;</li> <li>-Fluxos e redes de transporte;</li> <li>-Práticas espaciais em rede.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Urbanização brasileira;</li> <li>-A geografia política;</li> <li>-Divisão político-territorial do mundo;</li> <li>-Descolonização e mudanças territoriais;</li> <li>-Cartografia e geopolítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Os movimentos migratórios.</li> <li>-Multiculturalismo no Brasil;</li> <li>-Identidades;</li> <li>-Nacionalismo e Xenofobia;</li> <li>-Muros e barreiras da intolerância.</li> </ul>
4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Integração regional e formação de blocos econômicos;</li> <li>-Cidadania e direitos humanos;</li> <li>-Movimentos sociais;</li> <li>Consciência Negra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-As fronteiras estratégicas;</li> <li>-A Guerra Fria;</li> <li>-Mundo multipolar;</li> <li>-Territórios em disputa;</li> <li>-Consciência Negra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A África no contexto da geopolítica mundial;</li> <li>-As grandes divisões regionais do continente africano;</li> <li>-Da Conferência de Berlim aos dias atuais;</li> <li>-Novos/velhos conflitos no continente;</li> <li>-África: entre o interesse e o esquecimento;</li> <li>-Consciência Negra.</li> </ul>

De certa forma, os conteúdos programados da primeira série convergem para a discussão da educação ambiental no ensino de geografia, se observado que o contexto do conhecimento humano sobre o mundo e as coisas sempre esteve ligado ao contexto geográfico, ecológico e cultural em uma determinada formação social (LEFF, 2007, p. 23).

E nesse sentido, as práticas de produção dependentes do Meio Ambiente contribuíram nas formas de percepção e técnicas de apropriação da natureza e transformação do meio. Ainda assim, as discussões do bimestre analisado dialogam com as orientações da BNCC para disciplina, ao destacar que:

A compreensão do espaço deve contemplar suas dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas. Espaço está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas e, também, às movimentações de diferentes grupos, povos e sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. No espaço (em um lugar) se dá a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados (BNCC, 2017, p. 563, grifos nossos).

Os conteúdos da segunda série, ao longo dos bimestres, vão tratar da divisão internacional do trabalho e da globalização, abordando a expansão industrial e modelos de industrialização. Retoma as mesmas discussões no bimestre seguinte, porém, abordando características espaciais da indústria brasileira, modernização agropecuária brasileira e a urbanização. Adiante, complementa com Geografia Política, a divisão política territorial do mundo, a descolonização e mudanças territoriais e a cartografia geopolítica. Por fim, vai trabalhar os conflitos mundiais a partir do conhecimento do espaço geográfico e suas fronteiras estratégicas, territórios de disputa, com vistas a contribuir para a discussão do Dia da Consciência Negra.

Se observados os conteúdos da segunda série os mesmos estão inseridos na categoria Política e Trabalho, que de acordo com a BNCC pressupõe que a vida em sociedade se constitui de ações individuais e coletivas que são mediadas pela política e pelo trabalho. Ou seja, tal definição corrobora para a concepção regional da geografia apontada pela BNCC, visto que contribui para o entendimento da dimensão sociocultural e geopolítica e para a contextualização de temas da geografia regional. Diante disso, a BNCC (2017) enfatiza que:

A política é entendida enquanto ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania. As discussões em torno do bem comum e do público, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área. [...] A categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes dimensões - filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação (BNCC, 2017, p. 567-568, grifos nossos).

Isso posto, trazendo para o campo das políticas ambientais, o mesmo se alinha ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEA) a qual aponta para uma atuação articulada de uma perspectiva crítica e transformadora acerca das questões ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações em âmbito local, regional, nacional e global. Ainda cabe falar que esta discussão pode ser pensada a partir da perspectiva do:

[...] trabalho como valor com Karl Marx; como racionalidade capitalista em Max Weber; ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social a partir de Émile Durkheim. Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais (BNCC, 2017, p. 568).

Na terceira série os conteúdos, inicialmente, é uma continuidade dos conteúdos da segunda série, os quais vão tratar do mundo do trabalho e da população mundial, abordando as revoluções industriais, dinâmica da população mundial, teorias demográficas e os movimentos migratórios. Destaca o multiculturalismo no Brasil, nacionalismo, xenofobia e as barreiras da intolerância. Em seguida no terceiro bimestre há uma repetição de parte dos conteúdos do segundo bimestre e no quarto, sua ênfase se destina ao continente Africano, com sua história, seu território, seu posicionamento na

geopolítica mundial e sua realidade atual. Na perspectiva ambiental, estes conteúdos se alinham a problemática do contingente global, onde a taxa de crescimento populacional, segundo a teoria de Thomas Malthus, era muito maior do que a capacidade de subsistência do planeta (CARDONI e TAIOLI, 2009, p. 565).

Nesse viés, a BNCC (2017, p. 568) destaca que “atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias”. Assim, cabe destacar que é no contexto da “crise ambiental” que surgiu a Educação Ambiental, em uma perspectiva de estabelecer mecanismos para o enfrentamento aos graves problemas ambientais que se marcara em decorrência da modernidade. E se tratando da geografia, uma ciência puramente interdisciplinar, a qual o objeto de estudo tem como foco a relação do quadro social e natural, pode-se, então, afirmar que esta contribui para as discussões envolvendo direta e indiretamente a EA na escola em questão.

Chama-se atenção que o professor, ao optar por utilizar a temática ambiental como tema interdisciplinar e de forma transversal no ensino de geografia, observa-se a repetição em todas as séries e em todos os bimestres dos Valores que permeiam a disciplina bem como dos Temas Transversais para os conteúdos. Dessa forma, o docente utiliza: Cidadania, Responsabilidade e Ética, como Valores. E como temas transversais, utiliza: Educação Ambiental, Pluralidade Cultural e, Trabalho e Consumo.

Os valores são fundamentos morais da consciência humana e todo indivíduo deve ter conhecimento da importância desses valores para a vivência e para o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade. Já os temas transversais, de acordo com o Ministério da Educação, são assuntos direcionados à compreensão e tendem a passar mais de uma disciplina sob diferentes enfoques. Assim, os temas transversais devem integrar as áreas e ter a mesma importância que elas, além de estarem relacionadas às questões da atualidade e sendo orientadores do convívio escolar. Diante dessa contextualização, questiona-se se de fato tais valores e temas transversais, empregados nas três séries e para os quatro bimestres, contemplam os conteúdos programados para tais?

Mesmo a temática ambiental estando presente como tema transversal em todos os conteúdos programados das três séries do ensino médio, salienta-se para sua insuficiência no que tange a discussão do mesmo acerca do conteúdo a ser trabalhado por bimestre. E em relação aos valores selecionados pelo docente, os mesmos direcionam para a efetivação da discussão da temática ambiental, conforme se observa ao longo dos

resultados, uma vez que eles aparecem na sustentação da discussão do tema ou na premissa do modelo de escola pesquisado, convergindo, assim, para EA. Nesse caminho, cabe destacar que esta pesquisa não tem a intenção de avaliar a prática docente da escola em questão, mas compreender a relação da educação ambiental no ensino de geografia, a partir da elaboração dos guias de aprendizagem, instrumento particular desse modelo de escola.

Destarte, a avaliação da concepção de educação ambiental preponderante nos guias de aprendizagem de geografia desta instituição, foi realizada a partir das informações dispostas nos guias de aprendizagem dos quatro bimestres e das três séries do ensino médio (Tabela 2).

Tabela 2. Avaliação da concepção de educação ambiental preponderante nos guias de aprendizagem.

	Correntes da Educação Ambiental	Concepções de Meio Ambiente	Enfoque Dominante
1º SÉRIE	Conservacionista	-Meio Ambiente como recurso. -Proposições centradas na “conservação” dos recursos.	Cognitivo Pragmático
2º SÉRIE	Sistêmica	-Desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para uma visão global. -Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas.	Cognitivo
3º SÉRIE	Biorregionalista, Crítica, Etnográfica	-Desenvolver competências em Ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional. -Desconstruir as realidades socioambientais visando a transformar o que causa problemas. -Reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura. -Valorizar a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente.	Cognitivo Reflexivo Afetivo Espiritual

A partir dos conteúdos, nota-se, assim, que as discussões na primeira série direcionam para uma Educação Ambiental Conservacionista, uma vez que a concepção de Meio Ambiente gira em torno da natureza como recurso, e os conteúdos programados orientarem para a gestão ambiental. Dessa maneira, (SAUVÉ, 2005) relata que a corrente conservacionista vai tratar de:

[...] uma preocupação com a “administração do meio ambiente”, ou melhor dizendo, de gestão ambiental. [...] geralmente se dá ênfase ao desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental e ao Ecocivismo. Encontram-se aqui imperativos de ação: comportamentos individuais e projetos coletivos. [...] a educação para o consumo, além de uma perspectiva econômica, integrou mais explicitamente uma preocupação ambiental da conservação de recursos, associada a uma preocupação de equidade social (SAUVÉ, 2005, p. 20, grifos nossos).

Diante do exposto, fica claro que a escola objeto de estudo, cumpre com os princípios básicos para educação ambiental, da Lei 9.795 de 1999, referentes à prática educativa, a qual deve ter:

- I- O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II- A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III- O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV- A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V- A garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI- A permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII- A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII- O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural, (BRASIL, 1999).

Já os conteúdos da segunda série do ensino médio se orientam para uma Educação Ambiental Sistêmica, visto que os conteúdos programados dos guias vão tratar da compreensão global das questões ambientais, levando em consideração aspectos como a questão sociocultural, a produção, o trabalho e o consumo. Assim, (SAUVÉ, 2005) aponta que os enfoques dessa corrente:

[...] permite conhecer e compreender adequadamente as realidades e as problemáticas ambientais. A análise sistêmica permite identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e os elementos sociais de uma situação ambiental. Esta análise é uma etapa essencial que permite obter em seguida uma visão de conjunto que corresponde a uma síntese da realidade apreendida. Chega-se assim à totalidade do sistema ambiental, cuja dinâmica não só pode ser percebida e compreendida melhor, como também os pontos de ruptura (se existirem) e as vias de evolução (SAUVÉ, 2005, p. 22, grifos nossos).

Com isso, é possível observar as características da corrente sistêmica nos conteúdos para a série em questão. Embora se observe, também, a não priorização da EA no ensino de geografia nos conteúdos desta série, sendo a educação ambiental tratada indiretamente. Adiante, os conteúdos da terceira série perpassam mais de uma corrente sendo elas Biorregionalista, Crítica e Etnográfica, dado que se articula em uma perspectiva crítica nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais, bem como estimulam o fortalecimento da consciência crítica, além do senso de pertencimento à natureza, a diversidade dos seres vivos, às diferentes culturas locais, à tradição oral, entre outras.

Estas discussões, ao se alinhar a essas correntes, corroboram com Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 2 de 2012, que estabelece as DCNEA, ao destacar que a educação ambiental pode ser compreendida como uma forma de educação para cidadania e em sua dimensão política enfatizar o cuidado com o meio ambiente local, regional e global (BRASIL, 2012). Assim sendo, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os conteúdos dos componentes curriculares, para educação básica, deverão incluir “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

Diante disso, a temática Meio Ambiente, faz parte dos Temas Transversais formulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais têm a finalidade de contribuir na formação social do cidadão. Entre os temas, destacam-se: Meio Ambiente, Ética, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Acerca das correntes de educação ambiental, segundo (SAUVÉ, 2005), os conteúdos inspiram para uma:

[...] ética ecocêntrica e centra a educação ambiental no desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local ou regional, no desenvolvimento de um sentimento de pertença a este último e no compromisso em favor da valorização deste meio. [...] análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação. [...] educação ambiental [que] não deve impor uma visão de mundo; é preciso levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas. Propõe não somente adaptar a pedagogia às realidades culturais diferentes, como se inspirar nas pedagogias de diversas culturas que têm outra relação com o meio ambiente (SAUVÉ, 2005, p. 30-35, grifos nossos).

A EA é, atualmente, um tema que vem ocupando lugar de destaque no cenário mundial e local e, inclusive, nos espaços educacionais, devido a sua relevância para o desenvolvimento humano, com novos conhecimentos, competências e habilidades, valores e atitudes direcionados a uma qualidade do meio ambiente e de vida para as gerações presentes e futuras. Dessa forma, compreende-se a importância da educação ambiental para a vida, para o fortalecimento das relações humanas no sentido de modificar situações reais, encontradas nas variadas camadas da sociedade. Em vista disso, faz-se necessário o desenvolvimento de uma educação transformadora e emancipatória àquela voltada ao exercício da cidadania por meio da Educação Ambiental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações analisadas nestes documentos, conclui-se que as discussões no entorno da temática ambiental versam as correntes antigas e contemporâneas formuladas pela autora Lucie Sauvé. No tocante as correntes antigas, estas possuem enfoque cognitivo e pragmático visto que os conteúdos que orientam para essas correntes visam à compreensão de como a sociedade fazem uso dos recursos da natureza e tais discussões se concentram na primeira série do ensino médio. Enquanto as correntes contemporâneas perpassam a segunda e a terceira série do ensino médio, apresentando não só o enfoque cognitivo, mas, também, os enfoques reflexivos, afetivo e espiritual, na busca de contextualizar o conceito de região em uma perspectiva

geográfica, estimular a mobilização social e política para o desenvolvimento de uma consciência crítica da dimensão socioambiental, assim como desenvolver o senso de pertencimento, baseados no atuar responsável em relação ao meio ambiente.

Compreende-se, dessa forma, que a escola busca proporcionar aos estudantes, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparando-os para o exercício consciente da cidadania. É pertinente lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que a educação ambiental seja uma prática educativa integrada aos projetos educacionais, desenvolvidas pelas instituições de ensino de forma transversal e interdisciplinar. Por sua vez, observa-se que os temas transversais selecionados pelo docente, mesmo que repetidos, em todas as séries e nos quatro bimestres letivo, todos são orientados pelos PCN no tocante à efetividade da educação ambiental e nos permite observar assimetria dos temas transversais com os conteúdos para cada série e bimestre como, por exemplo, nos conteúdos da segunda série.

À luz da legislação ambiental, os valores selecionados pelo docente versam a educação ambiental seja em seus diferentes conceitos, bem como em seus objetivos e nas suas diretrizes, tanto na Política Nacional de Educação Ambiental, quanto nas DCNE, nos PCN, na LDB, na BNCC e nas orientações do Conselho Nacional de Educação. Assim, a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, e é de responsabilidade das instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada às atividades educacionais que desenvolvem. Dessa maneira, evidencia-se que a Educação Ambiental está presente no ensino de Geografia na ECIT João Roberto Borges de Souza, e que parte dos conteúdos atendem a Política Nacional de Educação Ambiental, sendo apenas os conteúdos da primeira série inteiramente voltados às discussões ambientais.

Nos demais conteúdos, a temática ambiental se encontra de forma transversal e pontual na segunda e na terceira série. Acentua-se que esta pesquisa contribui para ampliação das discussões de um campo que vem crescendo, cada vez mais, no meio acadêmico, a Geografia da Educação, assim como serve de base para que outras pesquisas desenvolvam mais discussões sobre a educação ambiental em outras ciências, de forma inter, multi e transdisciplinar, articulada, contínua e permanente, contribuindo para auxiliar outros tantos educadores no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9.795 de 27 de abril de 1999. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução CNE/CP Nº: 2/2012 de 15 de junho de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Educação é a Base). 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 de novembro de 2023.

CARDONI, Umberto Giuseppe; TAIOLI, Fabio. As Ciências da Terra: sustentabilidade e desenvolvimento. IN: TEIXEIRA, Wilson et al. Decifrando a terra. 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CESAR, Ary Gustavo Silva; DAMBROSKI, Marilis; ANTONIAK, Joana do Amaral. Contribuições Da Educação Ambiental No Desenvolvimento Regional Sustentável: Análise Do Ensino Superior Na Região Do Vale Do Mamanguape - PB. Revista Contexto Geográfico, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 117-133, 2023.

FERREIRA, Catyelle Maria de Arruda; ARAÚJO, Sérgio Murilo Santos; CESAR, Ary Gustavo da Silva. Análise da educação ambiental na Universidade Federal De Campina Grande (UFCCG) nos anos de 2002 a 2017: disciplinas e projetos. Revbea. v. 13, n. 1, p. 87-107. 2018.

LEFF, Enrique. Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pedagogía ambiental. In: Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 16, p. 11-19, jul./ dez. 2007.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

GOVERNO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais. 2019. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/2019>. Acesso em: 21 de novembro de 2023.

MENDES, João Roberto. Geografia e educação ambiental: uma abordagem a partir da teoria da atividade. Tese de doutorado - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 247 f, 2016.

SILVA CESAR, A. G. da; PONTAROLO, E. Educação Ambiental em uma abordagem Interdisciplinar: Análise no Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR, Campus Pato Branco. Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 1-26, 2023. DOI: 10.14295/ambeduc.v28i2.16098. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/16098>. Acesso em: 19 jan. 2024.

## Desempenho na gestão de ensino superior com foco no princípio da eficiência

### Autores:

#### Aline Wrege Vasconcelos

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*

#### Francisco Robson da Silva Vasconcelos

*Mestre em Administração Pública na Universidade Federal de Rondônia (UNIR)*

### Resumo

A administração pública, influenciada pela busca por resultados satisfatórios das grandes corporações, tem adquirido práticas de gestão por competência, voltadas para resultados. O presente trabalho objetiva estudar o princípio da eficiência face às práticas de gestão em uma unidade organizacional de instituição de ensino superior. Utilizou-se como pressuposto metodológico a pesquisa explicativa, como procedimento técnico a pesquisa de campo e, para a análise dos dados, a análise de conteúdo. Para validar a pesquisa aplicou-se formulário de percepção, organizado com base na escala de Likert. A partir do levantamento das práticas prioritárias na unidade organizacional em estudo e da análise do desempenho dos colaboradores da gestão em face ao princípio da eficiência, constatou-se que há falta de planejamento e reuniões sistemáticas e ausência de cursos de capacitação para os servidores, corroborando para ações extremamente burocráticas para o cumprimento de normas, com impessoalidade e ênfase nos processos. Por fim, foram propostas ações de inovação, voltadas para a melhoria na eficiência institucional.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Gestão Universitária. Inovação. Administração Pública.

DOI: 10.58203/Licuri.22328

#### Como citar este capítulo:

VASCONCELOS, Aline Wrege; VASCONCELOS, Francisco Robson da Silva. Desempenho na gestão de ensino superior com foco no princípio da eficiência. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 86-98.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## INTRODUÇÃO

A perspectiva de acumulação de capital, a partir da inserção da máquina no processo de produção, proporcionou uma clara definição de padrão mecânico, racional e eficiente proposto às organizações. Nesse sentido, o demonstrativo da possibilidade de lucros exorbitantes e sua nítida associação com os valores de negócio na sociedade capitalista propiciou incentivo necessário à busca incessante pela eficiência.

A visão de que a administração pública e a administração privada são essencialmente semelhantes tornou possível a transferência de gestão administrativa para o estudo das organizações públicas. Dentre as inúmeras influências recebidas pela administração pública, o critério da eficiência, como medida-chave para o sucesso nas organizações públicas, foi fundamental. Sob o discurso da busca pela otimização dos recursos, práticas inovadoras de gestão têm feito parte das organizações em diversas áreas de atuação do serviço público.

Algumas instituições públicas ainda imperam as práticas da visão burocrática, baseada no cumprimento de leis e normas, sem que haja uma politização das práticas estabelecidas. Há uma visão estabelecida de que os serviços públicos são totalmente burocráticos, com servidores atuando com má vontade, ausência de qualidade no atendimento havendo, em muitos casos, desconhecimento dos agentes para exercer determinadas funções. Em face do exposto, surge o seguinte questionamento: as práticas de gestão na unidade institucional pesquisada atendem aos princípios de eficiência?

Destarte, estabelece-se uma dicotomia entre os princípios de eficiência da administração pública e o desempenho percebido em uma instituição de ensino superior. Assim, este artigo tem como objetivo geral estudar o princípio da eficiência face das práticas de gestão em uma unidade organizacional de uma instituição de ensino superior. Para alcançar os resultados foram propostos como objetivos específicos: levantar as práticas prioritárias na gestão de uma unidade organizacional da instituição em estudo (1), analisar o desempenho das práticas de gestão em face aos princípios de eficiência (2) e propor a inovação requerida para a melhoria na eficiência institucional da unidade estudada (3).

## METODOLOGIA

O escopo deste estudo está fundamentado na pesquisa explicativa, como

procedimentotécnico a pesquisa de campo e, para a análise dos dados, a análise de conteúdo. Para construção teórica e conceitual, realizaram-se leituras de publicações de materiais representados por livros e artigos científicos e em pesquisas anteriores. Como sugere Severino (2013) o apanhado bibliográfico permite ao investigador uma gama de fenômenos tratados e publicados por variados autores, e em variadas linhas de pesquisa.

Baseou-se na abordagem qualitativa utilizando-se de análise de conteúdo para o estudo dos dados, a partir de concepções teóricas acerca de elementos conceituais envolvendoos princípios da administração pública. A análise de conteúdo é definida como conjunto de instrumentos metodológicos que propõe a análise de diferentes fontes de conteúdos. Conforme Fossá e Silva (2015) a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Trata-se de uma técnica que exige disciplina, dedicação, paciência e tempo do pesquisador.

Foi utilizada para coleta de dados, a escala de Likert, que é empregada em questionários direcionados a pesquisa de opinião. Os sujeitos envolvidos especificam seu nível de concordância com a informação dada. De acordo com Gil (2010) é uma elaboração simples de caráter ordinal e segue os seguintes passos: recolhe um número de enunciados que manifestem opinião acerca do problema em estudo; é solicitado a um número de pessoas que manifestem sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados; são avaliados itens, de modo que uma resposta que indica atitude mais favorável receba valor mais alto e a menos favorável, valor mais baixo; calcula-se o resultado total de cada indivíduo, pela soma dos itens e por último, as respostas são analisadas para verificação de quais itens obtêm resultados elevados e os que obtêm resultados baixos na escala total.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca pela eficiência remete-se ao surgimento da administração científica, no início do século XX, na expectativa de se alcançar o nível de eficiência por meio da combinação de algumas atitudes, como harmonia em vez de discórdia; cooperação, e não individualismo; rendimento máximo, em lugar de produção reduzida; planejamento das tarefas e dos cargos; prêmios de produção pela execução eficiente das tarefas.

Para Maximiano (2011) deve haver uma identidade de interesses entre os objetivos da instituição e os objetivos dos colaboradores, somados a um conjunto de condições ambientais e trabalho que possam garantir o bem-estar físico do trabalhador, para que se

atinga um nível de eficiência desejável.

A Tabela 1 representa o perfil dos servidores da unidade estudada que conta com doze e dezoito servidores públicos efetivos, distribuídos entre os cargos de assistente em administração (AA), administrador, técnico em assuntos educacionais (TAE) e Docente.

Os respondentes são docentes que exercem funções administrativas e técnicos administrativos, cada qual em sua área de atuação, caracterizando uma tendência de profissionalização do setor. A média de tempo dos servidores no setor estudado é de três anos, isso denota certo otimismo nas respostas apresentadas, quando se trata de questões ligadas ao desempenho na gestão.

Tabela 1. Dados dos colaboradores da unidade pesquisada.

Indicador	Resultado	Percentual %
Faixa Etária	26 a 39 anos	67
	40 a 52 anos	25
	Acima de 65 anos	8
Gênero	Feminino	92
	Masculino	8
Titulação	Graduação	8
	Especialização	50
	Mestrado	33
Cargo/ Função	Administrador	17
	Técnico em Assuntos Educacionais	50
	Assistente Administrativo	8

A Tabela 2 reporta o conjunto de assertivas propostas aos servidores da unidade estudada. Foram baseadas no referencial teórico e conceitual, com o intuito de verificar as percepções dos agentes envolvidos sobre práticas no serviço público que corroboram para o desempenho na gestão pública. Os formulários entregues aos agentes públicos da unidade contêm quinze assertivas sobre gestão pública. Os participantes foram aconselhados a não assinalarem mais que três vezes o mesmo grau de concordância. No entanto, foram unânimes na percepção de que não poderiam fazê-lo por se sentirem no direito de responderem como achassem melhor. Inobstante, o posicionamento dos participantes não comprometeu a análise nem o resultado da pesquisa.

Neste módulo serão levantadas e posteriormente analisadas questões referentes às principais práticas e desempenho na gestão da unidade organizacional da instituição de ensino superior, em face aos princípios da eficiência. Em seguida serão propostas

inovações para melhoria na eficiência institucional.

Tabela 2. Resultados percentuais para a análise de percepção dos participantes do estudo.

Assertivas	Resposta em %				
	CT	CP	I	DP	DT
1. Boas práticas de gestão tem seu objetivo no critério de eficiência.	50	50	0	0	0
2. Eficiência / realizar atividades da melhor maneira possível.	50	42	0	8	0
3. Elementos do ambiente organizacional estimulam pessoas.	50	42	0	8	0
4. Serviço público/ mecanismos adequados para alcançar objetivos.	8	42	0	42	8
5. Motivação / disposição para satisfazer necessidades.	0	50	0	25	25
6. O desempenho na gestão pública está ligado a motivação.	17	8	67	8	0
7. O principal objetivo da Burocracia é a eficiência.	25	25	0	17	42
8. Nas instituições públicas imperam práticas da visão burocrática.	42	42	0	17	0
9. Os serviços públicos são totalmente burocráticos.	25	17	0	50	8
10. Há conflito de interesse entre o objetivo do servidor e do cidadão.	0	25	0	42	33
11. A administração pública alcança resultados satisfatórios.	0	50	0	50	0
12. Existe auto interesse em detrimento do interesse público.	42	42	0	17	0
13. Para Gestão da inovação é necessária mudança de mentalidade.	75	17	0	8	0
14. A nova gestão pública elimina práticas patrimonialistas.	25	33	33	8	0
15. A administração pública aperfeiçoa os serviços públicos.	25	42	0	25	8

A Tabela 3 informa implicações da Teoria da Burocracia que possibilitam um comparativo fundamental com as práticas levantadas na unidade organizacional em estudo. Esta apresenta algumas características essencialmente burocráticas, com ênfase nos processos e na sua estrutura com foco na eficiência.

Durante a pesquisa, foram levantadas algumas práticas de gestão, que serão analisadas posteriormente. Por um lado, ausência de direcionamento por parte da

liderança; não há discussão durante a construção do planejamento anual; falta de reuniões de trabalho; falta de relacionamento entre diretorias e coordenadorias; falhas de tramitação processual no sistema eletrônico; desatualização de informações no site da unidade.

Tabela 3. Comparativo fundamental entre teoria e prática na unidade pesquisada.

Implicações da Teoria da Burocracia	Práticas comparadas na unidade organizacional
Ênfase na profissionalização, formalismo, impessoalidade e hierarquia.	Servidores ocupam funções equivalentes à formação exigida; há formalidade e impessoalidade nas relações; é respeitada a hierarquia estrutural.
Embasamento em documentos escritos.	Todos os procedimentos e fluxos processuais da unidade são por meio de documentos escritos. Não há confiabilidade dos servidores nas tramitações de processos por meio do sistema eletrônico.
Eficiência como principal objetivo	A eficiência é entendida entre os colaboradores como cumprimento das normas e procedimentos estabelecidos. Uma visão que coaduna com o princípio da burocracia.

Por outro lado, há práticas como: proatividade de alguns servidores do setor; busca por capacitação; preocupação de alguns servidores do setor em atingir as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Essas atitudes são individualizadas, sem planejamento estrutural.

## ANÁLISE DO DESEMPENHO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO EM FACE AOS PRINCÍPIOS DE EFICIÊNCIA

Práticas observadas no item anterior e demonstradas na Tabela 4 abaixo corroboram tanto para a eficiência, como para a ineficiência na gestão da unidade organizacional em questão. Como práticas reconhecidas como ineficientes citam-se: a falta de direcionamento da liderança; falta de planejamento anual; falta de reuniões periódicas; falta de relacionamento entre as diretorias e coordenadorias; falta de tramitação processual no sistema eletrônico, ocasionando atraso nos trâmites; falta de atualização de informações no site da unidade possibilitam o aumento de demandas de atendimento que poderiam ser sanadas virtualmente. A falta de regulamentação e de um

regimento interno tem dificultado as definições e encaminhamentos de ações e práticas de gestão.

Tabela 4. Confronto entre o princípio da eficiência e as práticas usuais.

Visão do Princípio da Eficiência	Práticas usuais na unidade pesquisada
Visam atingir resultados com o mínimo de perda de recursos	Não há estudos prévios nem direcionamento quanto ao uso racional dos recursos disponíveis. Cada servidor utiliza os recursos sem critérios definidos para tal.
Oferecer orientação e supervisão competentes	Não há orientação nem supervisão das ações e práticas dos servidores da unidade.
Manter registros precisos, imediatos e adequados	Há uma cultura estabelecida de registro e controle de documentos. Os livros de registros documentais são fundamentais para a unidade pesquisada.

Dentre as práticas que podem ser consideradas como eficientes se podem citar a proatividade de alguns servidores; a busca por capacitação mesmo sem o direcionamento da liderança; a preocupação de alguns servidores do setor em atingir as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Diante do exposto, as práticas e ações de gestão pública, levantadas na unidade organizacional pesquisada mostram-se insuficientes para o atendimento aos princípios de eficiência. Servidores proativos têm trabalhado para a criação de normas e procedimentos internos, porém a quantidade de demandas e a falta de planejamento tem impossibilitado o avanço do processo de inovação de boas práticas.

Práticas patrimonialistas e disfunções burocráticas são percebidas nas ações de gestão quando a legislação se sobrepõe a eficiência, processos são analisados com ou sem rigor legal, dependendo de sua origem e interesse, quando servidor concentra informação, serviços e documentações, que deveriam ser compartilhados, demonstrando auto interesse em detrimento do serviço público.

Desse modo, há uma dicotomia entre os princípios de eficiência da administração pública e o desempenho percebido no setor estudado. Fatores que corroboram para disparidade entre o que se pretende como princípios da eficiência e algumas práticas de gestão percebidas são a falta de orientação e supervisão competentes, falta de instruções e normas padronizadas para execução de trabalho. Motivos internos como: aptidões, interesses e valores das pessoas, que influenciam decisões e comportamentos dos agentes,

e motivos externos, como: arranjos dos instrumentos de trabalho, incentivos e estímulo, recompensas e punições oferecidas pelo ambiente, são corresponsáveis pela ineficiência.

Como não há periodicidade de reuniões para planejamento e verificação das práticas de gestão, servidores aparentam-se desmotivados, sem direcionamento, com ações não padronizadas, baseadas em visões individualizadas em detrimento da coletividade.

## PROPOSTA DE INOVAÇÃO REQUERIDA PARA A MELHORIA NA EFICIÊNCIA INSTITUCIONAL DA UNIDADE ESTUDADA.

A análise do crivo percebido dos *stakeholders* permite um confronto entre as teorias e a prática em face das possibilidades de inovação. Desse modo, serão apontadas, propostas de inovação para a melhoria na eficiência institucional da unidade estudada, baseadas na perspectiva da nova gestão pública, como se demonstra na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5. Práticas organizacionais face as propostas de inovação.

Práticas organizacionais	Propostas de inovação
Divisão de trabalho	Compartilhamento de informações sobre as práticas desempenhadas em cada diretoria e coordenadoria.
Ausência de planejamento	Fomento a ações de planejamento envolvendo toda a unidade.
Ausência de reuniões de trabalho e direcionamento da liderança	Reuniões de trabalho periódicas baseadas em demandas internas e externas.
Falta de verificação das práticas de gestão	Análise dos procedimentos para verificação das práticas de gestão.

Foram organizados grupos com três assertivas congruentes com intuito de aferição das percepções dos agentes sobre questões de desempenho na gestão pública para a inovação.

Na Figura 1A abaixo observou-se a relação existente entre as assertivas 2, 5 e 6 descritas no formulário de percepção. A partir da compreensão do que seja eficiência, se pretende compreender como a motivação influencia no desempenho do servidor público. A análise gráfica infere que os entrevistados são equânimes sobre o conceito de eficiência, porém divergem sobre a compreensão do que venha a ser motivação, onde 25% discordam totalmente da preceituação.

Sobre a relação da motivação com o desempenho na gestão pública houve

indiferença e discordância parcial, demonstrando que alguns servidores entendem não existir correlação entre aspectos motivacionais e o desempenho na gestão. No serviço público existem práticas embasadas em concepções da Administração Científica, a qual possui como sua principal característica, a ênfase nas tarefas executadas, onde desconsideram que a eficiência e o desempenho na gestão pública estão ligados aos aspectos que envolvem a motivação de seus agentes.

Na Figura 1B demonstram-se as percepções dos agentes públicos sobre as assertivas 7, 8 e 9. O total de 42% dos entrevistados discorda totalmente da afirmativa de que o principal objetivo da burocracia é a eficiência, o mesmo quantitativo concorda totalmente que na instituição imperam práticas da visão burocrática. Infere-se consenso entre os participantes de que suas práticas são baseadas em visões burocráticas, entretanto há divergência e uma compreensão equivocada, baseada no senso comum, sobre a origem e conceito da burocracia no serviço público. Sobre a assertiva: serviços públicos são totalmente burocráticos há uma significativa discordância, demonstrando disparidade entre o que se entende sobre os serviços públicos burocráticos e as práticas que imperam na instituição pública.

Na Figura 1C descreve-se a relação entre as assertivas envolvendo conflito de interesse, auto interesse e as práticas de gestão pública em detrimento às práticas patrimonialistas. O total de 42% dos respondentes se mostrou indiferente quanto à existência de conflito de interesses entre os objetivos dos servidores e dos cidadãos. 84% concordam total e parcialmente que existe auto interesse em detrimento do interesse público.

Houve participantes indiferentes quanto à percepção sobre a nova gestão pública e as práticas patrimonialistas. Inferimos do gráfico proposto que os participantes se mostraram divididos e indiferentes quanto às questões apresentadas. Isso decorre, em parte, do desconhecimento sobre as formas de gestão existentes na administração pública, em decorrência da ausência de cursos de capacitação para os servidores em geral, da falta de planejamento e reuniões sistemáticas para discutir os desafios da gestão pública no país.

Na Figura 1D foi demonstrada a relação de congruência entre as assertivas que tratam sobre resultados satisfatórios, gestão da inovação e mudança de mentalidade e o aperfeiçoamento dos serviços públicos. Houve considerável discordância entre os participantes, 50% concordaram parcialmente que a administração pública alcança

resultados satisfatórios, os outros discordaram parcialmente da assertiva. 75% dos participantes concordam totalmente que para uma gestão da inovação é necessária mudança de mentalidade. Apesar do número expressivo ainda há quem discorde parcialmente, demonstrando certa resistência às mudanças propostas pela nova gestão pública. 67% dos participantes concordam parcial e totalmente que a administração pública aperfeiçoa os serviços públicos.

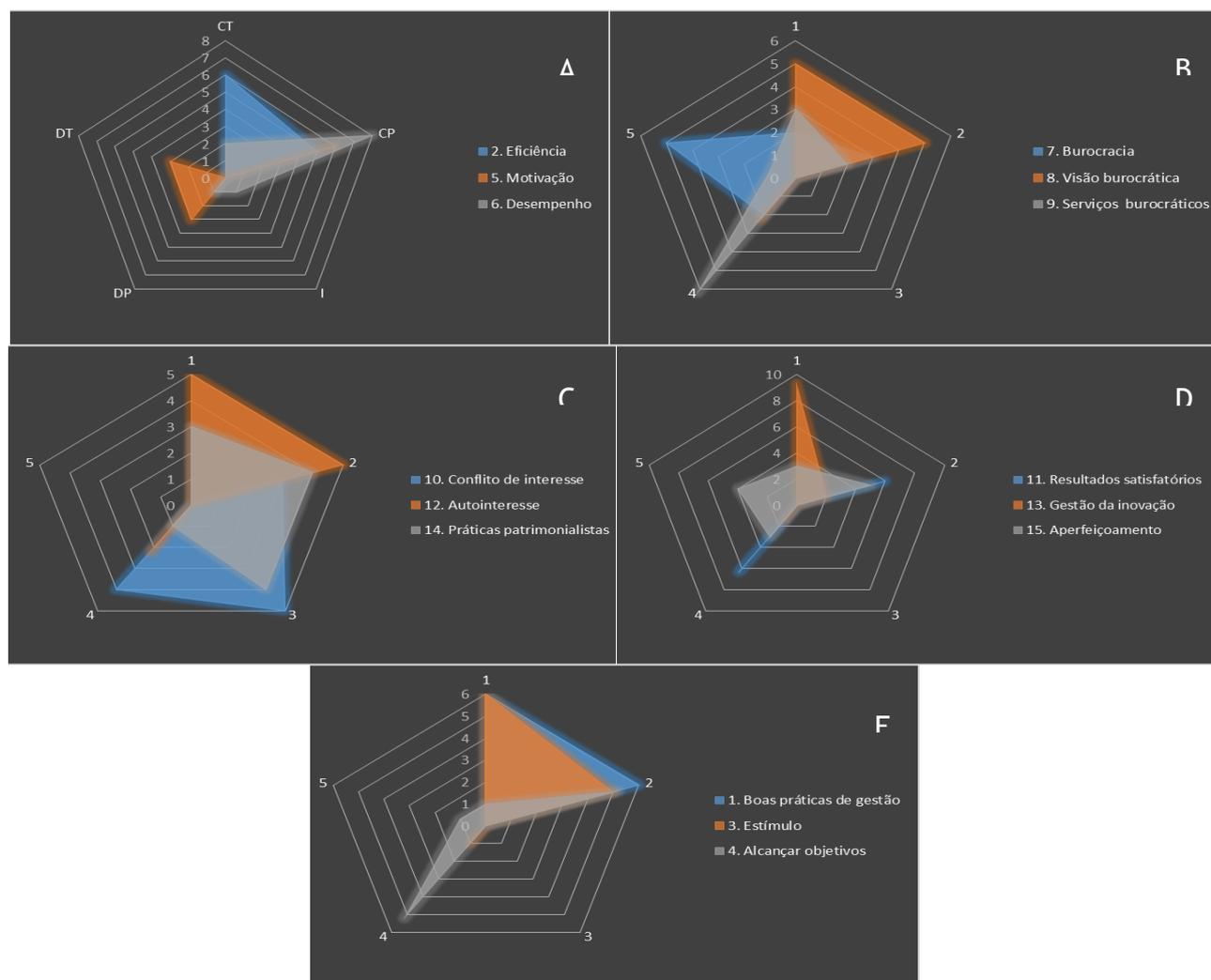


Figura 1. Gráficos com os percentuais de percepção dos participantes para diversos aspectos estudados. Legenda: A: Relação entre eficiência, motivação e desempenho; B: Percepções sobre a burocracia e os serviços burocráticos; C: Percepções sobre práticas de gestão pública em detrimento às práticas Patrimonialistas; D: Percepções sobre mudança de mentalidade e aperfeiçoamento dos serviços; E: Percepções sobre práticas de gestão e elementos do ambiente organizacional.

Diante do entendimento dividido de que a administração alcança resultados

satisfatórios, os participantes concordam que para uma gestão da inovação é necessária mudança de mentalidade, a partir do aperfeiçoamento dos serviços públicos.

Na Figura 1E observou-se a relação entre as boas práticas de gestão com critério na eficiência, os elementos que compõem o ambiente organizacional como pressupostos de estímulo para o alcance de resultados satisfatórios, e os mecanismos adequados utilizados pelo serviço público para alcançar seus objetivos. Os participantes concordam total e parcialmente que as boas práticas de gestão objetivam a eficiência; quanto à questão acerca dos elementos que compõem o ambiente organizacional e sua influência no estímulo das pessoas, 8% dos respondentes discordam parcialmente.

A percepção dos respondentes sobre a assertiva 4, mecanismos adequados utilizados pelo serviço público para alcançar resultados, infere posicionamentos totalmente contrários, ensejando uma dicotomia de perspectivas acerca das práticas delineadas e desenvolvidas na unidade estudada. Sobre essa questão, entendemos que a diferença, entre os colaboradores, na forma de perceber a gestão interfere nas práticas e desempenho dos agentes públicos.

As ações e as boas práticas de gestão, apesar do entendimento de sua importância para a eficiência no serviço público, não são institucionalizadas, não fazem parte da cultura organizacional da unidade estudada. Por isso a divisão de posicionamentos quanto à utilização de mecanismos adequados. Falta sentimento de pertencimento à unidade, e nesse sentido, o ambiente organizacional é fundamental para o alcance de resultados eficazes e eficientes, por conseguinte, para uma gestão da inovação visando melhoria na eficiência institucional.

Para que haja inovação visando melhoria na eficiência institucional da unidade estudada, é necessária quebra de paradigmas, que será possível por meio de encontros e cursos de capacitação para gestores, com envolvimento dos interessados para que haja valorização, respeito e confiança nos profissionais técnico-administrativos.

Destarte, propõe-se a criação de mecanismos de planejamento valorizando os colaboradores, com foco no cidadão, para a prestação de serviços públicos de forma sustentável, com perspectivas inovadoras, voltada para o futuro, visando novas possibilidades, a partir da formação de relacionamentos entre os setores público e privado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento de que os princípios de eficiência baseados na nova gestão pública poderiam ser utilizados no serviço público, possibilitou a transferência de práticas de gestão da iniciativa privada para o estudo das organizações públicas. Nesse sentido, o critério da eficiência como medida-chave para o sucesso nas organizações públicas foi fundamental. Tendo como suporte o a otimização dos recursos, as práticas inovadoras de gestão têm feito parte das organizações em diversas áreas da gestão pública.

Algumas instituições públicas ainda se utilizam de práticas baseadas na visão burocrática. Há uma visão estabelecida de que os serviços públicos são totalmente burocráticos, com servidores atuando com má vontade, ausência de qualidade no atendimento, havendo em muitos casos, desconhecimento dos agentes para exercer determinadas funções.

Durante a pesquisa, se constatou que as práticas de gestão na unidade institucional pesquisada apresentam características da administração clássica, onde prevalece uma organização linear caracterizada pela centralização da autoridade, pela cadeia de comando, desenhada dentro da premissa de que o indivíduo no topo possui a autoridade maior. Foi constatada dicotomia entre os princípios de eficiência da administração pública e o desempenho percebido, tendo como causa a ausência de capacitação para inovação e de reuniões para planejamento estratégico, com delineamentos de práticas que envolvam todo o grupo de agentes.

As práticas de gestão na unidade institucional não atendem aos princípios de eficiência baseados na nova gestão pública. A falta de planejamento e reuniões sistemáticas, a ausência de cursos de capacitação para os servidores têm corroborado para as ações burocráticas, para o cumprimento de normas com impessoalidade com ênfase nos processos.

Foi proposta criação de mecanismos de planejamento com perspectivas inovadoras, voltada para o futuro, visando novas possibilidades, a partir da formação de relacionamentos entre os setores público e privado.

## REFERÊNCIAS

BEENEDICTO, G. C.; RIBEIRO, L. M. P.; PEREIRA, J. R. *As Reformas da Administração Pública Brasileira: Uma Contextualização do seu Cenário, dos Entraves e das Novas Perspectivas*. Autoria. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7924143/mod\\_resource/content/0/Reformas%20administra%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%BAblica%20ANPAD%202013.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7924143/mod_resource/content/0/Reformas%20administra%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%BAblica%20ANPAD%202013.pdf). Acesso em: 6 fev. 2024.

BIANCO, M. F.; SOUZA, E. M.; REIS, A. M. S. A nova gestão pública: um estudo do pró-gestão focado em dois projetos prioritários no Estado do Espírito Santo. *Revista Gestão e Planejamento*, v. 15, n. 1, p. 118-143, 2014.

DENHARDT, R. B. *Teorias da Administração Pública*. Tradução, técnica e glossário. Francisco G. Heidmann. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

DIAS, R. *Sociologia das Organizações*. São Paulo: Atlas, 2012.

DUBOIS, R.; LINS, J. *Inovação na Gestão Pública*. São Paulo: Saint Paul, 2012.

FOSSÁ, M. I. T.; SILVA, A. H. Análise de Conteúdo. Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, v. 17, n. 1, p. 23-34, 2015.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2010. MAXIMIANO, A. C. A. *Introdução à Administração*. São Paulo: Atlas, 2011.

MOTTA, P. R. M. O estado da arte da Gestão Pública. *Revista de Administração de Empresas-RAE*, v. 53, n. 1, p. 23-34, 2013.

PEREIRA, J. M. *Curso de Administração Pública: foco nas instituições e ações governamentais*. São Paulo: Atlas, 2014.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

# Sala de aula invertida na EPT: uma análise crítica

## Autores:

### Reinaldo Vasconcelos Nascimento

Licenciado em Geografia. Especialista em Educação a Distância. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)

### Ana Cecília Paes de Sousa Espínola

Mestre em Turismo pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Turismo do Instituto Federal de Sergipe (PPMTUR/IFS), Especialista em Nutrição, Graduada em Letras e em Direito. Tecnóloga em Gastronomia.

### José Espínola da Silva Júnior

Professor Titular do Instituto Federal de Sergipe, Doutor em Engenharia. Professor do (ProfEPT-IFS)

DOI: 10.58203/Licuri.22329

## Como citar este capítulo:

NASCIMENTO, Reinaldo Vasconcelos; ESPÍNOLA, Ana Cecília Paes de Sousa; SILVA Júnior, José Espínola. Sala de aula invertida na EPT: uma análise crítica. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 99-113.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

A sala de aula invertida é respaldada nos princípios das metodologias ativas, ao centrar o processo educativo nos discentes, como também no ensino híbrido, ao mesclar recursos tecnológicos utilizados na EaD ao ensino presencial. Partindo da necessidade de se promover práticas educativas na EPT, que possibilitem a formação significativa do educando, a análise aqui proferida, trata-se de uma discussão teórica, através dos trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) publicados no repositório da CAPES e outros trabalhos referentes ao tema da difusão das metodologias ativas, acerca da contribuição das mesmas na construção de um processo educativo significativo.

**Palavras-chave:** Princípio Integrador; Aprendizagem Significativa; Modalidade Educacional; Lógica Educativa.

## INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que abrange desde a educação básica até a pós-graduação, objetivando desenvolver os diferentes níveis e modalidades educacionais de forma integrada às dimensões trabalho, ciência e tecnologia, conforme disposto no art. n° 39 da Lei n° 9.394/96. Este princípio integrador visa romper com a lógica restrita da formação para o exercício de profissões técnicas, e com isso propiciar o desenvolvimento integral e significativo do educando, englobando o aspecto intelectual ao trabalho produtivo, promovendo o desenvolvimento da autonomia e senso crítico para que estes possam compreender e atuar ativamente no mundo do trabalho e na sociedade (CONIF, 2010).

De acordo com Barbosa e Moura (2014, p. 52), a EPT demanda "uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TIC, e que gere habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo". Corroborando com isso, ainda de acordo com Barbosa e Moura (2014), a EPT oportuniza o desenvolvimento de atividades que promovem o envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem em seus variados níveis e áreas de formação, como por exemplo, as aulas de laboratório, oficinas, tarefas em grupo, visitas técnicas e projetos de pesquisa. Entretanto, o grande desafio é incorporar a aprendizagem ativa na sala de aula, na qual os espaços e tempos atualmente são ocupados predominantemente pelas aulas expositivas tradicionais (Nascimento, 2019). No que concerne à utilização dos recursos tecnológicos no processo educativo, Charlot (2014) considera que as tecnologias de divulgação da informação deveriam redefinir os conteúdos, as formas de transmissão, avaliação e até mesmo a própria organização da escola. Considerando a pertinência da incorporação da aprendizagem ativa na sala de aula e a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo educativo, os professores norte americanos, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, desenvolveram em 2007, a metodologia da Sala de Aula Invertida. Esta metodologia é respaldada nos princípios das metodologias ativas, ao centrar o processo educativo nos discentes, como também no ensino híbrido, ao mesclar recursos tecnológicos utilizados na EaD ao ensino presencial. Partindo da necessidade de se promover práticas educativas na EPT, que possibilitem a formação significativa do educando, a análise aqui proferida, trata-se de uma discussão teórica, através dos trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) publicados no repositório da CAPES e outros

trabalhos referentes ao tema da difusão das metodologias ativas, acerca da contribuição das mesmas na construção de um processo educativo significativo.

## METODOLOGIAS ATIVAS: O NOVO PARADIGMA

No contexto das mudanças paradigmáticas na educação tradicional são delineadas as metodologias ativas, as quais pretendem romper com a lógica educativa centrada no professor, passando a centrá-la nos alunos, tendo em comum a premissa de promover a construção conjunta de conhecimentos significativos (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

No que concerne à definição destas metodologias, Paiva et al. (2016) analisam que seus pressupostos teóricos e metodológicos não possuem uniformidade e consenso absoluto sobre suas formas de operacionalização, apesar de se constituírem em bases teórico-críticas congruentes que compartilham a questão central da procura do rompimento com o modelo tradicional de ensino, convergindo no tocante à busca da autonomia do educando e da aprendizagem significativa, fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora.

Estas metodologias buscam romper com o modelo tradicional de ensino, que prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, ao promover que os estudantes ocupem o centro das ações educativas e que o conhecimento seja construído de forma colaborativa numa perspectiva crítica e reflexiva. As metodologias ativas são o ponto inicial de processos mais avançados de reflexão, generalização, reelaboração e integração cognitiva (MORAN, 2015).

Um dos meios possíveis para promover a intervenção no atual cenário educativo, onde ainda predomina o modelo tradicional de ensino, reside em oportunizar a reflexão aos docentes acerca de suas práticas pedagógicas. É preciso que estes tenham o entendimento de que o ato de ensinar não consiste essencialmente em transferir conhecimento, mas em criar as possibilidades para a sua construção, onde os alunos e o professor são igualmente sujeitos neste processo. Estas metodologias exigem, tanto do docente quanto dos discentes, a intrepidez para inovação no âmbito educacional (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Acerca da aprendizagem significativa, Moreira (2010, p. 2), ao analisar a teoria de Ausubel (1963), a define como "aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com [...] algum conhecimento especificamente

relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende". Para o desenvolvimento deste processo é necessário que a prática docente seja estruturada em torno de intencionalidades fundamentadas em uma nova concepção pedagógica de educação.

Acerca desta nova concepção pedagógica, Moran (2015) pesa que um grande número de professores e gestores apresentam resistência a processos de mudança, por se sentirem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e por considerarem que as metodologias ativas os relegam a uma esfera periférica, e ainda, que as tecnologias podem substituí-los.

Do mesmo modo, devemos ponderar que no ensino tradicional, seria simplório considerar que um receptor de informação possa ser passivo, pois, a possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor é um parâmetro fundamental para avaliar o grau de interatividade do produto, ou seja, podemos inferir que a participação ativa do discente diz respeito a um maior grau de interação deste com o conteúdo trabalhado e com os demais sujeitos envolvidos (LÉVY, 2010).

Ao se levar em consideração o caráter colaborativo deste processo, devemos ter em mente que inexoravelmente os alunos recorrerão a estudos individuais e que o professor empregará métodos expositivos em alguns momentos, mas a interação e a socialização entre os sujeitos envolvidos e o conteúdo trabalhado serão os potencializadores do processo de construção de conhecimentos significativos, pois, conforme afirma Moran (2015, p. 26) "a interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o faríamos sozinhos ou só em grupo".

Moreira (2010) considera as atividades colaborativas, presenciais ou virtuais, têm o potencial para facilitar a aprendizagem significativa por viabilizarem o intercâmbio de significados e promoverem que os professores atuem na posição de mediadores.

Ainda com relação ao seu caráter colaborativo, devemos intervir na lógica concorrencial predominante, apregoando o caráter democrático e socializante da educação. Charlot (2014) considera que necessitamos superar o sentido da acumulação solitária de informações cedendo lugar à reflexão, a invenção e ao trabalho em equipe, o que, não obstante, é uma demanda da sociedade globalizada e é viabilizado pelo uso da internet no contexto educacional.

No que tange ao caráter investigativo e colaborativo intrínseco às metodologias ativas, foi observado um amplo suporte proporcionado pelos recursos informacionais e comunicacionais agregados pelas novas tecnologias, as quais, se bem estruturadas em torno de intencionalidades que lhe confirmam sentido pedagógico, podem corroborar com o objetivo de construção de conhecimentos significativos.

A terminologia *flipped classroom* ou Sala de Aula Invertida é relativamente recente no âmbito educativo. Valente (2014) considera que sua dinâmica foi concebida inicialmente com a nomenclatura "inverted classroom" por Lage, Platt e Treglia no ano 2000, entretanto, esta não alcançou muita difusão no contexto educacional à época em que foi proposta. O termo "flipped classroom" começou a ser consolidado em 2010, através de publicações em jornais de grande circulação e em revistas especializadas na área de educação dos Estados Unidos da América. Este conceito ganhou notoriedade pela disseminação do trabalho desenvolvido em 2007, pelos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams no Woodland Park High School, no Colorado - EUA.

A fim de traçar um panorama das pesquisas relacionadas a esta temática no âmbito nacional, foi efetuada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos 2014 a 2017, utilizando o descritor "sala de aula invertida", que resultou na localização de duas teses de doutorado no ano de 2016 e três em 2017; uma dissertação de mestrado acadêmico em 2014, uma em 2015, cinco em 2016 e 12 em 2017; duas dissertações de mestrado profissional em 2015, cinco em 2016 e nove em 2017.

O interstício temporal utilizado é decorrente desta etapa da pesquisa ter compreendido um período que os dados do ano de 2018 não estavam consolidados, com isso, buscou-se retratar os últimos quatro anos da temática, de forma a quantificar a evolução em seu interesse por parte da comunidade acadêmica.

Por meio dos números apresentados pode-se constatar o crescente interesse por esta temática no contexto educativo nacional, conforme demonstrado na Figura 1.

Com base no levantamento realizado, levando-se em consideração o objetivo e o contexto educativo onde foram desenvolvidas as pesquisas elencadas, foi constatado que, em 2014, houve apenas uma dissertação de mestrado acadêmico relacionada à temática em questão (CINTO, 2014), a qual teve como objetivo geral a criação de aulas virtuais lecionadas por avatares, tendo a Sala de Aula Invertida sido a metodologia de apresentação deste material no contexto do ensino superior.

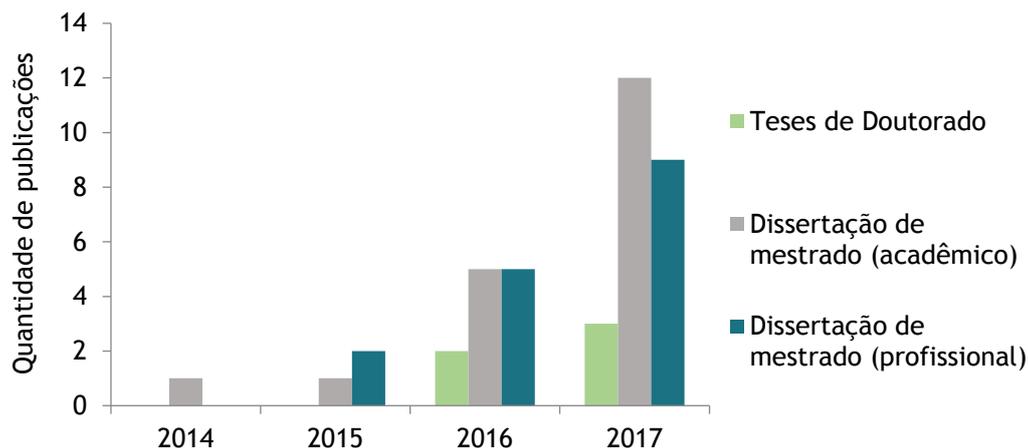


Figura 1. Levantamento de dissertações e teses que abordaram a temática da Sala de Aula Invertida no Brasil, de 2014 a 2017 (Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2018).

Em 2015, a dissertação de mestrado acadêmica localizada (SILVA, 2015) objetivou analisar a ocorrência do silêncio virtual numa disciplina de um curso de Pós Graduação Stricto Sensu, onde a Sala de Aula Invertida era a metodologia adotada. Ainda neste ano, foram publicadas duas dissertações de mestrado profissional, sendo que uma abordou uso do software modellus numa turma do ensino superior, com a abordagem da Sala de Aula Invertida (TOMANIK, 2015), a seguinte analisou a percepção de alunos da primeira série do ensino médio quanto à utilização da Sala de Aula Invertida no ensino de Física (FREITAS, 2015).

No ano de 2016, a quantidade de dissertações publicadas relacionadas à temática aumentou significativamente em relação ao ano anterior, passando de uma para cinco em mestrados acadêmicos e de duas para cinco em mestrados profissionais. Houve também a produção de duas teses doutorais neste mesmo ano. Dentre as dissertações de mestrado acadêmico, Knuth (2016) analisou a pertinência do uso da metodologia da Sala de Aula Invertida no ensino de Geografia com foco no ensino fundamental; Ofugi (2016) verificou a percepção dos discentes e do professor de um curso de extensão em língua inglesa acerca da utilização da Sala de Aula Invertida; Santos (2016) objetivou identificar as contribuições do uso de softwares simuladores de redes no ensino superior, nos moldes da Sala de Aula Invertida; Machado (2016) buscou analisar a contribuição da utilização de dispositivos móveis para o processo de aprendizagem dos conceitos de Linguagem de Programação no ensino superior, numa abordagem baseada na Sala de Aula Invertida; E, Yamamoto (2016)

teve com objetivo verificar se a metodologia da Sala de Aula Invertida interfere no desempenho do processo de ensino-aprendizagem, por intermédio do MOOCs (Curso Online Aberto e Massivo).

A quantidade de dissertações oriundas de mestrados profissionais no ano de 2016 foi igual a dos mestrados acadêmicos, com cinco produções. Dentre as quais, Barbosa (2016) estudou o modelo Flipped Classroom no ensino de física numa turma de curso técnico integrado ao ensino médio; Milhorato (2016) descreveu os impactos da metodologia da Sala de Aula Invertida no contexto do ensino superior; Souza (2016) analisou as percepções dos estudantes do ensino superior tecnológico acerca da Sala de Aula Invertida; Schmitz (2016) investigou a aproximação conceitual teórico-prática entre a abordagem da Sala de Aula Invertida e os saberes e fazeres docentes no contexto universitário; e, Silva (2016) verificou se o Ensino Híbrido contribui para a qualificação do ensino-aprendizagem de história no Ensino Médio, utilizando a metodologia da Sala de Aula Invertida e da Rotação por Estações;

Quanto às duas teses produzidas em 2016, a de Rolon (2016) investigou como os docentes de uma Instituição de Ensino Superior implantaram uma nova prática de educação por meio da proposta metodológica inovadora da Sala de Aula Invertida; e, Ribeiro (2016) desenvolveu um curso de formação continuada para professores da Educação Básica, com base nos princípios da Sala de Aula Invertida e da gamificação.

No ano de 2017 a produção acadêmica acerca da temática apresentou novo crescimento com relação ao ano anterior, sendo que a quantidade de teses aumentou em 50%, de duas para três, as dissertações de mestrado acadêmico passaram de cinco para 12, crescimento de 140%, e as dissertações de mestrado profissional passaram de cinco para nove, crescimento de 80%. Com relação às três teses produzidas em 2017, Richter (2017) elaborou, aplicou e avaliou um conjunto atividades didáticas baseadas em TIC, na perspectiva da Sala de Aula Invertida, numa turma do segundo ano do Ensino Médio; Junior (2017) investigou as percepções dos alunos sobre o uso do WhatsApp em um curso de extensão de Espanhol para guias de turismo, sob a orientação pedagógica Sala de Aula Invertida; e, Lucchetti (2017) avaliou o impacto de diferentes estratégias educacionais sobre o tema “Geriatrics e Gerontology” ao longo da graduação de estudantes de medicina, sendo a Sala de Aula invertida uma das abordagens utilizadas.

Quanto às 12 dissertações de mestrados acadêmicos do ano supracitado, a de Mazon (2017) analisou os recursos de TIC que podem ser aplicados no modelo da Sala de Aula

Invertida no ensino superior; Vezu (2017) investigou como os estudantes de uma turma do nível técnico integrado desenvolviam seu aprendizado no conteúdo de Reações Orgânicas de Adição através da utilização da metodologia Sala de Aula Invertida; Melendez (2017) abordou a utilização de vídeos educacionais como ferramenta de aprendizagem na Sala de Aula Invertida no ensino fundamental; Rebecca (2017) analisou a contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto do Ensino Superior, mediado pela metodologia de Sala de Aula Invertida; Neto (2017) estudou as potencialidades e dificuldades da utilização do uso da metodologia da Rotação por Estações e da Sala de Aula Invertida num curso técnico subsequente; Costa (2017) analisou as mudanças nas práticas de docentes que atuam em uma instituição de educação básica que adota a Sala de Aula Invertida como metodologia de ensino; Deus (2017, p. 09) verificou a “competência informacional de alunos do ensino superior, que utilizam a metodologia SAI (Sala de Aula Invertida), por meio de um framework”; Cardoso (2017) analisou as atribuições das Metodologias Ativas de aprendizagem no ensino médio, dentre as quais a Sala de Aula Invertida faz parte; Almeida (2017) buscou identificar as possibilidades formativas nos espaços virtuais de aprendizagem através da utilização do Moodle na modalidade semipresencial no contexto universitário, tendo como base, entre outras metodologias, a Sala de Aula Invertida; Filho (2017) analisou o uso de cenários de computação em nuvem, por meio da Sala de Aula Invertida, para verificar a aderência ao conteúdo de uma disciplina específica de um curso de graduação; e, Osmundo (2017) analisou o ensino de Hidrologia no nível superior, baseado nos conceitos de ensino híbrido, Sala de Aula Invertida e aprendizagem ativa, com o uso de videoaulas.

Com relação às nove dissertações de mestrados profissionais produzidas em 2017, a de Garrido (2017) objetivou obter um Produto Educacional voltado para os professores contendo uma sequência didática para o ensino de Estatística com a metodologia da Sala de Aula Invertida; Bravim (2017) avaliou as contribuições da metodologia da Sala de Aula Invertida no processo de ensino e aprendizagem de alunos da primeira série do Ensino Médio, a partir da temática criptografia; Heringer (2017) propôs a aplicação da Sala de Aula Invertida no Ensino Superior; Honorio (2017) elaborou, aplicou e avaliou um processo de implementação da metodologia da Sala de Aula Invertida no Ensino de Matemática no Ensino Fundamental; Almeida (2019) investigou as possibilidades e os limites da utilização da metodologia Sala de Aula Invertida em aulas de Matemática para turmas finais do Ensino Fundamental; Silva (2017) analisou o uso de videoaulas como recurso didático utilizando

a Sala de Aula Invertida em aulas de físico-química no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio; Silva (2017) analisou a aplicação das metodologias da Sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa e Gamificação, mediadas por ambientes virtuais de ensino, na disciplina de Programação de Computadores, num curso de graduação; Cruz (2017) desenvolveu uma disciplina para formação de professores e tutores, voltada para a utilização de imagens no ensino de Ciências, numa perspectiva da Sala de Aula Invertida; e, Santo (2017) propôs uma sequência didática para alunos do segundo e terceiro ano do ensino médio, para explicar o funcionamento do LED, privilegiando a utilização da metodologia da Sala de Aula Invertida.

Dentre as teses e dissertações produzidas no período analisado, com base em suas temáticas e objetivos, foi constatado que a Sala de Aula invertida é abordada em duas perspectivas principais: discussões relacionadas diretamente aos seus aspectos teóricos e implicações práticas no processo de ensino-aprendizagem ou tangencialmente enquanto recurso metodológico utilizado para promover a aprendizagem de um conteúdo específico, ambas nos mais variados níveis de ensino, havendo uma predominância no ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas têm se destacado como uma abordagem inovadora no campo educacional, desafiando os métodos tradicionais de ensino e promovendo uma aprendizagem mais participativa e significativa (Nascimento op cit.). Dentre essas, a sala de aula invertida se destaca como metodologia de base, pois sua implantação pode ser realizada através de uma mescla com outras metodologias ativas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. M. *Rodas de Saberes e Formação e as metodologias ativas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. 2017. Dissertação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5279554](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5279554). Acesso em abr. 2022.

ALMEIDA, B. L. C. *Possibilidades e limites de uma intervenção pedagógica pautada na metodologia da sala de aula invertida para os anos finais do ensino fundamental*. Dissertação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017. 127f. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5508193](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5508193). Acesso em: 2 ago 2022.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>. Acesso em: 8 out. 2022.

BARBOSA, Paulo César Puga. *Movimento circular uniforme: aprendizagem pelo modelo da sala de aula invertida (Flipped Classroom)*. 2016. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2016. Disponível em: [http://www1.fisica.org.br/mnpef/sites/default/files/dissertacao\\_Puga.pdf](http://www1.fisica.org.br/mnpef/sites/default/files/dissertacao_Puga.pdf). Acesso em: 1 ago. 2022.

BRAVIM, Josias Dioni. *Sala de aula invertida: proposta de intervenção nas salas de aula de matemática do ensino médio*. 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5921202](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5921202). Acesso em: 2 ago. 2022.

CAPES. Documento de área 2013: área de avaliação: Ensino. 2013a. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/Ensino\\_doc\\_area\\_e\\_comiss%C3%A3o\\_block.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf). Acesso em: 17 mar. 2018.

CARDOSO, M. A. M. *Transposição e resignificação das metodologias ativas para o ensino médio, à luz das políticas educacionais brasileiras*. 2017. Dissertação, Escola Superior de Ciência da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5474365](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5474365). Acesso em: 2 ago. 2018.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2014. 133 p. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). e-PUB.

CINTO, T. *Ambientes virtuais de aprendizagem: propostas de editoração e visualização de conteúdo educacional para aulas presenciais e online*. 2014. Dissertação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/258885/1/Cinto\\_Tiago\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/258885/1/Cinto_Tiago_M.pdf). Acesso em: 2 ago. 2018.

CONIF. *Diretrizes para a Educação Profissional de Nível Médio: temas para debate*. Brasília: Conif, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacaoprofissionaldebate&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacaoprofissionaldebate&Itemid=30192). Acesso em: 01 ago. 2018.

COSTA, C. F. *A sala de aula invertida no contexto da educação básica: possibilidades de mudança na prática docente*. 2017. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://sucupira>.

capex.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\_trabalho=5052930. Acesso em: 2 ago. 2018.

CRUZ, E. C. *A construção do conhecimento em aulas de biologia por meio de leitura e produção de imagens*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5846686](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5846686). Acesso em: 2 ago. 2018.

DEUS, F. C. *Competência informacional e midiática em IES: análise à luz do framework facim*. 2017. Dissertação, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5226407](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5226407). Acesso em: 2 ago. 2018.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica*. Revista Thema, Pelotas, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. ISSN 2177-2894. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 13 set. 2018.

FILHO, H. C. S. *Uma caracterização do uso de cenários de computação em nuvem em disciplinas de graduação em computação*. 2017. Dissertação, Universidade Salvador, Salvador, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5702725](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5702725). Acesso em: 2 ago. 2018.

FREITAS, V. J. *A percepção dos alunos da 1ª série do Ensino Médio da utilização do método da flipped classroom no ensino de Física*. 2015. Dissertação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3357042](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3357042). Acesso em: 2 ago. 2018.

GARRIDO, U. J. A. *Contribuições para o ensino de estatística para cursos de graduação: um caderno didático para o ensino de intervalos de confiança aplicando sala de aula invertida*. 2017. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5031398](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5031398). Acesso em 2 ago. 2018.

HERINGER, M. R. *Inovação no Ensino Superior Privado Brasileiro: uma proposta de aplicação de metodologias ativas com base na Sala de Aula Invertida*. 2017. Dissertação, Faculdade Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5088563](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5088563). Acesso em: 2 ago 2018.

HONORIO, H. L. G. *Sala de Aula Invertida: uma abordagem colaborativa na aprendizagem de matemática*. 2017. Dissertação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora,

2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5215203](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5215203). Acesso em: 2 ago 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2018.

JUNIOR, F. C. S. *Percepções de alunos sobre o uso do Whatsapp em um curso de espanhol para fins específicos para guias de turismo*. 2017. Tese, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5225285](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5225285). Acesso em: 2 ago. 2018.

KNUTH, L. R. *Possibilidades no ensino de geografia: o uso de tecnologias educacionais digitais*. 2016. Dissertação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3604214](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3604214). Acesso em: 2 ago. 2018.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu Costa. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACHADO, L. D. P. *Uma abordagem colaborativa para aprendizagem de programação de computadores com a utilização de dispositivos móveis*. 2016. Dissertação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Joinville, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3824316](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3824316). Acesso em: 2 ago. 2018.

MAZON, Marcelo. *As tecnologias da informação e comunicação aplicadas ao modelo da sala de aula invertida: estudo de caso no ensino superior*. 2017. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6229303](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6229303). Acesso em: 2 ago. 2018.

MELLENDEZ, V. A. P. *O uso do vídeo na sala de aula invertida: uma experiência no Colégio Arbos de Santo André*. 2017. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5599926](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5599926). Acesso em: 2 ago. 2018.

MORAN, J. *Contribuições para uma pedagogia da educação On-Line*. In: SILVA, Marco. Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/contrib.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/contrib.pdf). Acesso em: 11 mar 2018.

Nascimento, R. V. *Sala de Aula Invertida e Educação Profissional e Tecnológica: Um Estudo de Caso no Campus Aracaju do Instituto Federal De Sergipe*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Sergipe. Disponível em:

[https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_a6ee1446f401831cda1bf574aafe8c9e](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_a6ee1446f401831cda1bf574aafe8c9e).

Acesso em: 12 dez. 2023.

OSMUNDO, M. L. F. *Uma metodologia para a educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa*. 2017. Dissertação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5369053](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5369053). Acesso em: 1 ago. 2018.

OFUGI, M. S. *A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como L2/Le*. 2016. Dissertação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5687/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Mariana%20Santana%20Ofugi%20-%202016.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.

PAIVA, F. S. *Ensino Técnico: Uma Breve História*. Revista Húmus, São Luiz, v. 8, p. 35-49, Mai/Jun/Jul/Ago. 2013. ISSN: 2236-4358. Disponível em: [www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1677/1326](http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1677/1326). Acesso em: 4 set. 2020.

REBECCA, T. *A “sala de aula invertida” em um contexto de inglês para fins acadêmicos*. 2017. Dissertação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5273528](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5273528). Acesso em: 02 nov 2022.

RIBEIRO, L. A. M. *Curiouser lab: uma experiência de letramento informacional e midiático na educação*. 2016. Tese, Universidade de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21279>. Acesso em: 11 nov. 2022.

RICHTER, S. S. *Sequência de Atividades Didáticas para uma Abordagem Fenomenológica da Ondulatória em uma Perspectiva de Sala de Aula Invertida*. 2017. Tese, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14587/TES\\_PPGEC\\_2017\\_RICHTER\\_SABRINA.pdf?sequence=1&isAll](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14587/TES_PPGEC_2017_RICHTER_SABRINA.pdf?sequence=1&isAll). Acesso em: 23 dez. 2022.

SANTO, S. C. E. *Dispositivo Eletrônico Semicondutor LED: Uma abordagem baseada em Unidade de Ensino Potencialmente Significativa*. 2017. Dissertação, Universidade Federal do ABC. São Paulo, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/ViewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6058199](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/ViewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6058199). Acesso em: 23 dez. 2022.

SANTOS, W. *Uso de simuladores como ferramenta no ensino e aprendizagem de redes de computadores em um novo modelo de ensino*. 2016. Dissertação, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/view/4611/2533>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SCHMITZ, E. X. S. *Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem*. 2016. Dissertação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4075907](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4075907). Acesso em: 23 dez. 2022.

SILVA, G. A. P. *Flipped classroom, aprendizagem colaborativa e gamification: conceitos aplicados em um ambiente colaborativo para ensino de programação*. 2017. Dissertação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29694/1/DISSERTAÇÃOGisleneAlbuquerquePiresdaSilva.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SILVA, J. E. P. *Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de História no Ensino Médio*. 2016. Dissertação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3870819](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3870819). Acesso em: 23 dez. 2022.

SILVA, J. A. *Interação e silêncio em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de caso no posling/CEFET-MG*. 2015. Dissertação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3258933](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3258933). Acesso em: 23 dez. 2022.

SILVA, L. D. *A Videoaula no Ensino Médio como Recurso Didático Pedagógico no Contexto da Sala de Aula Invertida*. 2017. Dissertação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2017/363210\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2017/363210_1_1.pdf). Acesso em: 23 dez. 2022.

SOUZA, A. C. N. *Aula invertida: percepções de estudantes do ensino superior tecnológico*. 2016. Dissertação, Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4959543](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4959543). Acesso em: 9 out. 2022.

TOMANIK, M. *O uso do software modellus na formação inicial de licenciandos em física dentro da abordagem metodológica da sala de aula invertida*. 2015. Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4130742](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4130742). Acesso em: 9 out. 2022.

VEZU, C. O. *Sala de aula invertida: uma proposta de ensino para reações orgânicas de adição no nível técnico*. 2017. Dissertação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina,

2017. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4948492](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4948492). Acesso em: 9 out. 2022.

YAMAMOTO, I. *Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes*. 2016. Dissertação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3934034](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3934034). Acesso em: 9 set. 2022.

# A educação profissional e tecnológica e o bullying: uma abordagem crítica

## Autores:

### Nara de Carvalho e Silva

*Pedagoga e Fisioterapeuta. Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Técnica-Administrativa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)*

### Ana Cecília Paes de Sousa Espínola

*Mestre em Turismo pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Turismo do IFS (PPMTUR/IFS), Especialista em Nutrição, Graduada em Letras e em Direito. Tecnóloga em Gastronomia.*

### José Espínola da Silva Júnior

*Professor Titular do Instituto Federal de Sergipe, Doutor em Engenharia. Professor do (ProfEPT-IFS)*

DOI: 10.58203/Licuri.22330

## Como citar este capítulo:

CARVALHO E SILVA, Nara; ESPÍNOLA, Ana Cecília Paes de Sousa; SILVA JÚNIOR, José Espínola. A educação profissional e tecnológica e o bullying: uma abordagem crítica. In: KOCHHANN, Andrea (Org.).

**Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios.** Campina Grande: Licuri, 2024, p. 114-128.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

O presente manuscrito estabelece uma análise crítica sobre as interações na comunidade escolar, tendo como foco a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e o bullying, abordando a importância da educação integrada como alternativa de combate e prevenção a esse tipo de violência. Assim, a análise textual é ancorada em discussões sobre a EPT e suas bases conceituais, enfatizando a importância da educação integrada para a superação de problemas, de natureza diversa, tais como a violência no espaço escolar, tendo como ponto de partida a formação de uma consciência crítica, calcada na autonomia no indivíduo.

**Palavras-chave:** Violência no Espaço Escolar; Interações Sociais; Comunidade Escolar.

## INTRODUÇÃO

A presença da violência, como fenômeno social, é constante no dia a dia das pessoas, manifestando-se de diversas formas e influenciando as interações interpessoais em diversos ambientes e contextos. A sociedade contemporânea experimenta um cenário marcado pela violência e competitividade, onde o individualismo extremo, a rivalidade e a desintegração são cultivadas. No ambiente escolar, em suas rotinas cotidianas, as interações sociais e os padrões presentes na sociedade, se confundem, pois os indivíduos, os quais participam da composição desses dois núcleos, apresentam comportamentos semelhantes, em situações diversas.

O bullying, muito frequente no ambiente escolar, é caracterizado como um tipo específico de comportamento agressivo presente nas mais diversas classes sociais, marcado por relações desiguais de poder e realizado de forma intencional e repetitiva, sem uma motivação aparente, com o intuito de intimidar, machucar, oprimir e humilhar o outro (OLWEUS, 2013). As características de repetitividade, diferença de poder e intenção de humilhar e submeter o outro dotam esse tipo de violência com uma capacidade destrutiva significativa, que afeta os sujeitos envolvidos, podendo acarretar diversas consequências, em variados graus de gravidade, comprometendo seu bem-estar físico, psicológico e emocional e prejudicando seu desenvolvimento cognitivo e social. Como afirma Souza e Almeida (2011), as consequências do fenômeno bullying afetam todos os sujeitos envolvidos (agressor, vítima ou testemunha), assim como a comunidade escolar, que fica privada em seu direito de ter um ambiente seguro e saudável.

A proposta educacional, conforme preconizada pelo ente governamental em suas normativas, tem como objetivo central a formação integral dos indivíduos, destacando a promoção da consciência crítica, autonomia e a preparação para a cidadania. Este desafio se manifesta claramente na emergência de novas formas de hostilização, simultaneamente pouco espontâneas e profundamente marcadas por um elevado potencial de mobilização emocional, comumente designadas pelos estudiosos como bullying (SILVA et al., 2017). Sob esta perspectiva, almeja-se, por meio de uma revisão bibliográfica embasada no materialismo histórico dialético, realizar uma análise crítica das interações entre escola, educação e bullying na sociedade capitalista contemporânea. O presente texto fundamenta-se em um estudo que envolveu uma revisão da literatura pertinente ao tema, bem como uma pesquisa de artigos nas bases de dados da CAPES e Scielo, visando identificar fontes que abordam a temática de maneira consistente e

alinhada aos objetivos do estudo. No desenvolvimento da análise, inicialmente, explora-se a escola e a educação no contexto da sociedade capitalista contemporânea, examinando a influência das relações sociais e estruturais dessa sociedade nas dinâmicas internas da instituição escolar. Em um segundo momento, a ênfase recai sobre a violência no ambiente escolar e o fenômeno do bullying, considerando-os como resultados das relações e valores instituídos pela sociedade, sublinhando, assim, a crise de formação do indivíduo nesse processo. Assim, em um momento posterior, direciona-se a atenção para o bullying no contexto do mundo do trabalho, realizando uma análise da influência das relações vivenciadas na escola sobre as dinâmicas estabelecidas nos ambientes laborais. Finalmente, aborda-se a temática da educação integrada ou omnilateral, como uma proposta para superar a crise de formação, o processo de alienação e, por conseguinte, a violência no ambiente escolar. Isso seria alcançado mediante a promoção da formação da consciência crítica, emancipação e autonomia dos sujeitos envolvidos.

## **ESCOLA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

A escola, instituição social legítima de educação formal do homem na sociedade capitalista contemporânea, constitui um aparelho ideológico do Estado, que cumpre com a função de conformar o indivíduo para a plena consecução dos interesses hegemônicos. Como defende Althusser (1970), à escola, enquanto principal aparelho ideológico do Estado, compete a reprodução das relações de produção, ou seja, a reprodução das relações de exploração capitalista e, portanto, a manutenção das relações de dominação de classe. Nessa análise, a escola cumpre esse papel ao inculcar, desde muito cedo, nos sujeitos de todas as classes sociais, indistintamente, os saberes práticos que a ideologia dominante tem como fundamentais. Nessa trajetória escolar, fundamentada numa sutil imposição da cultura dominante, observa-se a conformação do terreno fértil para a reprodução das relações de dominação de classes, garantindo-se a mão de obra necessária, nos diversos postos de trabalho existentes, para a manutenção do sistema do capital.

Sacristán (2000), ao discorrer sobre o currículo escolar, refuta essa concepção de neutralidade da escola, afirmando que o projeto cultural e de socialização que a escola apresenta para o público discente não é neutro. Segundo o autor, os currículos são constructos políticos e sociais historicamente configurados, que refletem o equilíbrio de

interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

Nesse processo, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Em consonância com esse pensamento, Pierre Bourdieu (1992) questiona a imparcialidade e neutralidade da escola e do conhecimento por ela difundido, afirmando que a cultura escolar, socialmente legitimada, constitui-se na cultura imposta como legítima pelas classes hegemônicas. Saviani (2007), ao abordar a teoria da violência simbólica de Bourdieu, descreve que a ação pedagógica constitui uma imposição arbitrária da cultura da classe hegemônica à classe subalterna. O autor enfatiza ainda que essa imposição se efetiva pela atuação da autoridade pedagógica através do trabalho pedagógico.

Assim, a imposição da cultura dominante, associada à ideia de equidade formal entre os alunos, segundo à qual todos são iguais e possuem as mesmas condições de apreensão da cultura hegemônica, ignorando por completo as desigualdades culturais existentes entre sujeitos de diferentes classes sociais, faz com que a escola efetive sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, de reprodução e manutenção das relações de dominação de classe. Assim, uma outra nuance dessa relação entre a imposição da cultura hegemônica e a ideia de equidade formal entre os alunos é a realização, pela escola, de uma classificação desleal dos alunos com base num critério distorcido de mérito, ao desconsiderar as peculiaridades culturais de seus discentes (NOGUEIRA e NOGUEIRA (2002).

Desta forma, observa-se que a escola tem um papel ativo no processo de reprodução das desigualdades sociais, no momento em que define seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação com base na cultura dominante, apresentando-os como dispositivos neutros e imparciais. Mais do que isso, a escola cumpre o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao disfarçar as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais (BOURDIEU, 1998).

O efeito mais destrutivo da violência simbólica efetuada pela escola é o reconhecimento, por parte dos alunos da classe subalterna, da superioridade e legitimidade da cultura dominante (Bourdieu, 1992). Esse reconhecimento se traduziria na desvalorização dos saberes de seu capital cultural, em benefício dos conhecimentos socialmente legitimados. Seguindo a mesma linha de raciocínio, a violência simbólica

ocorre em decorrência dos processos de avaliação, os quais vão muito além de uma simples verificação de aprendizagem, constituindo-se comumente num processo classificatório, que inclui um julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Nesse sentido, Charlot (2014) afirma que a questão da nota atribuída nesse processo de avaliação consiste num instrumento que promove uma hierarquia escolar, a qual prenuncia e legitima a hierarquia social. Em consonância com esse pensamento, Luckesi (1999) afirma que a prática de avaliação da aprendizagem escolar da sociedade capitalista estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico. Desta forma, a avaliação, em lugar de possibilitar a reformulação do processo de ensino-aprendizagem, com foco na melhoria deste, tem a função de classificar, de forma estática, um ser humano, que é essencialmente histórico, num padrão definitivamente determinado. Nesse processo, o indivíduo é definitivamente classificado, através de seu histórico escolar, como inferior, médio ou superior, estabelecendo assim a hierarquia no contexto escolar, que prediz e legitima a hierarquia social e a manutenção da sociedade de classes.

Percebe-se, portanto, a avaliação escolar na sociedade capitalista como mais um dispositivo de reprodução e manutenção das estruturas sociais burguesas, possibilitando a uma parcela de seu alunado o acesso e aprofundamento dos saberes, enquanto outros são relegados à estagnação ou à evasão (LUCKESI op cit.). O autor destaca ainda que a contribuição da avaliação para a seletividade social reside no fato de que ela está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação. Para Luckesi, a seletividade social já está posta, mas a avaliação contribui para esse processo, reforçando os determinantes sociais.

Ao analisar a educação institucionalizada no contexto do capitalismo, Mészáros (2008), afirma o seu papel de fornecer as condições técnicas e humanas à expansão do capital e, ao mesmo tempo, contribuir para instalar valores que legitimam os interesses dominantes e que negam alternativas possíveis a esse modelo. O autor denuncia a lógica desumanizadora do capital que, conforme ele destaca, tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.

A lógica capitalista que permeia a educação formal imprime no processo formativo dos indivíduos uma fragmentação e uma precarização, que contribui para a manutenção das relações sociais hegemônicas e que é fruto da divisão social do trabalho. A educação institucional fica marcada pelo dualismo social e educacional que, como bem discorre Saviani (1989).

## **BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR**

Corroborando com as considerações anteriores, as instituições educacionais, enquanto componentes da estrutura social encarregados da formação dos cidadãos, refletem em suas dinâmicas internas e interações sociais o modelo estrutural e as relações que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. No contexto da sociedade capitalista, caracterizada por relações sociais marcadas pela dominação de classe e desigualdade social, a escola reproduz em seu ambiente as relações violentas que são inerentes a um panorama social mais amplo (OLIVEIRA; MARTINS, 2007). Nessa perspectiva, Charlot (2014) destaca a violência escolar como um dos desafios prementes enfrentados pela instituição educacional na contemporaneidade. Ele salienta que a transgressão das normas atinge não apenas a escola, mas também a família e a sociedade em geral, chamando a atenção para uma variedade de manifestações de violência, incluindo agressões físicas, ameaças graves, pequenos conflitos, assédio, linguagem discriminatória, indisciplina escolar e outras formas de incivildades sociais. Beaudoin e Taylor (2006) destacam, por sua vez, a presença da violência na cultura competitiva enaltecida pela sociedade capitalista, na qual os vencedores são valorizados, e os perdedores, desmerecidos". Além disso, diante dos processos de fragmentação, individualização, seleção e exclusão que caracterizam as sociedades sob a égide do capital, torna-se evidente o surgimento de práticas violentas como uma norma em muitos grupos, cujas interações se veem marcadas por roubos, furtos, depredações e violência contra pessoas (Santos, 2001).

Loureiro e Queiroz (2005), por outro lado, ressaltam a falta de acolhimento do aluno pela comunidade escolar como uma forma de violência, resultando na ausência de um sentimento de pertencimento e identidade do estudante em relação à instituição. Nesse contexto, ao se perceber excluído, o aluno acaba não participando da construção das normas e, conseqüentemente, não se sente comprometido em respeitá-las. De acordo com Itani (1998), a cultura escolar é caracterizada como violência simbólica quando há a prática de classificar indivíduos e grupos sociais por faixa etária, nível de inteligência, sexo, cor e raça, dividindo-os em normais e anormais, ou deficientes; entre bons e capazes de um lado, e incapazes e ruins de outro.

Em conformidade com Debarbieux (2001) e Abramovay (2002), uma questão relevante é a coexistência, no ambiente escolar, de valores e classes sociais diversas e contraditórias. Tal coexistência é resultado do que Charlot (2014) denomina democratização da escola, ao abrir-se para diferentes públicos, absorvendo assim as

contradições sociais da sociedade a que pertence. Geralmente, essa violência se apresenta dissimulada, invisível, mas seus efeitos são devastadores para quem a vivencia. Camacho (2001) ressalta que essa violência dissimulada, por não ser percebida ou considerada pouco grave, tende a passar impune., e diante da impunidade, ela se torna mais frequente no ambiente escolar, sendo banalizada e, conseqüentemente, naturalizada. Essa banalização provoca insensibilidade ao sofrimento, desrespeito e invasão do espaço do outro . Silva et al. (2017) mencionam um ensaio de Theodor Adorno, que analisa a influência da crise de formação cultural nas condições psicossociais que favoreceram o nazifascismo na Alemanha. O autor destaca que, na atualidade, há desdobramentos potencialmente mais destrutivos da crise de formação cultural, como o recrudescimento da violência escolar e o surgimento de novas formas de hostilização, pouco espontâneas e fortemente caracterizadas pelo alto potencial de mobilização emocional.

Charlot (2014) aborda a crise de formação cultural da escola ao destacar o momento em que ela passa a ser vista sob a lógica econômica e social do desenvolvimentismo. Nessa perspectiva, ancorada na teoria do capital humano, a educação é considerada um capital que favorece o desenvolvimento profissional, reduzindo o papel da escola à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Silva et al. (2017) argumentam que a escola brasileira, além de falhar em proporcionar aos alunos a apropriação crítica da cultura, tornou-se um cenário de proliferação de formas de violência prejudiciais ao seu cultivo, destacando o bullying como uma manifestação particularmente preocupante. Esse tipo específico de violência desperta grande preocupação social por incidir na faixa etária que abrange a infância e a adolescência, períodos cruciais para a formação educacional, e por apresentar características que se assemelham aos dispositivos psíquicos acionados pelo fascismo. Nessa análise, parte do reconhecimento dos limites socialmente impostos à formação da individualidade do sujeito,. sustentando que as práticas de bullying representam uma forma de restrição que prejudica o processo de diferenciação e individualização, aspectos cruciais para o desenvolvimento da alteridade e a capacidade de conviver pacificamente com a diversidade. Além disso, essa forma de agressão atua como um impedimento ao exercício da autonomia. Nessa perspectiva, o autor esclarece que a restrição causada pelo bullying, ao prejudicar a experiência, impacta até mesmo a esfera do pensamento, essencial para o desenvolvimento da autonomia, e ainda, para combater as práticas de

bullying, torna-se essencial desenvolver a consciência individual, proporcionando condições para uma compreensão apropriada da constante incitação social à violência e à insensibilidade que enfrentamos. Isso se manifesta através de preconceitos, estereótipos e barreiras à comunicação e à convivência cotidiana, presentes em diversas estruturas sociais, incluindo o ambiente escolar (SILVA et al, 2017). De acordo com o autor, a consciência crítica desempenha um papel central no processo de formação do indivíduo, visando enfrentar as práticas de bullying.

Ao examinar os aspectos psicológicos e sociais associados ao bullying no contexto escolar, Crochík (2012) ressaltou elementos cruciais, incluindo a dualidade hierárquica presente na escola, abrangendo tanto o desempenho intelectual quanto a baseada na força física. Além disso, destacou a importância da personalidade autoritária e das variações na autonomia perante a autoridade. Para o autor, a análise desses fatores desempenha um papel fundamental ao proporcionar uma compreensão abrangente das causas subjacentes ao fenômeno do bullying.

## **BULLYING E SUA CONSEQUÊNCIA**

A instituição escolar desempenha um papel crucial na formação e socialização de crianças e jovens, facilitando a transição destes para níveis mais avançados de participação na vida social, incluindo a esfera profissional. O aprendizado adquirido no ambiente escolar, que abrange desde o conteúdo disciplinar até as relações interpessoais desenvolvidas nesse contexto, exerce influência significativa na atuação do indivíduo no ambiente de trabalho, afetando tanto suas habilidades técnicas quanto as relações estabelecidas nesse cenário (DA SILVA, 2006).

Os indivíduos que experienciam episódios de bullying durante a fase escolar, sem a implementação de intervenções educativas eficazes, correm o risco de reproduzir tal comportamento agressivo em ambientes profissionais. Isso pode resultar em impactos adversos no ambiente de trabalho, nas relações interpessoais e nos alvos dessas ações hostis. O comportamento agressivo, embasado em valores de competição e individualismo, muitas vezes é alimentado e reforçado pelo ambiente das organizações laborais, frequentemente caracterizado por esses mesmos valores. Essa dinâmica estabelece um ciclo vicioso prejudicial a todos os envolvidos, deteriorando as relações no ambiente de trabalho, que deixa de ser percebido como seguro, transformando-se em um cenário de

violência e desmotivação. Esse contexto, além de impactar os membros do grupo, compromete o funcionamento e o desempenho da organização (LEYMANN, 1996).

A presença do bullying em ambientes de trabalho é uma realidade incontestável, cuja incidência destaca a importância de uma reflexão profunda sobre o processo de formação do ser humano na sociedade contemporânea. Isso reforça a urgência de uma abordagem educacional que seja abrangente e humanista, indo além da mera formação técnica e profissional. Em uma pesquisa qualitativa envolvendo enfermeiros, Teixeira (2016) identificou que, entre os 12 participantes do estudo, 4 relataram terem sido vítimas de bullying em seus locais de trabalho.

Os dados apresentados destacam a urgência de repensar tanto o modelo quanto as práticas de formação dos jovens educandos e futuros profissionais. A escola, em parceria com a família, desempenha um papel crucial na disseminação e formação de valores nos alunos sob sua responsabilidade. Assim, para promover a formação integral do indivíduo em todas as suas dimensões, capacitando-o para a cidadania plena e a convivência ética e harmoniosa na sociedade, torna-se imperativo colocar efetivamente em prática um projeto de formação que vá além do ensino técnico-científico fragmentado. Esse projeto deve abranger de maneira integrada as dimensões culturais, sociais, éticas e morais, formando um todo inter-relacionado e complementar. A reformulação das práticas educativas é essencial, fundamentando-as verdadeiramente em princípios humanistas que propiciem uma mudança de paradigma, passando de uma ética competitiva e individualista para uma ética cooperativa e coletivista. Como destaca Catini (2004), é necessário promover uma mudança de valorização do ter para a valorização do ser, considerando toda a diversidade humana. Conforme enfatiza Catini (op cit.), comportamentos agressivos não surgem abruptamente nem são preestabelecidos; eles são construídos a partir da convivência diária. Assim, além da implementação de práticas educativas voltadas para a formação integral e humanista dos alunos, é crucial cultivar um ambiente institucional de cooperação, coletivismo e valorização do ser humano. As relações entre os membros da instituição devem estar alinhadas aos valores ensinados, favorecendo a construção de uma atmosfera institucional harmônica e solidária.

## **O Papel da Formação Integrada no Combate ao Bullying na EPT**

A educação no Brasil carrega consigo uma herança de dualidade social e educacional. O desenvolvimento do sistema educacional brasileiro sempre esteve

subordinado aos interesses econômicos do setor, impondo à classe subalterna uma educação funcionalista alinhada aos anseios da classe dominante (Moura, 2010). Frigotto (2010) destaca que o projeto educacional da burguesia reproduz essa dualidade, estabelecendo uma escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita, moldando o cidadão para ser produtivo, submisso e adaptado às demandas do capital e do mercado. A precariedade educacional dificulta não apenas o acesso da classe subalterna à educação superior ou a cursos técnicos de qualidade, mas também contribui para o agravamento da alienação e heteronomia desses indivíduos. A falta de uma educação que estimule o pensamento crítico e promova a autonomia no pensar e agir favorece a reprodução das relações de dominação de classes, alimentando valores e preconceitos que, por sua vez, se refletem em ações violentas, como o bullying (CROCHÍK, 2012). Ciavatta (2012) destaca que essa dualidade social e educacional tem sido objeto de uma luta histórica dos educadores e teóricos da educação no Brasil. A proposta de formação integrada e integral, ou omnilateral, surge como uma resposta para superar essa dualidade no sistema educacional. Essa abordagem vai além da mera justaposição do Ensino Médio com o Ensino Técnico, buscando a integração das dimensões fundamentais da vida, como trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa integração visa proporcionar à classe subalterna o acesso aos conhecimentos científicos, éticos e estéticos produzidos pela humanidade ao longo de sua história (Frigotto et al., 2014). Assim, o acesso integrado a esses conhecimentos, com uma perspectiva de totalidade, torna-se crucial para a superação da crise de formação cultural, apontada por Silva et al. (2017) como um dos fatores responsáveis por diversas manifestações de violência na sociedade, incluindo o bullying. Araujo e Frigotto (2015) enfatizam a importância dessa integração de conhecimentos para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia intelectual e política do indivíduo.

A educação integral, também chamada de omnilateral, concentra-se na formação holística do indivíduo, preparando-o não apenas para os interesses imediatos do mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade. Busca desenvolver as múltiplas capacidades do sujeito, como trabalhar, viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade baseada em fraternidade e justiça social (RAMOS, 2010). No entanto, para implementar efetivamente esse modelo de formação, Ciavatta (2012) destaca a necessidade de resgatar as bases do pensamento e da produção da vida, ultrapassando as práticas mecanicistas do ensino profissionalizante

e das teorias educacionais propedêuticas, que se concentram principalmente na preparação para exames vestibulares. Essas práticas, nas palavras da autora, são operacionais e mecanicistas, não proporcionando uma formação humana plena. Seguindo essa linha de pensamento, Ramos (2012) argumenta que o projeto de formação integrada deve centrar-se no ser humano e nos conhecimentos que capacitam os sujeitos a compreender e transformar a realidade ao seu redor, indo além da formação profissional. Ao analisar o papel da educação na formação de um sujeito autônomo e emancipado, Adorno (2003) propõe a subversão da ordem estabelecida na sociedade capitalista, colocando a formação humana como o objetivo supremo da educação. Isso busca reverter a inversão de valores promovida pelo sistema econômico, que coloca o capital no centro das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesse contexto, é fundamental revisitar o pensamento de Ciavatta (2012) para enfatizar que a luta pela efetiva implementação da educação integrada é, antes de tudo, um apelo às instituições educacionais para resgatarem o verdadeiro propósito da humanização do ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise evidencia a influência das dinâmicas sociais da sociedade capitalista nas relações internas da instituição escolar. A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado inserido no sistema capitalista, desempenha um papel na reprodução da estrutura de classes, perpetuando a dominação da classe hegemônica sobre a menos privilegiada. No âmbito dessa relação de dominação, centrada no capital e orientada para sua expansão, destaca-se a intensificação de valores prejudiciais, como o individualismo, a competição, a desagregação e a alienação do indivíduo, contribuindo para o aumento da violência e manifestações específicas, como o bullying. A introdução e promoção desses valores no ambiente escolar ocorrem por meio de diversos dispositivos de violência implícita e simbólica, tais como o currículo imposto, as avaliações, o processo de classificação dos alunos e o autoritarismo, entre outros elementos presentes no contexto escolar. Associados a um cenário social marcado pela violência, desintegração, disparidades sociais acentuadas, individualismo e competição, esses elementos formam uma conjunção de fatores prejudiciais que impactam negativamente a formação do indivíduo em seus aspectos psicológicos, éticos, morais, sociais e culturais. A abordagem da formação integrada, ao voltar-se para o desenvolvimento global do indivíduo e abraçar os diversos aspectos que compõem sua essência, propicia uma formação abrangente que envolve aspectos intelectuais, culturais, sociais, políticos, psicossociais, éticos, afetivos, estéticos e lúdicos. Essa abordagem contribui para a redução da violência e a superação do fenômeno do

bullying. É por meio da formação integral do indivíduo que se estimula o desenvolvimento da consciência crítica, autonomia, individualidade e alteridade, promovendo valores como cooperação, reconhecimento e respeito ao outro, à diversidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (org.). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>. Acesso em 19 nov. 2013.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. *Práticas Pedagógicas e ensino integrado*. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, P. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001.

CAREER BUILDER. *Office Bullying Plagues Workers Across Races, Job Levels and Educational Attainment, According to CareerBuilder's New Study*. Press Releases. 2014a. Disponível em: <http://press.careerbuilder.com/2014-09-18-Office-Bullying-Plagues-Workers-Across-Races-Job-Levels-and-Educational-Attainment-According-to-CareerBuilders-New-Study>. Acesso em: 5 set. 2020.

CAREER BUILDER. *Nearly Half of Workers Feel Bullied On the Job, Finds CareerBuilder.ca Study*. Press Releases, 2014b. Disponível em: <http://press.careerbuilder.com/2014-11-12-Nearly-Half-of-Workers-Feel-Bullied-On-the-Job-Finds-CareerBuilder-ca-Study>. Acesso em: 5 set. 2020.

CATINI, N. *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. 183 f. Tese, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf). Acesso em: 5 set. 2020.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber as práticas educativas*. [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ClAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortes, 2012. Cap. 3, p. 83-106.

CROCHÍK, J. L.. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-229, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a03.pdf>. Acesso em: 5 set. 2020.

DA SILVA, D. G. *Violência e estigma: bullying na escola*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2123/violencia%20e%20estigma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 set. 2020.

DEBARBIEUX, Eric. A violênciana escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>. Acesso em: 5 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 1, p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. *Trabalho como princípio educativo*. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 748-759.

FRIGOTTO et. al. *Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas*. In: *Colóquio Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político- pedagógicas*, 2010. Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. p. 11-18.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. *Caderno CEDES*, v. 47, n. 19, p. 1-10, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a04.pdf>.

LEYMANN, H. The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, v. 5, n. 2, p. 165-184, 1996. Disponível em: [https://www.academia.edu/2436023/The\\_content\\_and\\_development\\_of\\_mobbing\\_at\\_Works](https://www.academia.edu/2436023/The_content_and_development_of_mobbing_at_Works).

LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S, S. de. A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, v. 25, n. 4, p. 546-557, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9a ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2a ed. São Paulo: Boi tempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. *Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração*. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 3, p. 58-79.

NOGUEIRA, C.M.M; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. São Paulo, ano XXIII, n. 78, abril/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*. Minas Gerais, v. 19, n.1, p. 90-98, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a13v19n1.pdf>.

PINTO, R. G.; BRANCO, A. U. O bullying na perspectiva sociocultural construtivista. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 3, p. 87-95, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n137/v62n136a06.pdf>.

G1 Notícias. *Quase metade dos jovens sofre bullying no trabalho, mostra pesquisa*. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2014/11/quase-metade-dos-jovens-sofre-bullying-no-trabalho-mostra-pesquisa.html>. Acesso em: 5 set. 2020.

RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica*. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2, p. 42-57.

RAMOS, Marise. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortes, 2012. Cap. 4, p. 107-128.

RIBEIRO, Danielle Cristine. Apontamentos sobre o sistema sociometabólico do capital em István Mészáros. *Aurora*, Marília, v.10, n.1, p. 149-170, jan./jul., 2017. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/7656>.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a08v27n1.pdf>.

SAVIANI, Demerval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Pedro Fernando et al. Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 44-56, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v28n1/1678-5177- pusp-28-01-00044.pdf>.

TEIXEIRA, A. et al. Bullying no trabalho: Percepção e impacto na saúde mental e vida pessoal dos enfermeiros. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, n.15, p. 23-29, jun./2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpesm/n15/n15a04.pdf>.

# Sustentabilidade na apicultura: Um relato de experiência no apiário Escola da ACAJAMAN-PB

## Autores:

### Viviane Galdino dos Santos

Técnica em Agropecuária, Universidade Estadual da Paraíba, Campus II, Lagoa Seca

### Vanderleia Galdino dos Santos

Técnica em Agropecuária, Universidade Estadual da Paraíba, Campus II, Lagoa Seca

### Janaína Mendonça Soares

Doutora em Engenharia Agrícola, professora da Universidade Estadual da Paraíba, Campus II, Lagoa Seca

### Deise Souza de Castro

Doutora em Engenharia Agrícola, professora da Universidade Estadual da Paraíba, Campus II, Lagoa Seca

### Dalmo Marcello de Brito Primo

Doutora em Agronomia, professor da Universidade Estadual da Paraíba, Campus II, Lagoa Seca

### Luana de Fátima Damasceno dos Santos

Doutora em Engenharia Agrícola, professora da Universidade Estadual da Paraíba, Campus II, Lagoa Seca

DOI: 10.58203/Licuri.22331

## Como citar este capítulo:

SANTOS, Viviane Galdino et al. Sustentabilidade na apicultura: Um relato de experiência no apiário Escola da ACAJAMAN-PB. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 129-138.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência sobre as atividades desenvolvidas no Apiário Escola da Associação Cultural e Agrícola dos Jovens Ambientalistas da Paraíba - (ACAJAMAN-PB), o intuito principal do apiário é a criação racional de abelhas Africanizadas (*Apis mellifera*), tendo também como propósito servir de espaço para formação, incentivar a quem desejar conhecer ou iniciar a criação de abelhas. A ACAJAMAN-PB está localizada no município de Alagoa Nova, cidade do estado da Paraíba. O método adotado para a pesquisa foi à descritiva, de natureza exploratória, é um método qualitativo, o levantamento dos dados de campo foi realizado entre os meses de setembro a novembro de 2023, com a finalidade de acompanhar e registrar todas as atividades realizadas no Apiário Escola. Esta experiência resultou no acompanhamento das atividades propostas pelo roteiro do plano de trabalho, relacionadas à limpeza do apiário, revisão das colmeias, alimentação das colmeias, vivenciando as atividades na captura de exames de abelhas, e acompanhamento do exame capturado. O Apiário Escola serve como um modelo que ilustra como a integração de práticas sustentáveis pode gerar benefícios significativos, não apenas para os apicultores, mas para toda a cadeia produtiva e para o meio ambiente em geral garantir um futuro saudável para as abelhas um futuro mais equilibrado e harmonioso para as gerações presentes e futuras.

**Palavras-chave:** *Apis mellifera*, Educação ambiental, Polinização, Educação

## INTRODUÇÃO

A apicultura desempenha um papel significativo no cenário agrícola, destacando-se como uma das raras atividades que se alinha uniformemente com os princípios do desenvolvimento sustentável. A prática da apicultura contribui com a proteção do meio ambiente, seja por conscientização própria ou por força da atividade que transforma os apicultores em defensores das matas nativas e cultivadas, visando às possibilidades de se obter maiores produtividades e a garantia da sustentabilidade da atividade (Alves Gomes et al, 2023).

Partindo desse pressuposto, a atividade apícola vem sendo utilizada como prática educativa associada à geração de renda das comunidades. A ACAJAMAN-PB (Associação Cultural e Agrícola dos Jovens Ambientalistas da Paraíba) tem por missão contribuir para o protagonismo das juventudes e da agroecologia com ênfase na educação popular e na defesa dos direitos humanos especialmente de camponeses, mulheres e lgbtqi+ para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O Apiário Escola serve como um espaço prático dedicado à capacitação, incentivando indivíduos interessados em aprender ou iniciar atividades ligadas às abelhas.

A atividade apícola é benéfica tanto para os produtores quanto para o desenvolvimento sustentável do meio ambiente, devido à redução da utilização dos recursos naturais, evitando desperdícios dos recursos ambientais e otimizando as atividades da apicultura (Paschoal, 2013).

Segundo Wolff (2007) a apicultura sustentável está muito próximo daquele aplicado à apicultura orgânica, onde o manejo das colmeias deve respeitar a natureza das abelhas, seus ciclos biológicos e sua capacidade de produzir alimentos naturais e saudáveis, que sejam fonte de saúde aos consumidores.

Segundo Paschoal (2013) a produção de mel é uma atividade rentável e de fácil acesso e implantação nas propriedades de agricultura familiar, e de grande importância para ajudar na preservação do meio ambiente. A apicultura é uma atividade de fácil manutenção, ambientalmente sustentável e de reduzido investimento inicial, pois não requer terrenos de grandes dimensões, ao contrário da agricultura (Martinho et Al, 2022).

Na atividade apícola as famílias são responsáveis pelo manejo dos apiários, desde sua manutenção e acompanhamento da produtividade, a participação familiar está também na extração do mel, na ajuda mútua de pais e filhos (Oliveira, 2017). De acordo

com Vidal (2021) os apicultores brasileiros são predominantemente de pequeno porte e o diferencial da produção de mel nordestino está na baixa contaminação por pesticidas e por resíduos de antibióticos, pois grande percentual do mel produzido na Região é proveniente da vegetação nativa.

Portanto, objetivou-se acompanhar as atividades propostas pelo roteiro do plano de trabalho, relacionadas à limpeza do apiário, revisão das colmeias, alimentação das colmeias, vivenciando as atividades na captura de exames de abelhas, acompanhamento do exame capturado.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na ACAJAMAN-PB esta localizada no município de Alagoa Nova, cidade do Estado da Paraíba. O município se estende por 128,230km<sup>2</sup> e contava no último censo com 21.013 habitantes. A densidade demográfica é de 163,87hab/km<sup>2</sup> habitantes por km<sup>2</sup> no território do município (IBGE, 2022).

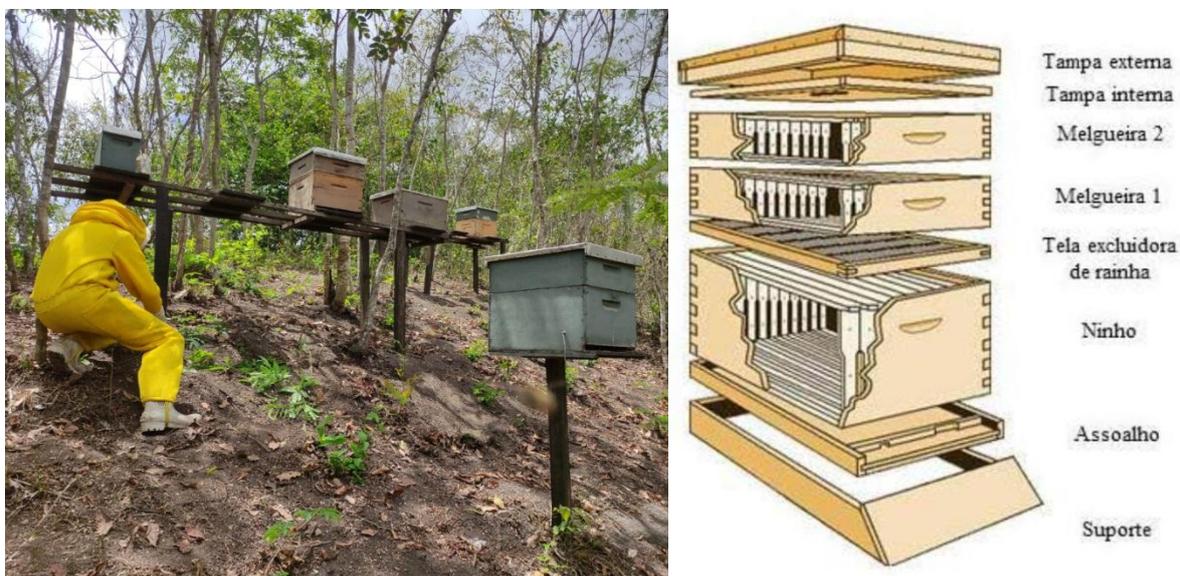
O objeto de estudo foi o Apiário Escola da ACAJAMAN-PB (Associação Cultural e Agrícola dos Jovens Ambientalistas da Paraíba). Que surgiu em 2004 a partir do projeto de Apicultura ligado a casa Família Rural, que era financiado pelo projeto Rio Mamanguape, as colmeias faziam do projeto Apiário Escola que estava inserido na propriedade de José Júnior que logo depois de algum tempo mudou-se para zona urbana, assim oferecendo as colmeias que estava na sua antiga propriedade para ACAJAMAN-PB.

Em 2017 as colméias foram transferidas para propriedade de uma aluna que fazia parte do curso CPDC (Curso de Práticas de Desenvolvimento do Campo) oferecido gratuitamente pela ACAJAMAN-PB, que nesse curso era oferecido um módulo de Apicultura e Meliponicultura básica, as aulas eram oferecidas tanto parte teórica e práticas, que todas as práticas aconteciam no Apiário Escola da ACAJAMAN-PB colocando em prática toda a teórica vista. Em 2018 o Apiário Escola foi transferido para uma propriedade de tio de uma associada localizado na comunidade de Boa Esperança, município de Alagoa Nova. Em novembro de 2022 as colmeias tiveram que se realocadas para a propriedade do atual Coordenador Geral da ACAJAMAN-PB, também situada na mesma comunidade e que hoje conta com 5 (Cinco) caixas de *Apis mellifera*.

A estrutura do Apiário é todo cercado com arrame farpado para evitar a entrada de pessoas e animais, a estrutura do Apiário possui sombreamento com plantas nativas e com

um pasto apícola formado por plantas de varias espécies e floração em diferentes épocas do ano, assim tomando estável a temperatura no interior da colmeia.

A distribuição das colmeias na área, é de 2 metros entre as caixas em forma de zig zag, por ser de media declividade, as colmeias estão instaladas sobre suportes individuais e coletivos modelo de um 1 metro de altura (figura 1). A entrada da colmeia (alvado) são todas voltadas para o sol nascente, fazendo sempre a observação na “linha de voo” das abelhas para evitar obstáculos em frente ao alvado. Todas as caixas são em formato de colmeia Langstroth, também conhecida como colmeia americana, (figura 1). Uma das principais vantagens desta caixa, é que as abelhas constroem o favo de mel em caixilhos (quadros), que podem ser movidos com facilidade (LANGSTROTH, 1878).



**Figura 1.** Instalações dos suportes individuais e coletivos - Apiário Escola da ACAJAMAN-PB (imagem esquerda) e partes integrantes da colmeia de Langstroth (imagem direita).

O coletivo de Agroecologia é o responsável pela manutenção e realização de capturas. Além disso, o apiário que tem servido de espaço para as universidades, alunos do ensino fundamental e médio, realizarem visitas técnicas com o objetivo de conhecer o processo produtivo na apicultura. Como a produção ainda é pequena, a venda do mel é realizada para os projetos de emergência, sendo comprado de um associado, o recurso da venda do mel é destinado para associação.

O trabalho de campo foi realizado no mês de setembro a novembro de 2023, onde o foco principal foi acompanhar e registrar todas as atividades realizadas no Apiário Escola ACAJAMAN-PB. Destacando especialmente as experiências vivenciadas e as atividades

delineadas no plano de trabalho da pesquisa, visando uma compreensão aprofundada das práticas apícolas e uma aplicação prática das atividades propostas.

O método adotado para a pesquisa foi à descritiva, de natureza exploratória, é um método qualitativo e, de acordo com Gil (2008), é o mais adequado para organizações, como as empresas comerciais. Isso se deve ao fato de ocorrer primeiro o estudo, em seguida a análise do objeto estudado, e somente no fim os dados são registrados e interpretados. Assim permitindo uma melhor compreensão e análise dos dados ou do tema em questão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa não apenas contribuiu para meu aprendizado prático, mas também enriqueceu minha compreensão da aplicação prática dos conceitos científicos na área específica da apicultura.

A orientação dada por WIESE (2000, pg.134), "antes de mexer com abelhas estude a vida das abelhas através de um curso, bons livros, participe de uma associação de apicultores, converse com apicultores e procure adquirir experiência e prática começando com poucas colônias." A seguir serão apresentadas a diversidade e profundidade das atividades desenvolvidas durante a pesquisa no Apiário Escola da ACAJAMAN-PB.

### Limpeza no Local

Foi realizada a limpeza do Apiário por meio do roço que consistiu na remoção da vegetação indesejada ao redor das colmeias, que é uma prática importante para garantir um ambiente favorável para as colmeias e para facilitar o trabalho do apicultor (figura 2). Foram utilizadas ferramentas apropriadas, como foice e enxadas, foi feito recolhido e descarte adequadamente os resíduos vegetais, evitando acumulações que possam atrair insetos indesejados ou criar condições favoráveis para doenças. Para a realização da atividade se utilizou todos os Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) que são essenciais para garantir a segurança do apicultor durante as atividades realizadas no apiário.



**Figura 23.** Limpeza do Apiário com a remoção da vegetação indesejada ao redor das colmeias.

## Revisões das Colmeias

A revisão das colmeias é uma prática essencial dentro da apicultura para garantir a saúde e o bem-estar das abelhas e da colônia como um todo.

Nessa atividade primeiramente realizou-se a avaliação da condição geral da colônia, em seguida fez a troca de quadros novos e fez a substituição de favos escuros por favos novos, substituindo por ceras alveolada, houve a retirada de favos de mel opeculados tendo o todo cuidado em deixar reserva para alimentação das abelhas, foi feita a verificação da presença da rainha e sua eficácia na postura de ovos avaliando a quantidade de cria (ovos, larvas e pupas).

Foi verificado a presença de insetos e outros parasitas, dentro do apiário como um todo, onde se observou a presença de cupins, que logo após foi realizado o controle para evitar mais ataques foi aplicado óleo queimado em toda estrutura da madeira do cavalete, assim evitando possíveis ataques futuros (figura 5).



Figura 4. Revisões das colmeias.

## Alimentação Artificial

No decorrer do estágio foi introduzida a alimentação artificial que serve como estimulação para as abelhas, que é uma suplementação feita de açúcar granulado e água, feita na proporção de 1/1 (uma parte de açúcar e uma parte de água). A suplementação de açúcar é importante em certas épocas do ano, quando as flores estão escassas, assim o apicultor pode fornecer o xarope como uma fonte de energia para as abelhas.

No Apiário Escola da ACAJAMAN-PB, se utiliza dois modelos de alimentadores para as abelhas, no qual o coletivo de Agroecologia achou mais simples e pratico que um deles é modelo de bebedouro aviário e o outro um pote de vidro que pode se usado tanto externo e interno da caixa, utilizando pedaços de madeira para que as abelhas possam ter apoio para pega o xarope e não se afogarem. Não há substituto comparável ao mel, ao pólen e à água como fontes de alimento para as abelhas. Porém, na falta destes, usam-se substitutos, que em parte, satisfazem as necessidades das abelhas (PUTTKAMER 1997).

## Captura de Exame Fixo

O coletivo de Agroecologia que contribuem no Apiário Escola da ACAJAMAN-PB, eles realizam captura em locais próximos aos moradores, totalmente gratuito, após a realização da captura é transferido o exame capturado.

No decorrer da pesquisa foi realizado uma captura de enxame fixo, em uma comunidade próxima ao Apiário, onde o morador entrou em contato com os membros do coletivo de Agroecologia, o enxame estava dentro de uma mesa, depois se realizou a retirada do tampo da mesa, em seguida foram feitos os cortes e a retirada dos favos em seguida a transferência para a caixa, todos os favos foram cortados e encaixados na amarração do quadro fixando-os com elástico, os favos cortados permaneceu na mesma posição em que estavam anteriormente, os favos foi transferido para uma caixa de captura. Posteriormente retirou-se toda a estrutura da colmeia com a ajuda de uma faca, foi encontra da rainha e transferida para uma caixa muller, que foi colocado no fundo da caixa, em seguida as abelhas foram entrando voluntariamente na colmeia.

O exame era pequeno e as abelhas estavam todas dentro da caixa, o enxame foi transportado no mesmo dia para o Apiário. Depois da instalação do novo exame no Apiário verificou o seu desenvolvimento inicial e observar as condições gerais dos favos, foi feita a liberação da rainha da caixa Muller e foi colocado quadros com cera alveolada e alimentação artificial interna ao exame para seu desenvolvimento, após 15 dias foi transferiria para uma caixa formato Langstroth.

## CONCLUSÕES

A sustentabilidade na apicultura é um tema de extrema relevância, e o relato de experiência no Apiário Escola da ACAJAMAN-PB oferece percepções valiosos sobre práticas sustentáveis nesse contexto. Ao longo do relato de experiência realizada proporcionou um maior aperfeiçoamento dos conhecimentos na área da Apicultura a interação com o meio ambiente enfatizando a relação da sustentabilidade.

Minha experiência na apicultura e na ACAJAMAN-PB, na qual faço parte, não apenas enriquecer meu conhecimento prático, mais também me fez perceber como a cooperação e o trabalho em equipe são fundamentais para o processo da apicultura e a preservação das abelhas.

Portanto, conclui-se que o Apiário Escola da ACAJAMAN-PB, serve com um modelo que ilustra como a integração de práticas sustentáveis pode gerar benefícios significativos, não apenas para os apicultores, mas para toda a cadeia produtiva e para o meio ambiente em geral garantir um futuro saudável para as abelhas um futuro mais equilibrado harmonioso para as gerações presentes e futura.

## REFERÊNCIAS

ACAJAMAN. Associação Cultural e Agrícola dos Jovens Ambientalistas de Alagoa Nova-PB. *Um pouco mais sobre a instituição*. Disponível em: <https://legado.educacaoeparticipacao.org.br/instituicoes/associacao-cultural-e-agricola-dos-jovens-do-municipio-de-alagoa-nova/>. Acesso em: 28 out. 2023.

ALVES GOMES, M. H. A. G.; SOUZA DE OLIVEIRA, L.; FLORENTINO SILVA, A.; ARAÚJO CHRISTINI VIEIRA, M. Sustentabilidade comunitária: fortalecimento da atividade apícola e implantação de quintais produtivos - relato de experiência. *Revista Semiárido De Visu*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 211-223, 2023. Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/593>. Acesso em: 31 out. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades e Estados*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/alagoa-nova.html>.

LANGSTROTH, L.L. *A Practical Treatise on the Hive and Honey-Bee*, v. 101, p. 39- 55, 1878.

MARTINHO, C. et al. Apicultura: revisão de literatura. *Revista Lusófona de Ciência e Medicina Veterinária*, v. 12, p. 1-17, 2022.

OLIVEIRA, V. M. Aspectos econômicos e ambientais da apicultura desenvolvida pela agricultura familiar no sertão do Araripe, Pernambuco. *Caderno Verde De Agroecologia E Desenvolvimento Sustentável*, v. 7, n. 1, p. 99-104, 2017.

PASCHOAL, T. S.; PASCHOAL, J. B. Implantação de apicultura em uma propriedade de agricultura familiar. *Revista Cultivando o Saber*, v. 6, n. 4, p. 155-165, 2013.

VIDAL, M. D. F. Produção de mel na área de atuação do BNB. *Caderno Setorial ETEBE*, v. 8, n. 2, p. 1-10, 2020.

WIESE, Helmuth. *Apicultura novos tempos - Guaíba: Agropecuária*, 2000.

WOLFF, Luis Fernando. *Apicultura sustentável na propriedade familiar de base ecológica*. 2007. Disponível em:

<https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/746073/1/Circular64.pdf>.  
Acesso em: 6 fev. 2024.

# Intervenção pedagógica no ensino da administração pública: impactos e perspectivas

## Autores:

### Eliselma da Silva Cordeiro

*Pedagoga. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)*

### Mateus Souza de Oliveira

*Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)*

DOI: 10.58203/Licuri.22332

## Como citar este capítulo:

CORDEIRO, Eliselma da Silva; OLIVEIRA, Mateus Souza. Intervenção pedagógica no ensino da administração pública: impactos e perspectivas. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 139-150.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

Neste estudo, investigamos os efeitos do ensino de Administração Pública na disciplina Métodos e Técnicas Administrativas, visando aprimorar a formação profissional de futuros Técnicos em Administração. A metodologia de pesquisa-ação demonstrou ser fundamental para uma educação dinâmica e contextualizada. A pesquisa adotou uma abordagem de intervenção pedagógica em colégio estadual do interior da Bahia, utilizando métodos como o Mentimeter e Kahoot para engajar os alunos. Os resultados revelaram uma compreensão aprofundada dos princípios da Administração Pública pelos estudantes, promovendo uma visão crítica sobre a gestão pública em comparação com setores privados e do terceiro setor. Além disso, a pesquisa destacou o impacto positivo na percepção dos alunos sobre o setor público como uma carreira promissora. Os resultados também sugerem a continuidade e ampliação do estudo, propondo a exploração de abordagens didáticas adicionais, como estudos de caso e simulações. Dessa forma, este estudo não apenas contribui para a melhoria do ensino, mas também ressalta a importância de formar profissionais conscientes e preparados para os desafios da administração pública.

**Palavras-chave:** Mentimeter. Kahoot. Ensino.

## INTRODUÇÃO

Na gestão dos serviços essenciais para a sociedade, a Administração Pública exerce seu papel em todas as esferas de governo, seja na Administração Direta ou Indireta. Essa atividade carrega consigo a responsabilidade de zelar pelo bem comum da coletividade. No entanto, para garantir o sucesso na administração de instituições públicas, a capacitação profissional é imperativa, sendo esta uma necessidade intrínseca também à Administração Pública.

Historicamente, a entrada em cargos públicos de gestão, por meio de eleições diretas, pode ter gerado a concepção equivocada de que não seria imprescindível uma capacitação específica para o exercício de funções públicas. Em decorrência dessa percepção, gestores enfrentam ou enfrentaram desafios que, muitas vezes, aprenderam a lidar na prática, devido à ausência de expertise.

Diante desse contexto, destaca-se a importância do ensino de Administração Pública, disciplina inserida pela primeira vez na grade curricular do ensino superior em 1952 pela Fundação Getúlio Vargas. Essa inclusão possibilitou o desenvolvimento de conhecimento teórico fundamental para a devida formação profissional, sobretudo no âmbito da Administração Pública.

Paralelamente, as políticas públicas voltadas para a Educação Profissional indicam a necessidade de normatização estrutural por meio de Projetos Pedagógicos, definindo objetivos e caminhos para a aprendizagem dos alunos. Na Educação Profissional, o foco do currículo está na formação, alinhado à centralidade do trabalho como princípio educativo, de modo que os saberes estejam diretamente ligados ao mundo do trabalho específico do curso.

Nesse sentido, a contextualização, um dos princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica, destaca-se. Por meio dela, busca-se a compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, justificou-se a idealização de um Projeto de Intervenção para aprimorar o Curso Técnico em Administração do Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus, promovendo o ensino de Administração Pública por meio da disciplina Métodos e Técnicas Administrativas - MTA. Essa disciplina, está alinhada à proposta de intervenção, sendo

assim, buscou suprir a insuficiência de fundamentações técnicas em órgãos públicos, causada pelo despreparo profissional.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar os efeitos do ensino de Administração Pública no âmbito da disciplina Métodos e Técnicas Administrativas em uma formação profissional. Em outras palavras, busca estabelecer uma ponte clara entre a teoria acadêmica e a prática necessária ao efetivo exercício das funções na Administração Pública.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, reconhecendo a importância da subjetividade e flexibilidade na exposição do ponto de vista do pesquisador. O foco recai nas observações definidas pelo propósito específico do estudo, buscando uma perspectiva de totalidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse contexto, segue a perspectiva de uma pesquisa descritiva.

Quanto aos procedimentos técnicos, este trabalho utiliza o método de pesquisa aplicada, aproximando-se da pesquisa-ação, que possui um caráter intervencionista e orienta-se a “[...] elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (Krafta *et al.*, 2007).

A metodologia da pesquisa-ação, como sugere o próprio nome, está associada ao conhecimento inquirido e às iniciativas de resolução de problemas de um grupo. Trata-se de uma ferramenta estratégica dentro da pesquisa de natureza aplicada, buscando soluções práticas para problemas reais. Portanto, é a mais adequada para este estudo, que se inicia com uma investigação coletiva em espaço escolar, onde há interação entre pessoas, e se conclui com uma intervenção pedagógica como resposta proposta à problemática identificada no mesmo ambiente.

Vale destacar que a estratégia metodológica da pesquisa-ação é amplamente utilizada na área de ensino, como apresenta Engel (2000, p. 182-183):

[...] a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa. Por exemplo, possibilitava avaliar empiricamente o resultado de crenças e práticas em sala de aula.

Neste sentido, este tipo de pesquisa é, sem dúvida, atrativa pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem.

Diante do exposto fica subentendido que a pesquisa-ação foi inicialmente implementada para auxiliar professores na resolução de desafios em sala de aula, envolvendo-os diretamente no processo de pesquisa. Dessa forma, ao avaliar empiricamente os resultados de crenças e práticas em sala de aula, esta abordagem oferece a oportunidade de alcançar resultados específicos imediatos no contexto do ensino-aprendizagem.

Assim, a escolha pela pesquisa-ação neste estudo visa não apenas a compreensão aprofundada dos problemas identificados, mas também a implementação direta de intervenções pedagógicas, contribuindo para a solução concreta dos desafios enfrentados pelo grupo pesquisado.

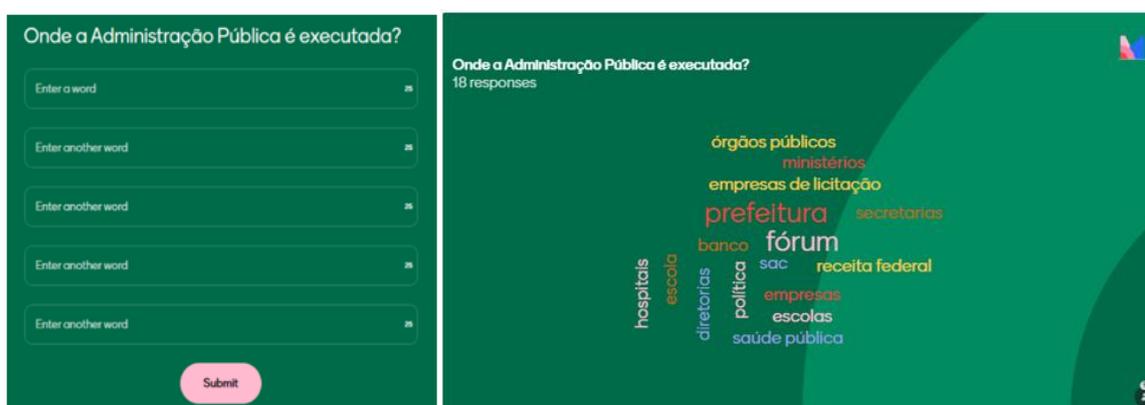
Para a elaboração da intervenção, o ponto de partida foi a escolha do Curso Técnico em Administração do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT (Brasil, 2023). Em seguida, com a identificação do eixo temático e dos objetivos do curso, selecionou-se o Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus como local para a aplicação do Projeto de Intervenção, por meio da prática de estágio. A escolha do curso, conforme o CNCT (Brasil, 2023), fundamenta o início da concepção da intervenção.

Vale ressaltar que ao identificar o eixo temático e os objetivos do curso, o citado Colégio foi eleito como o cenário para a aplicação do Projeto de Intervenção, consolidando-se por ser a única instituição pública no município de Paulo Afonso - BA a oferecer o Curso Técnico em Administração. É importante frisar também que a coleta de dados baseou-se na observação direta, uma abordagem que, conforme Lüdke e André (1986, p. 26), possibilita ao observador se aproximar da "perspectiva dos sujeitos", sendo um enfoque valioso em abordagens qualitativas.

Além disso, é relevante ressaltar que a aula foi aplicada no Curso Técnico em Administração - Eixo Tecnológico Gestão e Negócios, por meio da disciplina Métodos e Técnicas Administrativas, com o tema "Administração Pública: A importância de seus princípios para a oferta dos serviços públicos." Essa abordagem está em sintonia com a competência geral delineada no CNCT: Conhecimentos e saberes relacionados à área administrativa, com atuação em conformidade com as legislações e diretrizes de conduta

(Brasil, 2023).

A práxis da intervenção no primeiro tempo iniciou-se com a problematização do tema da aula, que consistiu em questionar tanto a definição de Administração Pública quanto o local de sua execução, ou seja, onde ela ocorre. Para tal propósito, utilizou-se um Datashow para projetar no quadro branco um *QRCode*, o qual os alunos acessaram por meio de seus smartphones conectados à internet, direcionando-os posteriormente ao Aplicativo *Mentimeter*<sup>1</sup>. Na tela do aplicativo, já logados, os alunos depararam-se com a pergunta relacionada ao tema da aula (Figura 1).



**Figura 1.** Pergunta inicial App Mentimeter (imagem à esquerda) e nuvens de palavras (imagem à direita). Fonte: Autores (2023).

Os alunos responderam à pergunta no aplicativo *Mentimeter*, fornecendo até cinco respostas ou palavras conforme seus conhecimentos prévios. As palavras respondidas foram então visualizadas em tempo real, formando uma nuvem de palavras que destacou aquelas mais frequentemente repetidas.

No segundo momento da aula, a nuvem de palavras (Figura 1) foi projetada no quadro branco com o auxílio do Datashow. As respostas foram discutidas, uma vez que surgiram incoerências na identificação de instituições públicas. Isso conduziu a uma roda de conversa, seguida de uma explanação sobre os lugares/órgãos mencionados, reconhecendo a importância das instituições na prestação de serviços públicos.

Vale ressaltar que no cenário educacional atual, uma variedade de

<sup>1</sup> MENTIMETER. **Software de apresentação interativa.** Disponível em: <<https://www.mentimeter.com/app/home>> Acesso em: 18 nov. 2023.

ferramentas digitais está à disposição, oferecendo um leque diversificado de possibilidades. Desde computadores até aplicativos, esses instrumentos têm o potencial de ampliar a aprendizagem, desde que estejam integrados a abordagens pedagógicas coerentes. Além disso, é preciso demonstrar que a própria noção de educação está transcendendo os limites tradicionais das salas de aula, estendendo-se para os ambientes digitais presentes no cotidiano dos alunos. (Oliveira; Silva, 2023, p. 184)

Esses autores sublinham a relevância e pertinência das ferramentas digitais no cenário educacional contemporâneo, enfatizando que uma variedade de opções tecnológicas, como computadores e aplicativos, está disponível para enriquecer o processo de aprendizagem. Contudo, destacam a necessidade premente de integrar essas ferramentas a abordagens pedagógicas coerentes, alinhadas aos princípios e objetivos educacionais.

No terceiro momento, foi abordado o conteúdo sobre Administração Direta e Administração Indireta, com a identificação das respectivas instituições abrangidas por cada modelo de administração, bem como suas responsabilidades. Esse conteúdo foi apresentado no quadro branco com o uso de um pincel para quadro branco. Em seguida, foi minuciosamente reforçada a importância do cumprimento do artigo 37 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece que “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...]”. Novamente, foram utilizados os recursos quadro branco e pincel.

Para finalizar as aulas, no quarto momento, realizou-se uma atividade avaliativa teórica por meio de um *quiz* elaborado no *site* do *Kahoot* (<https://kahoot.com>). Essa dinâmica permitiu a competição entre os alunos, promovendo maior envolvimento com o conteúdo por meio de uma disputa saudável. Além disso, possibilitou a verificação da assimilação dos alunos em relação ao tema da aula, sendo que após o *quiz*, houve a correção das respostas erradas e debates sobre o descumprimento de alguns Gestores Públicos em relação aos princípios da Administração Pública, estabelecidos na constituinte de 1988. Enfatizou-se a necessidade de administradores públicos éticos e capacitados para o exercício da função, conforme preconiza as prerrogativas descritas no CNCT (Brasil, 2023), onde o Técnico em Administração será habilitado para atuar em conformidade com a legislação e diretrizes de conduta.



Figura 3. Site do Kahoot (tela do jogador do quiz).

Por fim, é fundamental destacar que o uso de ferramentas tecnológicas desempenhou um papel fundamental durante a intervenção pedagógica. Aproveitou-se favoravelmente o fato de que os recursos tecnológicos são predominantes como ferramentas de comunicação entre os alunos, e, portanto, eles possuem habilidade no manuseio desses dispositivos. Essa proficiência foi crucial para que os discentes pudessem desenvolver as atividades propostas com o uso de dispositivos digitais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a fase inicial como um mero pensamento, o Projeto foi marcado por um sentimento de inconformidade devido à ausência de um componente específico voltado para o ensino de Administração Pública. Essa sensação persistiu durante a elaboração do Projeto de Intervenção, sendo compartilhada tanto pelo corpo docente quanto pelos alunos do Colégio. Essa inquietação se manteve presente desde a concepção até a implementação do projeto.

Ao identificar o problema, foi necessário empreender esforços na busca por sua resolução, conforme discutido por Damiani *et al.* (2013, p. 60):

[...] é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho.

Diante dessas circunstâncias, no decorrer do desenvolvimento do Projeto de Intervenção, destacou-se a receptividade positiva tanto do corpo docente quanto do discente em relação à proposta. Ambos compreenderam a eficácia do acréscimo curricular na formação do futuro Técnico em Administração. Essa receptividade foi evidenciada pela manifestação da professora regente da turma, que expressou a intenção de incluir palestras sobre temáticas de gestão pública em seu próximo Plano de Ensino de Métodos e Técnicas Administrativas (MTA), demonstrando o desejo de manter a parceria no próximo ano, dada a boa performance da proposta intervencionista.

Ao solucionar o problema, ainda que de maneira paliativa, tornaram-se visíveis os impactos do Ensino de Administração Pública nos alunos. Eles passaram a compreender que os cinco princípios delineados no Art. 37 da Constituição Federal são suficientes para garantir uma administração idônea, pautada no cuidado pelos cidadãos e pelo bem público (BRASIL, 1988). Essa percepção surgiu a partir dos exemplos de violação desses princípios citados pelos alunos, embasados em seus conhecimentos gerais e nas atualidades do país e da conjuntura local. Inicialmente, esse processo gerou uma atmosfera de frustração na sala de aula, evoluindo para insatisfação e, por fim, para diálogos conscientes sobre as boas práticas da cidadania, estabelecendo a ideia de que um bom gestor é, antes de tudo, um bom cidadão.

É notável que, por meio das atividades propostas, o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o funcionamento da Administração Pública foi alcançado. Pelo menos 15 dos 22 alunos, conforme evidenciado em seus diálogos, passaram a enxergar o setor público como promissor para uma futura experiência profissional. Destacaram a possibilidade de unir em um único trabalho a fonte de renda com a oportunidade de contribuição cidadã.

Diante do entusiasmo dos alunos e da preocupação com o problema identificado, a coordenação buscou orientação do Conselho Estadual de Educação - CEE sobre a possibilidade de normatizar o currículo do curso para incluir o ensino de Administração Pública. No entanto, constatou-se que "O currículo é prerrogativa e responsabilidade de cada Estabelecimento de Ensino, nos termos de seu Projeto Político Pedagógico-PPP" na Resolução CEE, nº 289 (Bahia, 2022).

É crucial destacar o quão prejudicial é a ausência desse ensino, mesmo sem ser percebida como uma carência. Somente ao delinear o Projeto de Intervenção para o conhecimento do corpo docente e discente é que se percebeu a necessidade de abordar

o tema. Os danos da lacuna curricular se estendem desde o despreparo do profissional técnico do serviço público, uma vez que "Profissões demandam conhecimentos de natureza teórica [...]" (GAETANI, 1999, p. 93), até a inércia do cidadão. Incapacitado, o cidadão desconhece o funcionamento do setor que influencia sua própria vida em termos de serviços e direitos, resultando, em muitos casos, na não recepção de serviços devidos por falta de conhecimento sobre como e a quem reivindicar.

A constatação da ausência não percebida do componente curricular é facilmente verificada em uma busca rápida por literatura que aborde a teoria sobre o assunto, uma vez que a maioria das pesquisas se concentra no ensino de Administração Pública apenas no nível superior. Gaetani (1999) ressalta que o desenvolvimento cumulativo de conhecimentos nessa área não é promissor, considerando a instabilidade das políticas de administração pública no Governo Federal e as bases acadêmicas frágeis da profissão. No entanto,

O Estado tem uma enorme contribuição potencial a dar nesse sentido, por três razões: é (ou deveria ser) o maior interessado na profissionalização e qualificação de seus quadros, possui poder de compra para viabilizar o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa orientados para o atendimento de suas necessidades, e tem meios e mecanismos para institucionalizar essas iniciativas. (GAETANI, 1999, p. 113)

Os resultados da intervenção pedagógica apontam para um impacto positivo no entendimento e na receptividade dos alunos em relação ao tema de Administração Pública. Os objetivos específicos foram alcançados de maneira eficaz, e a abordagem adotada na pesquisa esteve alinhada com os propósitos estabelecidos. A seguir, destaco alguns dos resultados obtidos em cada objetivo específico:

a) Investigar a compreensão dos estudantes nos princípios básicos da Administração Pública: os alunos demonstraram compreensão sobre a definição de Administração Pública, conforme identificado nas respostas do *Mentimeter*; houve um debate eficiente em sala de aula, destacando a importância das instituições públicas na oferta de serviços e reconhecendo órgãos específicos.

b) Identificar o pensamento crítico dos alunos ao comparar a gestão pública com boas práticas da gestão privada e do terceiro setor: a abordagem sobre Administração Direta e Indireta proporcionou aos alunos uma visão crítica sobre a estrutura da

Administração Pública; a discussão sobre o cumprimento dos princípios da Administração Pública permitiu aos alunos avaliarem criticamente o desempenho de gestores públicos, promovendo uma reflexão ética.

c) Refletir sobre as competências adquiridas ao final das aulas, destacando a relevância da preparação específica para atuação em setores públicos: a atividade avaliativa teórica, por meio do *quiz* no *Kahoot*, evidenciou a assimilação do conteúdo pelos alunos; o debate sobre a importância da ética na Administração Pública ressaltou a necessidade de preparação específica para atuação no setor público.

Adicionalmente, a escolha da metodologia da pesquisa-ação mostrou-se adequada para a intervenção, proporcionando uma abordagem prática e participativa. O uso de recursos tecnológicos, como o *Mentimeter* e o *Kahoot*, contribuiu para o engajamento dos alunos e facilitou a avaliação do aprendizado.

É importante ressaltar que, apesar dos resultados positivos, a pesquisa indica a necessidade de continuidade e ampliação do estudo. Recomenda-se explorar novas possibilidades didáticas, como estudos de caso, simulações e projetos práticos, visando aprofundar ainda mais o entendimento dos alunos sobre Administração Pública.

A utilização da pesquisa aplicada, especialmente da pesquisa-ação, mostrou-se eficaz para identificar problemas, buscar soluções e realizar intervenções no contexto educacional. Essa abordagem orientada para a prática pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento contínuo do ensino de Administração Pública no curso técnico.

Em suma, diante do desafio de inserir um tema tão amplo em um componente abrangente de um Curso Técnico com currículo estabelecido, é plausível que pouco mais de 3 horas de aula não sejam suficientes. No entanto, face aos resultados alcançados pela Intervenção Pedagógica, sugere-se a continuidade e ampliação desta pesquisa, explorando novas possibilidades didáticas, como estudos de caso, simulações e projetos práticos, além de experiências dinamizadas por meio de visitas in loco, promovendo aprendizado legítimo no mundo do trabalho administrativo do setor público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso desta pesquisa, buscamos investigar os efeitos do ensino de Administração Pública no âmbito da disciplina Métodos e Técnicas Administrativas, com o propósito de aprimorar a formação profissional de futuros Técnicos em Administração. Ao longo da

intervenção pedagógica, observamos a emergência de impactos significativos tanto no entendimento dos estudantes quanto na receptividade do corpo docente em relação à inclusão desse componente curricular.

Dessa forma, os resultados obtidos apontam para uma compreensão aprofundada dos alunos sobre os princípios fundamentais da Administração Pública, evidenciando a eficácia da abordagem adotada durante a pesquisa. A reflexão crítica promovida pela comparação entre a gestão pública, privada e do terceiro setor sinaliza um amadurecimento no pensamento dos estudantes, contribuindo para uma formação mais holística e contextualizada.

Os efeitos positivos manifestaram-se não apenas na esfera cognitiva, mas também na percepção dos alunos sobre o setor público como uma oportunidade profissional promissora. Diante desses resultados, torna-se claro que a intervenção pedagógica proporcionou uma experiência enriquecedora, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências éticas e a conscientização sobre a relevância da Administração Pública na sociedade. Nesse contexto, a pesquisa-ação, como metodologia, revelou-se não apenas eficaz, mas também essencial para proporcionar uma abordagem prática e participativa, reforçando a importância de uma educação dinâmica e contextualizada na esfera do curso técnico em Administração.

Diante do exposto, essa pesquisa contribui não apenas para a melhoria do ensino, mas também para o fortalecimento da formação de profissionais mais conscientes e preparados para os desafios da administração pública. Ressaltamos que é interessante não apenas a continuidade, mas também a ampliação deste estudo. Para tanto, propõe-se a exploração de novas abordagens didáticas, como estudos de caso e simulações, visando aprofundar ainda mais o entendimento dos alunos sobre Administração Pública.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação (CEE). *Resolução CEE Nº 289, de 12 de dezembro de 2022*. Atualiza normas complementares para implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino da Bahia e dá outras providências. 2022. Disponível em: [http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\\_CEE\\_n\\_289\\_2022\\_Revoga\\_a\\_Resolucao\\_CEE\\_n\\_172\\_2017.pdf](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_n_289_2022_Revoga_a_Resolucao_CEE_n_172_2017.pdf). Acesso em 28 dez. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. 4ª edição, 2023. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, n. 45, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 29 dez. 2023.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, n. 16, p. 181-191. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dDzflYyDpPZ3kM9xNSqG3cw/?lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2023.

GAETANI, Francisco. O ensino de administração pública no Brasil em um momento de inflexão. *Revista do Serviço Público*, v. 50, n. 4, p. 92-120, 1999. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/358>. Acesso em: 29 dez. 2023.

KRAFTA, Lina; FREITAS, Henrique; MARTENS, Cristina Dai Pra.; ANDRES, Rafael. O método da pesquisa-ação: um estudo em uma empresa de coleta e análise de dados. *Revista Quanti & Quali*. 2007. Disponível em: [https://posgraduacao.faccat.br/moodle/pluginfile.php/1725/mod\\_resource/content/0/09pesquisa\\_acao\\_2009\\_1.pdf](https://posgraduacao.faccat.br/moodle/pluginfile.php/1725/mod_resource/content/0/09pesquisa_acao_2009_1.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU. 1986.

OLIVEIRA, Mateus Souza de; SILVA, Maria Deusa Ferreira da. A formação com tecnologia digital: potencializando a aprendizagem geométrica. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 15, n. 45, p. 183-200, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8330064. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2063>. Acesso em: 7 fev. 2024.

# Aspectos do ensino remoto emergencial sobre o processo formativo: olhares dos professores de ciências da natureza

## Autores:

### Vanessa Ballestros de Oliveira

Graduada em Licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa (Unipampa, Uruguaiana)

### Bruno Peruzzi Peres

Licenciatura em Ciências da Natureza (Unipampa, Uruguaiana)

### Ana Cristina Machado Veber

Licenciatura em Ciências da Natureza (Unipampa, Uruguaiana)

### Maria Carolina da Silva Jaques Amaral

Licenciatura em Ciências da Natureza (Unipampa, Uruguaiana)

### Ailton Jesus Dinardi

Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana

DOI: 10.58203/Licuri.22333

## Como citar este capítulo:

OLIVEIRA, Vanessa Ballestros et al. Aspectos do ensino remoto emergencial sobre o processo formativo: olhares dos professores de ciências da natureza. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 151-161.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

O ensino remoto foi uma alternativa temporária, para que as instituições de ensino superior pudessem dar continuidade às aulas ofertando componentes curriculares, extracurriculares, de caráter não obrigatório. De maneira que, os professores tiveram que adaptar-se provisoriamente o ensino presencial para o virtual em um curto período, e isso não é EaD. O objetivo deste artigo é refletir como a pandemia tem afetado a vida de educandos e educadores, compreendendo os desafios enfrentados por cada um. Esta pesquisa de campo trata-se de um estudo de caso apresentando uma abordagem qualitativa como caráter explicativo para compreender o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com professores de Ciências da Natureza. O procedimento foi uma coleta de dados que obtida através de um questionário virtual feito no Google Forms. O questionário é composto por perguntas abertas e fechadas com foco na atuação docente, seus obstáculos e relação com o ensino remoto. A pesquisa trouxe debates a respeito das melhores escolhas no processo de manter o ano letivo, metodologias e tecnologias que podem continuar sendo aplicadas no futuro, a tendência ao uso da internet bem como o perfil dos próprios docentes. Algumas respostas consideram a existência de um possível atraso tecnológico para os professores, alegando o despreparo dos mesmos quando deparados com certas ações. Levando em conta o que foi observado durante a pandemia pelos professores, para suprir a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Pampa - Unipampa de Uruguaiana mobilizou-se para apoiar medidas de proteção social, prevenção e mitigação da Covid-19.

**Palavras-chave:** Pandemia. Ensino. Aprendizagem. Tecnologias Educacionais.

## INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2020, a OMS começou a empregar oficialmente o termo Covid19 para a síndrome respiratória aguda grave, causada pelo novo coronavírus, que ganhou a nomenclatura Sars-CoV-2 (SANTOS et al., 2021). Medidas extremas foram tomadas em todos os países do mundo para impedir o avanço e propagação da doença. Fronteiras foram fechadas e o isolamento social foi iniciado. Ainda segundo os autores, outra medida acatada foi o fechamento das escolas e universidades para evitar aglomerações.

Repentinamente os professores que antes ministravam suas aulas de forma presencial, tiveram que se adaptar, migrando para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Vale ressaltar que, o Ensino Remoto Emergencial não é o mesmo que a Educação a Distância (EaD), visto que, segundo Toledo (2022) o ERE diz respeito às atividades mediadas por tecnologias de forma adaptada, para dar melhor seguimento ao ensino e aprendizagem nas condições da pandemia. O autor também afirma que o EaD, por sua vez, possui seu formato próprio e excedendo as condições de afastamento, mesmo que também se baseie na utilização de plataformas digitais (TOLEDO, 2022).

Antes da pandemia, boa parte dos docentes tinham outro posicionamento diante de suas aulas, estavam habituados ao ensino em sala de aula presencial; diante da pandemia tiveram que se reinventar, pois não estavam preparados e nem capacitados para um ensino através de ferramentas tecnológicas. Com essa modalidade de ensino, que implica no distanciamento geográfico de professores e alunos, as aulas ocorriam de maneira síncrona, com videoaulas, aulas expositivas por sistema de web conferência, acompanhando princípios do ensino presencial. Porém, graças a tecnologia, as atividades podiam seguir durante a semana, no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona, expandindo o alcance do ensino em questão.

O alcance que a tecnologia traz ao ensino representa uma gama de possibilidades e métodos a serem incrementados. De acordo com Barbosa et al. (2022), muitas foram as escolas que resolveram adotar recursos digitais para acompanhar as oportunidades de tais mudanças, como forma de adaptar o processo de ensino-aprendizagem.

No período da pandemia, alunos e professores se viram obrigados a utilizar ferramentas digitais para substituir as aulas que antes eram presenciais, por conta da situação. Foi este evento quem expôs severamente as insuficiências existentes na educação no país e, em partes, no acesso à tecnologia por parte de educadores e educandos. A existência da falta de preparo para com recursos tecnológicos fica claro

quando se observa dificuldades se tornando limites, como dificuldades no feedback dos alunos, tempo de ação menor, problemas em acompanhamento de aulas, entre outros (BARBOSA et al. 2022).

O método tradicional das aulas presenciais não pôde ter continuidade pois a sociedade se deparou com um cenário jamais imaginado e, sem poder simplesmente cancelar o ano letivo, houve a necessidade de mudar o paradigma da educação. Mesmo com a dificuldade em analisar um período que demorou para finalizar-se, identificar o aspecto educacional a cada dia passado pela pandemia, percebeu-se a necessidade em compreender melhor as dificuldades e/ou oportunidades que o processo de ensino-aprendizagem enfrentou. Após o início do ensino remoto, identificar seus pontos positivos e negativos resultantes da escolha por uma educação a distância é uma tarefa fundamental quando se depara com essa nova realidade (REGUEIRO et al. 2020).

Diante de todos esses aspectos que retratam as atualizações nos métodos de ensino e aprendizagem no período pós pandemia, esse estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: Quais aspectos do Ensino Remoto Emergencial foram adotados por professores de Ciências da Natureza para o processo formativo pós pandemia?

Estudar o uso de novas tecnologias no processo de aprendizagem exige um olhar mais atento e transformador que nos tempos atuais podem ser revistos em parte no processo de transformação histórica pela qual passou e continua passando a educação, e que os meios tecnológicos como recursos paradidáticos ainda geram incerteza entre educadores. O computador, particularmente, se apresenta como um propósito ignorado e desafiador. Neste sentido, muitas vezes seu uso é limitado por receios e desconhecimentos como afirma Dias et al. (2012): “(...) facilmente sucumbimos à tendência de fixação no conhecido e no habitual. Tudo o que é novo desencadeia medo e mobiliza os mecanismos de defesa”.

Com base no que foi apresentado anteriormente, o objetivo deste trabalho é analisar as concepções de um grupo de professores de Ciências da Natureza, sobre a influência do Ensino Remoto Emergencial no processo formativo no período pós pandemia.

## METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado por uma graduanda do curso, Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa-Unipampa-Campus Uruguaiana/RS.

Trata-se de um estudo de caso apresentando uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e explicativo para compreender o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com docentes na área de ensino de Ciências da Natureza nas Redes Estaduais e Municipais de escolas públicas. Segundo Piovesan et al. (1995) estudos deste caráter tem objetivo entender variações do objeto de estudo e como se apresenta em seu contexto. Tais variações são melhor analisadas em abordagem qualitativas pois, segundo Reis (2008), compreender de forma íntegra os processos trabalhados se mostra mais eficaz do que apenas descrições coletadas.

O procedimento foi um questionário com 9 perguntas organizadas no Google Forms. Metodologicamente, contamos com uma pesquisa de campo para melhor visualizar os professores com as dificuldades enfrentadas, realizando perguntas (abertas e fechadas). Processo este importante para reflexão do conhecimento e entendimento do professor no momento enfrentado na aprendizagem do ensino na pandemia (RIVARD e STRAW, 2000).

O link do questionário foi disponibilizado em um grupo do WhatsApp composto por graduados do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, contendo 34 indivíduos desse meio. Dentre esses graduados, muitos recém formados com poucos anos de experiência e outros com grande tempo de docência.

Depois, a partir da coleta de dados, foram obtidas as respostas de apenas 13 professores do grupo em questão que aceitaram descrever como foi ensinar na Pandemia. Com base nas 9 perguntas semiestruturadas (Apêndice 1) se elaborou gráficos e quadros para apresentar e discutir os dados. A análise dos dados foi baseada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), para se chegar na visão mais apropriada dos resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após selecionar todas as respostas dos questionários avaliados, e a cada questão, foram analisados os resultados obtidos.

Na primeira questão, pode-se observar que dos treze sujeitos da pesquisa, apenas 10 responderam, que diz respeito ao “Gênero” dos respondentes. Sendo que, das 10 respostas, 9 respostas foram de professoras e apenas uma resposta de professor. O gênero funciona como organizador do social e da cultura, e de tal forma, assim como já anunciaram autoras como Joan Scott (1995) e Linda Nicholson (2000), constitui-se um

elemento importante a ser considerado para análise, não disperso da constituição histórica dos sujeitos e das culturas e como uma forma primária de significar as relações de poder.

Quanto à área de atuação dos sujeitos da pesquisa dentro das Ciências da Natureza, a maioria (92,3%, 12 professores), responderam que lecionam no ensino fundamental com a disciplina de Ciências. Porém, devemos ressaltar que alguns dos respondentes lecionam em mais de uma componente curricular, onde ensinam Biologia (30,8%), Química (23,1%) e Física (15,4%). Reforçando que é no ensino fundamental que vemos maior conexão dentre os conteúdos abordados na ciência, valorizando a própria interdisciplinaridade e suas oportunidades no ensino (CORTEZ e DEL PINO, 2018).

Quanto ao nível de escolaridade, a maioria (53,8%) responderam que possuem apenas graduação, seguida de mestrado (30,8%), especialização (7,7%). Insinuando uma provável dispensa do público alvo na formação continuada, o que reflete em muitos casos dentre professores de ciências e seu aperfeiçoamento, tanto teórico quanto metodológico.

Uma frente importante para se repensar a construção profissional dos professores é construir ampliação para analisar a constituição do conhecimento profissional dos professores e planejar processos para o seu desenvolvimento. Entendemos que a prática docente manifesta as concepções de ensino, aprendizagem e de conhecimento, como também as crenças, sentimentos e compromissos políticos e sociais dos professores (SILVA e SCHNETZLER, 2004).

Na área de atuação docente tivemos mais respostas da Rede Municipal 69,2% em comparação com a rede municipal (30,8%), o que indica uma possível tendência ao plano de carreira municipal dentre o público alvo da pesquisa.

A maioria dos docentes tinham experiência profissional entre 1 a 5 anos (23,1%) e 6 a 10 anos (15,4%; Tabela 1). É estranho ter resultados mais frequentes em professores com menos tempo de experiência, concluindo-se com isso que “nem sempre mais tempo significa mais experiência”.

É importante discutir essa observação, por parecer muito incomum possuir resultados mais destacados entre os professores com menos tempo de experiência, uma vez que normalmente se espera que professores com mais tempo de atuação resulte em um destaque nas práticas pedagógicas. Maior tempo de experiência, pressupõe-se maior tempo de aplicações metodológicas, devido à acumulação de experiência ao longo dos anos.

Tabela 1. Tempo de experiência profissional dos professores participantes do estudo.

Tempo de experiência profissional	Percentual	Tempo de experiência profissional	Percentual
< 1 ano	23,1%	21 a 25 anos	7,7%
1 a 5 anos	7,7%	26 a 30 anos	15,3%
6 a 10 anos	7,7%	31 a 35 anos	7,7%
11 a 15 anos	7,7%	36 a 40 anos	7,7%
16 a 20 anos	7,7%	40 anos	7,7%

Essa observação é interessante por gerar um possível conflito entre a relação de tempo de experiência e desenvolvimento profissional dos professores. Há uma tendência dos educandos recentemente formados terem uma carga teórica de conteúdos bem atualizada, sem falar dos contatos contemporâneos com as tecnologias digitais, porém, sem a aplicabilidade reforçada pelo empírico de professores mais experientes, mesmo que esses tendam a não adaptarem tanto seus métodos (HENRIQUE et al., 2018). Isso permite levantar hipóteses sobre o impacto de outros fatores, como a motivação/engajamento dos professores mais recentes para atualizações em relação a novas abordagens pedagógicas, resultando em uma disposição maior para com novas estratégias de ensino.

Para a maior parte dos entrevistados foi perguntado qual a plataforma mais usada pelos professores, e a resposta foram: Google Meet (53,8%), WhatsApp (38,5%) e o Google Classroom (7,7%). Dado esse que enfatiza o Google Meet como ferramenta metodológica crucial para o ensino remoto, facilitando a comunicação nas aulas remotas e também a aplicação de várias atividades didáticas. Tal informação corrobora com Nascimento et al. (2022), pois destacam que o Google Meet proporciona mais dinâmica e menos monotonia nas aulas, com atividades que aproximam professores e estudantes. Algo importante quando nos deparamos com a necessidade do ERE, pois ameniza qualquer falta de contato que possa haver em situações de isolamento.

Quando lhe perguntaram quais os problemas e aprendizagem de hoje, que podem ser relacionados ao ensino remoto? As respostas dadas por cada professor foram as seguintes (Tabela 2).

As respostas foram fornecidas pelos próprios professores, tratase de uma visão dada por eles. Alguns consideraram que os alunos perderam o hábito de estudar, e com isso, ocorreu um retrocesso na aprendizagem do aluno.

Tabela 2. Respostas da questão “Quais os problemas e aprendizagem de hoje, que podem ser relacionados ao ensino remoto?”.

Professores	Respostas
P1	Eles perderam o hábito de estudar.
P2	As dificuldades dos estudantes, a falta de hábitos escolares e a infrequência escolar.
P3	Vocabulário restrito. Uso de celular, por parte dos alunos, apenas para jogos.
P4	Conseguir manter o foco nas aulas.
P5	Dispersão e dificuldade para o estímulo dos estudantes para com o interesse na disciplina ou atividade.
P6	Leitura, escrita e raciocínio lógico.
P7	Erros de escrita, raciocínio lógico e interpretação.
P8	Dúvidas
P9	Alfabetização
P10	Falta de interesse, infrequência, não têm hábitos de estudo.
P11	Falta de atenção, interesse, defasagem na aprendizagem.
P12	Algum atraso no desenvolvimento das habilidades
P13	Acessibilidade, a maioria dos alunos da rede estadual ainda não tem acesso à internet em casa.

Esse resultado pode ser corroborado com os dizeres de Nascimento et al (2022) ao registrarem “Espera-se que essa experiência online, apesar dos percalços, demonstra à sociedade em geral o papel fundamental da presença física do professor, sendo este não apenas um agente detentor do conhecimento, mas principalmente a principal ponte entre o aluno e o conhecimento”.

A próxima pergunta foi: “O que a rede de ensino tem feito para enfrentar essas perdas e dificuldades de aprendizagem?” Conforme pode ser visto listado (Tabela 3) as respostas dadas pelos professores participantes da pesquisa.

Somente um professor diz que foi feita pouca coisa para a aprendizagem do aluno. Por outro lado, professores realizaram iniciativas das tecnologias voltadas para o ensino remoto, sem falar nas outras atividades realizadas para os alunos.

As principais dificuldades nas aulas remotas foram: Falta de acesso ao sinal da internet dos alunos(às) (10 alunos), Falta de equipamentos adequados do(a) aluno(a) (6 alunos), Falta de equipamentos adequados do(a) docente (4 alunos) e a Falta de formação tecnológica ou formação insuficiente do(a) docente (4 alunos).

Tabela 3. Respostas da questão “O que a rede de ensino tem feito para enfrentar essas perdas e dificuldades de aprendizagem?”.

Professores	Respostas
P1	Aulas de reforço.
P2	Projetos, oficinas, reforço, recuperação paralela.
P3	Aulas com estratégias diversificadas. Aulas em turno inverso.
P4	Tem estimulado os alunos a frequentar mais as aulas presenciais e ter aulas de reforço.
P5	Metodologias ativas relacionadas também a mídias.
P6	Estudos de recuperação paralela, e diminuir aulas tradicionais para tentar suprir a defasagem.
P7	Aulas de reforço escolar de Português e Matemática para alunos com grandes dificuldades, especialmente os que não estão alfabetizados ainda.
P8	Nenhuma
P9	Inserção da tecnologia na sala de aula. Ainda falta a valorização do professor e a manutenção das escolas.
P10	Recuperação, reuniões pedagógicas, reunião com a flia, conversa com os alunos sobre a importância do estudo
P11	Muita pouca coisa.
P12	Ofertada recuperação constante.
P13	Contextualizar os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos.

Esses resultados vão ao encontro dos registros de Santos et al. (2021, p. 5):

Muitas famílias, principalmente de estudantes da rede pública, não têm computadores, smartphones ou tablets para acessar às aulas do ensino remoto ou, quando possuem um desses aparelhos, é apenas um dispositivo para todos os membros da casa. Um outro fator que dificulta o acesso às aulas remotas é a conexão com a internet, pois são poucos que possuem banda larga. A maioria dos estudantes acessa através dos dados móveis, que, às vezes, não são suficientes para assistirem a uma aula online (SANTOS et al., 2021, p. 5).

Quando perguntado como os professores contribuem para o ensino remoto, para que os alunos não fiquem sem estudar (Tabela 4), temos algumas respostas desde a fabricação de materiais, como entrega de matéria física na escola e alguns contribuem com ferramentas online.

Tabela 4. Respostas da questão “Como a rede de ensino (se leciona em mais de uma rede, separar a resposta) contribuiu com o processo de ensino remoto?”

Professores	Respostas
P1	Contribuiu mandando as atividades para casa.
P2	Trabalhamos com material impresso para os estudantes.
P3	Imprimindo material quando não havia internet. Indo nas casas dos alunos para levar material
P4	Contribuiu com o apoio de material pedagógico, porém faltou apoiar com as tecnologias digitais e fornecer cursos para os docentes.
P5	No Alceu Wamosy por se tratar de uma escola rural, acabam tendo problemas com o investimento aos materiais do local, tendo que fazer atividades por contato telefônico E no Elisa Valls deixavam sempre muitos incentivos aos alunos para a qualificação na Compreensão de plataformas online para ensino
P6	Não entendi a pergunta
P7	Não contribuiu de nenhuma forma.
P8	Contribuiu para que não parasse
P9	Não contribuiu. A formação tecnológica para os professores demorou muito a acontecer.
P10	Não contribuiu, nós que tivemos que nos virar
P11	Nada
P12	Entregando material físico na escola
P13	Contribuiu com o chromebook para cada professor.

É interessante observar que 4 dos 13 professores negaram a contribuição da rede de ensino para com o Ensino Remoto, pressupondo a falta de contato dos espaços pedagógicos com a necessidade de atualização metodológica.

Algumas respostas consideram a existência de um possível atraso tecnológico para os professores, alegando o despreparo dos mesmos quando deparados com certas ações.

Pois eles reforçam a falta de apoio fornecido pelas instituições, o que torna difícil executarem as atividades que são enriquecidas por ferramentas tecnológicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o que foi observado pelos professores, para suprir o ensino durante a Pandemia, professores e alunos nas escolas das Redes Estadual e Municipal de Uruguiana, mobilizaram-se para apoiar medidas de proteção social, prevenção e mitigação da Covid-19. Com prudência e precaução foram adequadas para dar sequência aos estudos letivos a distância.

O questionário visou entender se depararam com o Ensino Remoto Emergencial e como a rede de ensino contribuiu com o processo do ensino letivo e quais os problemas e aprendizagem de hoje, que ainda podem ser relacionados ao ensino remoto. Através desta pesquisa ficou claro que as atividades propostas durante o Ensino Remoto Emergencial foi algo desafiador para os docentes, onde haviam uma falta de recursos digitais dos alunos, um complemento da devolutiva de atividades impressas que serviria para continuação e entendimento do conteúdo.

Aparentemente o hábito de estudar foi perdido pelos alunos e também houve uma grande redução nas frequências dos mesmos. Constatou-se também que algumas redes de ensino nada fizeram, enquanto outras contribuíram ofertando aulas de reforços para os alunos esclarecerem suas dúvidas e aprenderem melhor. Deixando a reflexão de que as ações pedagógicas para lidar com adaptações como esta abordada aqui, inicialmente vem das instituições.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. In: CoDAS. *Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 2022.

CORTEZ, Jucelino; DEL PINO, José Claudio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e o Enfoque CTS. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 27-47, 2018.

DIAS, K. L.; MONTEIRO, K. P. C.; LEITÃO, F. C.; MAGALHÃES M. R. Inclusão e formação de docentes para as novas tecnologias de informação e comunicação. *Anais do Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação*, s/p. Palmas, Tocantins, Brasil. 2012.

HENRIQUE, José et al. Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, p. 388-396, 2018.

NASCIMENTO, Jéssica Maria Torres de Souza et al. Ensino durante a pandemia: A utilização da plataforma Google meet nas aulas de Ciências Naturais em uma escola do Município de Parnaíba-PI. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 14, p. e221111436383-e221111436383, 2022.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista estudos feministas*, v. 8, n. 02, pág. 09-41, 2000.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de saúde pública*, v. 29, p. 318-325, 1995.

REGUEIRO, Eloisa Maria Gatti et al. Ensino mediado por tecnologias no curso de Fisioterapia do Centro Universitário Barão de Mauá durante o período de pandemia da COVID-19. *Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação*, v. 1, n. 1, p. 107-119, 2020.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. Pesquisa-ação em educação ambiental. *Pesquisa em educação ambiental*, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.

RIVARD, Leonard P.; STRAW, Stanley B. O efeito da fala e da escrita na aprendizagem de ciências: um estudo exploratório. *Educação científica*, v. 84, n. 5, pág. 566-593, 2000.

SANTOS, Magali. OLIVEIRA, Quitéria. SANTOS, Marina. SANTOS, Camila. EGITO, Ricardo. ROCHA, Letícia. NETO, Beatiz. Educação e Covid-19: Os impactos da pandemia ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, v. 7, n. 6, p. 60760-60779, 2021.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. *Educação & realidade*. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Lenice Heloísa A.; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de Ciências/Biologia: modos de mediação do formador. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 27, 2004.

TOLEDO, Stefani Moreira Aquino. Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial: Conceitos em Debate. *EaD em Foco*, v. 12, n. 3, p. e1918-e1918, 2022.

## Cultura digital: e suas distintas formas de aplicabilidade

**Autora:**

**Camila de Oliveira Louzada**

*Doutora em Geografia, professora da Secretária de Educação e Desporto do Amazonas-SEDUC, Manacapuru-Amazonas*

DOI: 10.58203/Licuri.22334

**Como citar este capítulo:**

LOUZADA, Camila Oliveira Cultura digital: e suas distintas formas de aplicabilidade. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 162-173.

ISBN: 978-65-85562-23-2

### Resumo

A Unidade Curricular Comum-UCC de Cultura Digital, faz parte da grade de novas disciplinas que compõem o Novo Ensino Médio-NEM, e tem como objetivo levar novos conhecimentos aos estudantes sobre o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação-TDICs, e incentivar a informação e comunicação no ambiente virtual de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. O presente trabalho tem como objetivo, demonstrar distintas formas de se trabalhar os conteúdos da disciplina de Cultura Digital. A metodologia foi baseada na revisão bibliográfica de documentos oficiais federais e estaduais, assim como os documentos disponibilizados pela Secretária de Estado de Educação e Desporto do Amazonas-SEDUC/AM, e também entrevistas com 5 professores que trabalharam a disciplina de Cultura Digital entre (2022-2023) em 4 escolas diferentes do município de Manacapuru-AM. Os principais resultados foram: a) que não foi abordado o critério na escolha do professor que iria ministrar a UCC de Cultural Digital, em nenhuma das escolas dos entrevistados; b) os professores dessa disciplina somente receberam o plano de curso, todavia sem nenhum material de apoio inicialmente; c) serão apresentadas as distintas técnicas utilizadas pelos professores entrevistados para se trabalhar com a UCC de Cultura Digital. Diante disso, o presente trabalho faz a seguinte ressalva, em pleno século XXI com as atuais demandas na área da educação, novas habilidades e competências são requeridas dos professores, todavia em que momento são disponibilizados tempos nos seus horários de trabalho, para que os professores realizem cursos ou formações dentro do seu ambiente e horário de trabalho, fica essa indagação.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais de informação e comunicação-TDICs. Segurança online. Uso de redes sociais. Privacidade online.

## INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos mais significativos para a sociedade humana ocorreram após a II Guerra Mundial, a exemplo do Sistema de Posicionamento Global-GPS, que se tornou extremamente popular a partir dos anos 2000, e passou a ser utilizado como uma importante ferramenta de localização que por fazer uso das coordenadas de latitude e longitude.

A segunda metade do século XX foi marcada pela corrida espacial entre a antiga União Soviética e os Estados Unidos, o que acabou por contribuir de maneira significativa para os avanços significativos na área de informática e no desenvolvimento e aprimoramento expressivos na área de tecnologias.

Dessas contribuições tecnológicas no século passado, podemos citar vários amplamente utilizados pela sociedade mundial atualmente, são as mais comuns, aparelhos de celular, tablets, computadores, GPS, aplicativos, jogos online, aparelhos de aspirador de pó robô, e mais recentemente a inteligência artificial-IA.

Essas transformações tecnológicas passaram a ser usadas por uma parcela bastante significativa da população brasileira, sobre isso o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, divulgou em novembro de 2023, que 161,6 milhões de cidadãos brasileiros com mais de 10 anos de idade utilizam a internet diariamente no país, sendo o equipamento mais utilizado para acessar a internet, o telefone celular alcançando o índice de 98,9%. Ainda segundo o IBGE (2023), vem crescendo o número de idosos com mais de 60 anos que usam a internet, em 2016 o percentual era de 24,7% e em 2022, alcançou o percentual 62,1%, feito inédito até então.

Esse aumento expressivo do uso da internet pela sociedade brasileira, tem influência de vários fatores, como maior acesso às redes de internet, aparelhos de celulares modernos, e uma expressiva faixa etária jovem que utiliza as redes diariamente, e que acaba por incentivar e ajudar os idosos a acessarem a rede mundial de computadores.

Diante desse cenário social tecnológico, e somado ao processo de reformulação do ensino médio brasileiro, foi sugerido a partir das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), que houvesse um direcionamento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, em outras

palavras, que esforços fossem direcionados ao desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de TDICs em diversas práticas escolares.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p.466).

Baseado nisso é importante lembrar, que a sugestão da BNCC de incorporar as tecnologias digitais na educação não se limita ao uso como ferramenta de suporte, mas sim, promover o uso focado na aprendizagem ou no despertar dos interesses dos alunos, afim de que os mesmos demonstrem interesse maior na construção de seus próprios conhecimentos, sobre o uso de TDICs, como incentivo dos alunos na sua própria aprendizagem.

Diante do que foi apresentado aqui, faz-se necessário levantar a seguinte indagação, como os professores podem trabalhar a UCC de Cultura Digital, de maneira atrativa para os alunos? Pensando nisso, o presente trabalho tem objetivo, demonstrar distintas formas de se trabalhar os conteúdos da disciplina de Cultura Digital.

## METODOLOGIA

O presente trabalho partiu da revisão bibliográfica a começar, pela BNCC (2018), que foi o primeiro documento orientador disponibilizar no sentido de proporcionar aos professores um possível direcionamento, de como abordar as tecnologias digitais no NEM. Seguido do Currículo de Referência em Tecnologia e Computação-CRTC do CIEB (2018), no qual dispõem sobre os eixos, conceitos e as competências que devem ser exploradas no uso das tecnologias nas escolas, e ao mesmo tempo propõem uma reflexão sobre a forma como são usadas TDICs, não só no ambiente escolar, mas também no uso privado.

Na esfera estadual, foram consultados o Plano de Ensino da Unidade Curricular-UCC de Cultural Digital e os cadernos pedagógicos disponibilizados pela SEDUC/AM. Além das

obras citadas aqui, foram consultados artigos e livros publicados no período dos últimos 5 anos (2018-2023).

Outra fonte de informação foi o site, Cartilhas de Segurança para Internet (Cert.br, 2023), que disponibiliza material de orientação de uso seguro da internet.

A implementação do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas, começou a ser implementado em fevereiro de 2022, com o início do ano letivo após a Jornada Pedagógica realizada pela SEDUC/AM. A presente pesquisa entrevistou com um questionário de 5 perguntas abertas, 5 professores que ficaram responsáveis por ministrar a disciplina de Cultura Digital em 4 escolas distintas do município de Manacapuru no Amazonas.

## BNCC E A UNIDADE CURRICULAR COMUM-UCC DE CULTURA DIGITAL

Novo Ensino Médio começou a ser implementado nas escolas estaduais do estado do Amazonas em 2022. Nessa reformulação, a carga horária dos três anos do ensino médio, passaram de 2400 para 3000 horas aula, sendo 1800 destinadas as disciplinas obrigatórias e 1200 para os itinerários formativos. Sobre isso (TESTA *et al.* 2023) argumenta que os itinerários dão a possibilidade de o estudante aprofundar-se nos temas de sua preferência, baseado em seus desejos pessoais, e também com foco no mercado de trabalho.

Em macro escala as disciplinas obrigatórias, foram compartimentadas em quatro áreas do conhecimento, são elas: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com carga horária de 80 horas.

Para apoiar a construção dos currículos estaduais e das respectivas propostas pedagógicas, foi elaborado pelo Centro de Inovação para Educação Básica Brasileira-CIEB (2018), o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação.

O CIEB (2018) produziu e desenvolveu conceitos e habilidade fundamentados na BNCC (2018), direcionado a ampliação e exploração do uso de TDICs nas escolas do país. Os eixos propostos deveriam estar presentes em todos os níveis da educação básica, todavia nos limitaremos a proposta para o ensino médio. Que são os seguintes eixos, Cultura Digital que subdivide-se nos conceitos de letramento digital; cidadania digital; tecnologia e sociedade; Tecnologia Digital, compartimenta-se em conceitos de representação de dados; *hardware* e *software*; e comunicação e redes. Pensamento Computacional-

subdivide-se nos conceitos de abstração; algoritmo; decomposição; e reconhecimento de padrões (BNCC, 2018).

Ainda, segundo a BNCC (2018) a abordagem de TDICs,

[...] envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à influência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BNCC, 2018, p.474).

A BNCC tem como objetivo apresentar um norte/ ou direcionamento aos gestores e professores, na implementação do uso de tecnologias no contexto escolar, não exclusivamente para a promoção da aprendizagem ou de estímulo ao engajamento dos estudantes, mais visando também incentivar o preparo intelectual dos alunos para o uso das TDICs em suas práticas sociais e profissionais.

No que tange a dimensão de cultura digital, ela pode ser compartimentada em duas subdivisões: mundo digital e uso ético. Mundo digital, abordara o impacto das tecnologias na vida das pessoas e na sociedade incluindo as sociais, culturais e comerciais. O uso ético, abordará a utilização das tecnologias , mídias e dispositivos de comunicação modernos de forma ética, comparando comportamentos adequados e inadequados na rede.

A seguir será abordado como a SEDUC/AM recomendou/orientou a implementação do itinerário formativo de Cultura Digital.

## **SEDUC/AM: E UNIDADE CURRICULAR COMUM DE CULTURA DIGITAL**

As secretárias de educação estaduais do país todo, utilizando as orientações da BNCC (2018), ficavam responsáveis por disponibilizar orientações sobre as novas disciplinas que iriam compor os itinerários formativos. Baseado nisso a SEDUC/AM e sua Secretária Executiva Adjunta Pedagógica-SEAP, disponibilizaram para o 1º ano do ensino médio,

quatro itinerários, são eles: Educação Financeira; Projeto de Vida; Projetos Integradores e Cultura Digital.

A Unidade Curricular Comum-UCC de Cultura Digital, tinha as seguintes habilidades específicas da área de linguagens.

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede (SEDUC/AM, 2022, p. 22).

A SEDUC/AM disponibilizou um plano de curso da UCC de Cultura Digital, que entre outros pontos abordados, dispunha dos eixos estruturantes compartimentados em quatro pontos principais.

**1. Investigação Científica- EMIFLGG01-** Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. **2. Processos Criativos EMIFLGG05-** Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos. **3. Mediação e Intervenção Sociocultural EMIFLGG07-** Identificar e explicar questões socioculturais e

ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem. **4. Empreendedorismo** EMIFLGG11- Selecionar e mobilizar Intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo. (AMAZONAS/SEDUC, 2022, p.101)

Ainda sobre as orientações do Caderno Pedagógico da SEDUC/AM, para a UCC de Cultura Digital são listadas cinco habilidades socioemocionais; 1. refletir sobre a internet e o valor das relações reais e virtuais, construindo uma postura crítica, autoconfiante e empática. 2. Exercitar o respeito à diversidade, expressando sentimentos e emoções, preservando o convívio social e o respeito pelo outro em ambientes virtuais. 3. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros; 4. Experimentar e criar coisas novas, mobilizando os recursos criativos e artísticos na utilização das TDICs; 5. Fazer escolhas acertadas com foco nos estudos acerca da segurança na internet e da cultura digital, organizando o tempo e planejando o uso responsável de ambientes virtuais (AMAZONAS/SEDUC, 2022). Cabendo ao professor proporcionar meios para que essas habilidades sejam desenvolvidas, entretanto, faz-se necessário além do conteúdo (que é produzido pelo professor) que as escolas estaduais disponham de infraestrutura adequada, como por exemplo laboratórios de informática, com computadores modernos, redes de internet eficiente, palestras com profissionais da área de tecnologia, segurança cibernética, entre outros, isso permitiria que o professor tivesse a sua disposição uma variedade de possibilidades para serem exploradas.

Diante disso, faz-se necessário conhecer a experiência de quatro professores que ministraram a UCC de Cultura Digital entre 2022 -2023, de quatro escolas estaduais do município de Manacapuru no Amazonas.

## EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES MINISTRANTES DA DISCIPLINA DE CULTURA DIGITAL

De maneira geral as equipes gestoras, das quatro escolas públicas onde os professores atuaram na UCC de Cultura Digital, no município de Manacapuru entre 2022 e 2023, não informaram os critérios para a escolha do professor ministrante, diante disso cada

professor ministrante era formado em distintas áreas de conhecimento, sendo elas: 2 de Educação Física, 1- Geografia, 1- Inglês, 1- Química, são esses os professores entrevistados.

Perguntados inicialmente sobre como ele(a) fez para produzir matéria para trabalhar a Unidade 1- Proteção de dispositivos digitais prevista para o primeiro bimestre do ano letivo, o entrevistado A, relatou a seguinte situação:

Tive que me virar, corri para o meu sobrinho que cursa o 5º período da faculdade de ciências da computação, para me ajudar, ele riu, e ainda tirou sarro com a minha cara “tá vendo, papagaio velho também aprende a mexer com a internet, quando a corda aperta no trabalho né” (ENTREVISTADO D, 2023).

O entrevistado relatou se sentir frustrado, por precisar recorrer a ajuda de um sobrinho trinta e cinco anos mais jovem, para aprender um conteúdo novo, para depois repassar a turma de alunos, que sabem muito mais do que ele como utilizar as tecnologias. Após essa experiência o entrevistado também relatou que solicitou a gestão da escola, que a disciplina fosse transferida para outro professor, e teve sua demanda ignorada pela equipe de gestão, permanecendo todo ano letivo de 2022, como o professor regente da disciplina.

Os entrevistados também foram perguntados como se preparavam para ministrar os conteúdos da UCC de Cultura Digital, três entrevistados relataram fazer pesquisas, que assistiam vídeos no Youtube para ajuda-los a se preparar e também fizeram cursos online disponíveis na plataforma Saber+ e na plataforma Avamec, para se prepararem melhor para ministrar a disciplina.

Quando os entrevistados foram perguntados qual o maior medo deles em relação a disciplina de UCC de Cultura Digital, as respostas foram as seguintes;

Meu medo é um aluno fazer uma pergunta e eu não saber responder, acho absurdo passar por uma situação dessa (ENTREVISTADO D, 2022); Os alunos sabem muito mais que nos professores com mais de 20 anos de sala de aula, acho perseguição recebermos essas disciplinas que nem são da nossa área de formação (ENTREVISTADO A, 2023); Eu adorei poder trabalhar com essa disciplina nova, vou aprimorar os conhecimentos que já tenho, e ainda vou

aprender mais junto com os alunos (ENTREVISTADO C, 2022); Assustador e olha que usei máquina de datilografar, mas falando sério eu vou aprender junto com eles, pois não sei muita coisa ((ENTREVISTADO E, 2023); Particularmente gostei inicialmente, pois tenho algum conhecimento dessa área, mas sinceramente acho injusto recebermos essa disciplina, e não termos nenhum curso de orientação oferecido pela SEDUC/AM, e recebermos somente um plano de curso, com o título do assunto e mais nada, foi tipo assim, ti virá (ENTREVISTADO B, 2023).

A maioria dos professores ministrantes da disciplina de cultura digital, se mostrou incomodada, com a possibilidade de receberem perguntas sobre a nova disciplina e não saberem como responde-la, outros dois entrevistados se mostraram empolgados inicialmente, com a possibilidade de ministrar a nova disciplina, isso talvez se deva a dois fatores principais: a faixa etária dos entrevistados e hábito de usar diariamente a internet. Indagados sobre suas idades, um grupo apresentou idades variando entre 49 e 54 anos, e o outro com faixa etária de 25 a 33 anos.

Perguntados sobre as maiores dificuldades, enfrentadas durante o período que ministrou a disciplina todos foram unânimes em relatar que a ausência de sala de informática nas escolas que atuam, e também de rede de internet foi o maior entrave para que eles pudessem proporcionar aos alunos experiências práticas da disciplina de Cultura Digital. Visando contornar essa situação, os professores adotaram técnicas distintas, copiar no quadro, disponibilizar matérias em mídia no grupo do WhatsApp da turma, e também levar matérias impressos, como esses da Figura 1.

O CERT.br (2023) é um grupo de resposta a incidentes de segurança-CSIRT atua em âmbito nacional, realizando gestão de incidentes, e também na conscientização sobre os problemas de segurança, na consciência situacional e transferência de conhecimentos, sempre respaldado por forte integração entre as comunidades de atuação nacional e internacional de CSIRTs. Esse monitoramento e compartilhamento de informações constante, viabilizar frequência das atualizações de técnicas de proteção e segurança na rede mundial de computadores.

Os professores foram perguntados na visão deles, quais as vantagens para os alunos estudarem a UCC de Cultura Digital, o entrevistado B, relatou a seguinte percepção.

Provavelmente essa foi a primeira vez, que os alunos ouviram falar sobre os perigos da internet, como proteger seus dispositivos, o que era privacidade digital, segurança cibernética, códigos maliciosos, uso das redes sociais, phishing e outros golpes online. A maioria pensava que a internet é uma terra sem lei, mais isso não é verdade, mostrei pra eles que é possível sim descobrir o culpado de espalhar notícias falsas, campanhas de difamação sobre alguém. E que devemos usar a internet com responsabilidade, empatia e não como mecanismo de espalhar o ódio, a discriminação e o cancelamento digital. (ENTREVISTADO B, 2023).



Figura 1. Cartilhas disponibilizadas pelo CERT.br.

Fonte: CERT.br (2023).

O entrevistado E, por sua vez, defendeu que os alunos aprenderiam muito mais com um professor de informática que é formado na área, do que, com um professor licenciado na sua área de atuação. Outro entrevistado relatou que se a escola tivesse sala de informática com internet, seria possível mostrar muitas coisas na própria internet, mas na escola dele nem isso tinha.

Se a escola tivesse sala de informática e com internet boa, eu poderia levar a turma para lá e mostrar como criar senhas seguras, como saber na prática que um site é seguro, mostrar imagens como baixar imagens de satélite da plataforma da NASA ou do INPE no Brasil, como acessar o Google Maps e o Google Earth e todas as suas funções incluindo a 3D, para conhecer diferentes partes do mundo. Na real poderíamos fazer muito melhor se tivéssemos tido a infraestrutura necessária dentro das escolas. (ENTREVISTADO C, 2022).

Diante do exposto, é perceptível o quanto os professores desejavam dispor de condições de infraestrutura escolares melhores, para aprofundar os conteúdos da disciplina UCC de Cultura Digital nas quatro escolas estaduais, que os professores estaduais atuavam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo demonstrar distintas formas de se trabalhar os conteúdos da disciplina de Cultura Digital. Os resultados apontaram que parte dos professores entrevistados inicialmente mostrou resistência em trabalhar com a UCC de Cultura Digital, por desconhecer o ambiente da internet.

Passado a resistência inicial dos entrevistados, os professores passaram a procurar as melhores formas possíveis de abordar os conteúdos dispostos no plano de curso, buscando realizar cursos online, assistir vídeos no youtube, pedir ajuda de pessoas atuantes na área de tecnologias, e acabaram por aprender novos assunto, para posteriormente ensinar aos seus alunos, o que não só beneficiou os alunos, mais também os professores.

As demandas na área da educação, requerem cada vez mais novas habilidades e competências dos professores, mas em contrapartida, que infraestrutura as secretárias de educação disponibilizam para que isso ocorra, e também que horários são viabilizados para que os professores realizem cursos ou formações dentro do seu ambiente e horário de trabalho? Infelizmente para que os professores se qualifiquem eles acabam sendo obrigados a fazerem uso de suas horas de descanso e familiar para se qualificarem, pois na grande maioria das profissões as qualificações ocorrem no próprio ambiente de trabalho.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS/SEDUC. *Cadernos Pedagógicos: Itinerário Formativo*. Centro de Mídia de Educação do Amazonas. Manaus, 2022. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/novo-ensino-medio-amazonas>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades> . Acesso em: 18 fev. 2024.

CIEB - *Educação Básica Brasileira*. São Paulo. 2018. Disponível em: <https://currículo.cieb.net.br/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CERT.br. *Cartilha de Segurança para Internet*. 2023. Disponível em: <https://cartilha.cert.br>. Acesso em: 18 fev. 2024.

TESTA, Maurício José; LOPES, Eduarda da Silva; VIDMAR, Muryel Pyetro; PASTORIO, Dioni Paulo. Um olhar para a disciplina curricular Cultura Digital do Novo Ensino Médio: a relação das Tecnologias Digitais e da Informação e Comunicação e o Ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 45, n. 2, p. 1-12, 2023.

IBGE. Agência IBGE de Notícias. *161,6 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade utilizaram a Internet no país, em 2022*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38307-161-6-milhoes-de-pessoas-com-10-anos-ou-mais-de-idade-utilizaram-a-internet-no-pais-em-2022> . Acesso em: 18 fev. 2024.

# Exercício de Empatia: distribuição de Pirulitos pelo centro da Cidade do Rio Grande, RS: um breve relato

## Autora:

### Patrícia Velozo Vaz

Discente em Bacharelado em Biblioteconomia. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

### Juliane Borges Medeiros

Discente em Bacharelado em Biblioteconomia. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

### Jemima Landim da Silva

Discente em Bacharelado em Biblioteconomia. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

### Claudio Renato Moraes da Silva

Docente da Discente em Bacharelado em Biblioteconomia. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

DOI: 10.58203/Licuri.22335

## Como citar este capítulo:

VAZ, Patrícia Velozo et al. Exercício de Empatia: distribuição de Pirulitos pelo centro da Cidade do Rio Grande, RS: um breve relato. In: KOCHHANN, Andrea (Org.).

**Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios.** Campina Grande: Licuri, 2024, p. 174-182.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

O projeto Distribuição de Pirulitos pelo Centro da Cidade do Rio Grande, RS foi desenvolvido na disciplina Ação Cultural: teoria e prática, no Curso de Bacharelado em Biblioteconomia, na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em julho de 2023. A ação consistiu na distribuição gratuita de pirulitos e apenas a guloseima frases de autoras feministas, a distribuição foi aleatória na comunidade, pelo centro da cidade. Durante a execução do projeto, foram observadas diferentes reações das pessoas que receberam os pirulitos, desde aceitação e troca de afetividade, até questionamentos sobre a finalidade da ação. A iniciativa teve como objetivo impulsionar a empatia e a união na sociedade, buscando adocicar o dia a dia das pessoas e inspirar reflexões por meio das mensagens nos pirulitos. Nas abordagens, sejam aceitação ou negação, o elemento e sentimento empatia, foi determinante nas reações; por meio de um pequeno gesto solidário, o projeto caminhou na direção de uma comunidade mais empática e unida.

**Palavras-chave:** Ação Cultural. Biblioteconomia. Intervenção Social. Relações Humanas.

## INTRODUÇÃO

As correrias da realidade inventada, necessária, destemperadas, justificadas e, às vezes, injustificáveis, nessa contemporaneidade, tem feito em nós e de alguns de nós - reféns do próprio tempo. A tal realidade presente que vivenciamos e experienciamos nesse espaço planetário, está cada vez mais a exigir mais e mais tempo! Ou a nos cobrar a falta de tempo!

Todavia, a medicina tem buscado compreender e atacar esses males que o tempo - tempo corrido, falta do tempo, tempos preciosos - relações desencontradas, perdidas, negadas e esquecidas pela falta do tempo, seja com terapias, dinâmicas, exercícios de e para mudanças no comportamento e administração do tempo, ou mesmo pela intervenção medicamentosa.

O termo Empatia, nos estudos de Souza, Hokama e Hokama (2020), os autores buscaram a historicidade da palavra/termo Empatia, desde as evidências mais antigas dessa relação/manifestação aos dias atuais, como se revelam esses momentos ou relações estabelecidas, ainda que timidamente ou em disfarces provocados intencionais ou espontâneos, às vezes sequer percebidos. Nas relações, e em todas elas, naturalmente nós seres humanos e de racionalidade utilizamos de muitos fatores e elementos que contribui e constrói - representa, pessoas, coisas, fenômenos e fatos, e isso é resultado daquilo - composições e/ou conceitos que fazemos ou vemos ou percebemos ou mesmo sentimos sobre algumas ou todas essas situações citadas.

O termo em si foi apresentado ou compreendido ou representado no final do Século XIX.

o termo empatia foi cunhado no final do século XIX pelo filósofo alemão Robert Vischer, que buscava descrever sentimentos obtidos através da observação de uma obra de arte, principalmente quando o observador se sentia ligado a ela, passando a ser utilizado para representar sentimentos de conexão com a natureza (SCHWELLER, 2014, p. 19).

Esse estudo traz um relato de experiência do projeto Distribuição de Pirulitos pelo Centro da Cidade do Rio Grande, RS foi desenvolvido na disciplina Ação Cultural: teoria e prática, no Curso de Bacharelado em Biblioteconomia, na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em julho de 2023.

## METODOLOGIA

Após se reunir no Centro da cidade do Rio Grande, RS, para a compra dos pirulitos, foram impressas frases feministas para que pudesse ser feita a colagem nos doces, sendo necessário o auxílio de um grampeador. A ação teve o intuito de abordar as pessoas no centro cidade,

provocando, positivamente uma intervenção social e humanista com a entrega voluntária dos pirulitos; levando afeto e afetividade às pessoas. No decorrer da ação houve diversas experiências, tanto positivas quanto negativas, porém todas foram necessárias para a realização do projeto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de um trabalho feito a partir de ações envolvendo a comunidade, é de extrema importância relatar o comportamento e expressões obtidas, pois atos solidários ou solitários, ainda não são vistos com bastante frequência na comunidade de Rio Grande, RS. É necessário relatar os olhares e até mesmo os gestos sobre a entrega dos pirulitos, visto que, muitos indivíduos demonstraram receio em aceitá-los, mesmo sendo apenas uma ação para a conclusão de um projeto de discentes. Algumas pessoas, ao serem abordadas, questionaram o valor do produto que lhes era entregue, o que diz muito em relação às suas interações sociais, visto que:

na prática, qualquer sujeito age de modo parecido com o que agira anteriormente em situação que, se não é similar, tem semelhanças suficientes com experiências anteriores para permiti-lhe esperar resultados satisfatórios se agir do modo como agira anteriormente. (Aquino, 2000, p. 23).

Sendo assim, a partir de experiências anteriores, as pessoas negavam receber o pirulito como um mecanismo de defesa, tentando sair da situação o mais rápido possível. Apesar disso, algumas pessoas, ao serem abordadas, aceitavam o pirulito de bom grado e agradeciam.

Naturalizar passou a ser uma justificativa ou desculpa - sem culpas, para que coisas bem simples como, por exemplo, sair a passear com os cachorros (quando se tem), caminhar devagar na chuva e “curtir” o banho que a água de cima dá, andar a pé, tirar os sapatos em lugar público - seja na hora do almoço ou na hora daquele cafezinho.

Na figura 1, exibe-se a imagem de um servidor de limpeza urbana recebendo um dos pirulitos da ação, com o intuito de oferecer afeto, por meio de mensagens com frases feministas, a troca foi positiva em retorno.

Neste caso, a recepção por parte do servidor resultou em uma troca de afetividade bem-sucedida, não havendo perguntas sobre valores destinados ao pirulito e nem expressões faciais negativas, portanto, ambos saíram satisfeitos com o resultado.

E para compor esse novo ser, rápido, rapidíssimo em tudo o que faz, e passa a ter seu(s) valor nisso - na rapidez de execução do que se pede, segue a naturalização nos discursos: “Ando

sem tempo!” “Desculpas, foi somente falta de tempo!” “Quando dei por mim, o tempo passou!!!” “Esqueci completamente, é essa correria, essa falta de tempo!”



Figura 1. Empatia: Incondicional. Ops! Tem situações e dias que falta o tempo “para beber o tal cafezinho”. Fonte: Autores (2023).

E a distância das coisas e de Si(s) vai assumindo comportamentos que conscientemente, quando tomados conscientes, os seres repudiam e dizem: “não sou assim!” “Não é bem assim!!!”

E a sociedade revela ou traduz ou reproduz novos modelos de comportamento nas relações, em todos os aspectos e naturezas de se relacionar.

O que fazer? Qual a receita - natural, ideal ou qualquer que seja??? Na ocasião apresentada na Figura 2, crianças acompanhadas por familiares, as recepções foram de alegria quando avistaram o pirulito, a entrega de doces, depois de explicado o projeto e a proposta, a pessoa adulta manifestou aceite e alegria com a ação. Acolhimento coletivo e recíproco nessa abordagem.



Figura 2. Empatia: Com todxs. Fonte: acervo dos autores.

Para o filósofo australiano Roman Krznaric (2015) quando escreve sobre empatia “Um antídoto poderoso para esses tempos de individualismo e uma ferramenta eficaz para uma vida melhor.”

E para dar conta da distribuição desse antídoto poderoso para melhorar as relações entre pessoas nesse espaço planetário, comum e coletivo, surgem muitas ações recheadas de criatividade, também de um pouco de doçura, mas, sobretudo, intencionalmente voltadas para tocar, tocar nas pessoas, ainda que não na pele das pessoas, mas no tempo - da correria, da falta de tempo. O Projeto de intervenção social e abordagem **distribuição gratuita de pirulitos com frases feministas pelo centro da cidade do Rio Grande - RS**, tocar pessoas e analisar os comportamentos nas abordagens - oferta gratuita de 1 pirulito (doce) e uma frase foi surpreendente; foi um experimento da invenção criativa de um grupo de alunas e professor, para provocar, da maneira mais doce, as reações das pessoas que transitavam pelo centro da cidade.

Ao receberem pirulitos, atividade e ação não comum, para a comunidade da cidade, a ação “Piloto” foi se revelando provocadora no que diz respeito a parar o tempo das pessoas e/ou quase pará-las, e com isso fazê-las mudar o ritmo ou o trajeto; quando muitas “fugiam” da abordagem, do encontro, do presente - pirulito; algumas outras, talvez motivadas pela ação de impacto e extemporânea, por essas a ação era acolhida, encontrada e, por algumas pessoas - o trajeto mudado para haver o encontro. Esse “Piloto” foi desenvolvido em julho de 2023, contando com uma carga horária de duração entre uma hora e meia, com aproximadamente 40 pirulitos entregues, para todas/todos que aceitaram a oferta da “Empatia”, nas abordagens não houve nenhuma seleção, predileção ou mesmo escolha, o público foi todos os passantes pelo local da ação, prioridade: Todxs.



Figura 3. Empatia: Pirulitos Doces, em um palitinho, embrulhados e acrescentado uma frase de uma Grande Mulher... só isso! Cheios da Doçura da EMPATIA. Fonte: acervo dos autores.

A academia é um fragmento, do vasto, do completo e do complexo sistema e/ou organismo vivo que é a sociedade. As universidades - academia, tem a sua parcela a contribuir. O papel das universidades é trazer a luz, a partir da pesquisa acadêmica científica, focos de demandas emitidos ou mesmo, discretamente sinalizados pela sociedade - quando doente em alguma área, e tem a sociedade geral múltiplas áreas a serem atendidas. Para identificar esses indicativos, o instrumento pesquisa e seus aparatos científicos e normas pode ser uma via de caminho a ser seguido pelas universidades, no sentido de reparar, restaurar ou sarar algumas dessas necessidades demandadas.

Especificamente a área da saúde social - da saúde da sociedade global, e as mídias, os fatos, os eventos, os fenômenos e as Pessoas, revelam todos os dias suas doenças - falta de saúde, e vemos, principalmente nas relações, nos relacionamentos sociais, nos convívios, na política, na economia, na cultura, na educação, enfim em todos os campos de relações e atividades “antipatias” nas convivências; “antipatias - gratuitas” nas relações de trabalho; “antipatias - automáticas” estabelecidas como padrão - sem ao menos conhecer pessoas, ideias, projetos; “antipatias - sugeridas” mesmo sem o menor estado de convívio ou experimentos de convívio com pessoas ou ideias ou pontos de vista.

Para a filósofa norte-americana, Lori Gruen (2015),

aqueles de nós, humanos e talvez não humanos, que têm certos tipos de capacidades cognitivas, como a capacidade de diferenciar entre si e os outros, podem propositalmente e pensativamente, considerar a perspectiva do outro ser. Fazendo isso, podemos experimentar uma forma diferente de empatia. A principal diferença entre outras formas de empatia e o que tem sido chamado de “empatia cognitiva” é que nesta o empatizador não está se espelhando ou projetando no outro, mas está envolvido em um ato reflexivo de imaginação que a coloca no objeto 28 situação e/ou estado de espírito e permite que ela tome a perspectiva do outro. [...] Ser capaz de entender o que o outro sente, vê e pensa, e para entender o que eles podem precisar ou desejar, requer um conjunto bastante complexo de habilidades cognitivas e emocionais sintonizadas. (GRUEN, 2015, p. 48, 50, nossa tradução).

Na Figura 4, abordagem realizada com uma mulher, percebemos que a reação não foi de total receptividade em comparação a abordagem do servidor de limpeza pública. O primeiro sentimento expressado foi o de aceitação, devido às frases feministas, além disso, é perceptível

que a mensagem cumpriu seu intuito de inspirar mulheres e assim, tornar o seu dia um pouco mais leve, sendo esse o objetivo da abordagem.



Figura 4. Empatia: COM TODXSS! Fonte: Autores (2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível analisar que as pessoas não estão acostumadas com gestos espontâneos, pois, questionavam o valor do pirulito e ficavam desconfiadas ao saberem que não custava nada. A prática da presente ação cultural contribui na vida acadêmica e privada das discentes, ensinando formas sutis que o público pode ser abordado no dia a dia, além de mostrar como a comunidade da cidade do Rio Grande não está acostumada com gestos fora do cotidiano. Pessoas que não paravam e eram grosseiras foi uma certa dificuldade durante a aplicação da ação, foi importante perceber que, mesmo quando existe a tentativa de se fazer um ato mais solidário, se frustrar com as suas expectativas é algo que certamente irá ocorrer. Entretanto, houve pontos positivos que foram maiores que os obstáculos encontrados, como, pessoas que realmente pararam para ouvir e aceitaram de forma educada o pirulito com as frases, proporcionando momentos memoráveis e sendo possível acreditar que ainda existem indivíduos capazes de demonstrar interesse em ouvir e acolher o próximo.

Ainda que a experiência tenha sido um tanto inesperada, é necessário salientar que esta ação pode contribuir na atuação profissional do bibliotecário, aprendendo sobre paciência e adquirindo certa experiência com o público, pois atitudes ou suas palavras, podem ocorrer de maneira surpreendente, tanto para o lado positivo quanto negativo.

Assim, o conhecimento adquirido sobre esta ação cultural, proporcionou momentos fora da sala de aula, sendo possível aplicar conteúdos que antes eram somente vistos na teoria, havendo

a oportunidade de se aproximar com a realidade da cidade. Podemos concluir que há gestos capazes de modificar a rotina, de trazer novidade e conseqüentemente tirar sorrisos de qualquer indivíduo que esteja disposto a aceitar este tipo de contato. A partir da sala de aula, onde discutimos e recebemos a proposta de uma disciplina, seus conteúdos e a dimensão desses é ali, nesse momento da vivência da sala de aula no formato do discurso é que percebemos que a prática precisa acontecer sempre, através de uma intervenção.

Entendemos, conjuntamente, discente, docente, que desde agora fazemos a extensão da FURG além muros.

Por se tratar de uma ação isolada, dentro de uma disciplina Ação Cultural: teoria e prática, código - 10204, no Quadro de Sequência Lógica - QSL do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em julho de 2023, a partir de ações envolvendo a comunidade, é visto e sentido de extrema importância relatar o comportamento e expressões obtidas, pois atos solidários, ainda não são vistos com bastante frequência na comunidade de Rio Grande- RS, urge pela repetição de atividades dessa natureza, dessa forma, envolver e “desarmar” pessoas de atitudes ante empáticas.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Jakson Alves de. As teorias da ação social de Coleman e de Bourdieu. *Humanidades e Ciências Sociais*, v. 2, n. 2, p. 17-29, 2000. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/31020200/2teorias.pdf>

GRUEN, L. *Entangled Empathy: An Alternative Ethic for Our Relationship With Animals*. New York: Lantern Books, 2015.

KRZNARIC, Roman. *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/1/empatia-exigencia-do-mundo-atual> Acesso em: 08 de jan. 2024.

NUNES, Claudia. Empatia, exigência do mundo atual. *Revista Educação Pública*, v.19, no 1, 8 de janeiro de 2019. Disponível em Acesso em:

SCHWELLER, Marcelo. *O Ensino de empatia no Curso de Graduação em Medicina*. 2014. Tese (Doutorado em Clínica Médica) - Faculdade de Medicina, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/313594/1/Schweller\\_Marcelo\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/313594/1/Schweller_Marcelo_D.pdf) Acesso em: 11 jan. 2024.

SOUZA, Loraine, HOKAMA, Paula, HOKAMA, Newton. A Empatia como Instrumento cara a Humanização à Saúde: concepções para a prática profissional. *REVASF*, v. 10, n. 21, p. 148-167, 2020.

## **Blog como estratégia didático metodológica no ensino da Dança**

### **Autores:**

#### **Elias Miguel da Silva**

Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica/IFSC

#### **André Boccasius Siqueira**

Doutor em Educação; Professor e Pesquisador na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### **Resumo**

---

A escola, sobretudo na educação infantil e na educação básica, é o espaço para que crianças e adolescentes possam descobrir e expressar suas aptidões para a dança, desde as populares ao ballet clássico. Portanto, há vários estilos de dança, algumas mais técnicas e outras populares e também as folclóricas, conforme as expressões de cada região. A expressão corporal tem uma dimensão abrangente, seus movimentos, ditos naturais, estão interligados entre o cotidiano e o aprimoramento de tais expressões. Objetivou-se refletir sobre a criação de um *blog* para facilitar o aprendizado das técnicas de algumas danças. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o modo como se pode socializar ao maior número de pessoas. Apresenta-se o modo como criar um *blog*. Acredita-se que a conexão à *web* consiga socializar os conteúdos disponibilizados no *blog* e avançar aos espaços físicos, sem a presença de um professor/instrutor. A plataforma da *web*, desse modo, promove a divulgação da dança a fim de instigar o aprendizado da dança.

---

**Palavras-chave:** Técnicas de Dança; Expressão Corporal; Danças Folclóricas; Ensino a Distância; Socialização do Conhecimento.

DOI: 10.58203/Licuri.22336

### **Como citar este capítulo:**

SILVA, Elias Miguel; SIQUEIRA, André Boccasius. *Blog como estratégia didático metodológica no ensino da Dança*. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 183-192.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## INTRODUÇÃO

“Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou a seu ‘mundo’, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação”  
(Merleau-Ponty, 1994, p.193).

O ensino da dança é fundamental para o desenvolvimento motor durante toda a vida de um ser humano. Nos primeiros anos de vida há o aprendizado espacial e coordenação motora, ou seja, de seus movimentos necessários para que possa aprimorar do cotidiano. Na educação infantil, é providencial, uma vez que estão em desenvolvimento motor. Nesse sentido, a dança contribui para “estimular o desenvolvimento de diversas habilidades, como a coordenação motora, a criatividade, a expressão corporal e a socialização” (Carvalho, 2023, p.2534). A dança livre é uma das técnicas utilizadas, sem a exigência de movimentos técnicos, para que a criança seja estimulada para sentir a dança como uma expressão artística e cultural de seu corpo, através do brincar. Desse modo, instiga-a a perceber como é prazeroso dançar. As brincadeiras de articulação livremente do corpo são expressões fundamentais para o descobrimento dos movimentos. Através delas, a criança começa a descobrir espacialidade de modo natural, como se expressa Merleau-Ponty na epígrafe desse texto. A ludicidade é a técnica indicada para essa etapa do desenvolvimento da criança. Na compreensão de Cornell (1997), Piorski (2016), Louv (2018), Tiriba (2022), Pereira e Siqueira (2023) e outros pesquisadores, o desemparedamento da sala de aula é uma forma de utilizar o espaço livre da escola em que a criança pode, junto a atividades fora das quatro paredes, expressar seus movimentos de forma natural.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, em quase todo o Brasil, as turmas são regidas por apenas um docente. Em algumas redes de ensino, existem professores de alguma área de conhecimento como, por exemplo, a dança. Para tal, geralmente são professores leigos, que partem de sua experiência como profissional (bailarinos, dançarinos etc.) ou mesmo autodidatas, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem o ensino de Artes e, posteriormente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

No período compreendido aos anos finais do ensino fundamental, é importante oferecer várias opções de dança, tais como *ballet*, folclórica, *jazz*, contemporânea, moderna, entre outras. É importante que a escola ofereça uma variedade de possibilidades de danças para que o estudante possa experimentar e escolher aprender algumas das principais técnicas de dança. Na disciplina de Artes, assinalada como obrigatória pelo documento oficial pelo Ministério da Educação, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais, defende a pertinência de um profissional docente com formação técnica em dança pois, os concursos públicos não especificam a área de Artes, podendo ser um profissional da escultura, teatro, plásticas ou mesmo dança.

No ensino médio, o estudante já terá conhecimento e, em algumas instituições escolares, a experiência de um número variado de técnicas, desse modo, poderá escolher e aprimorar as técnicas que possibilitará a melhor desenvoltura na dança. Nessa etapa, também, há a possibilidade de realizar um curso técnico em dança, ou concomitante ou *a posteriori*.

Com o intuito de tornar populares técnicas de algumas dança, uma alternativa que os autores propõem, é a criação de um *blog*. Os *blogs* têm a facilidade de chegar a diversos lugares ao mesmo tempo e sem limites geográficos ou horário. Esse artigo é um trabalho bibliográfico, uma vez que o *blog* não foi criado, simplesmente refletido sobre a possibilidade de haver um instrumento metodológico para tornar as aulas de artes mais estimulantes para crianças e adolescentes.

A partir do exposto acima, procura-se, com esse artigo, refletir sobre a criação de um *blog* para facilitar o aprendizado das técnicas de algumas danças.

## DANÇA

No entendimento de Freire (2021a, p.24), “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Desse modo, segundo o autor, “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (p.41). O docente adquire o conhecimento e assume o risco de transformar o ensino formal em um espaço democrático de aprendizagem e de liberdade de expressão. Nesse contexto, Freire (2021b, p.41) assevera que “um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que os alunos devem respeitar o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento”. O professor é, nessa perspectiva, um facilitador da aprendizagem dos educandos, pois tem o conhecimento adquirido ao

longo de seu caminho epistemológico, assim sendo, contém informações e conteúdo para ser dividido com seus alunos. Com esses saberes, desperta a criatividade e liberdade de expressão dos educandos, experimentando e experienciando, dialeticamente, com o sujeito aprendente. Desse modo, há um amálgama de saberes acadêmicos e não acadêmicos. No contexto da dança contemporânea traz mais material para um possível espetáculo da vida através da dança.

“Freire deu um passo sem volta” porque, na compreensão de Marques (2011, p.47), “na história da educação mundial alternando tanto o papel da escola tanto do professor e do aluno, considerando-os como membros e parte integrante da sociedade com a qual devem dialogar”. É a fuga do ensino tradicional, engessado, centrado no professor e nos conteúdos programáticos, a educação bancária que Freire contesta, mirando o estudante como participante do processo de ensino aprendizagem.

No contexto da dança, Marques (2012, p.29) assegura que “não é só brincadeira, é arte”. A brincadeira se constrói através dos movimentos e que estes, associados a outros movimentos se rotula e se denomina que a expressão faz com que as pessoas identifiquem tais movimentos livres e espontâneos, caracterizando-se como dança. É uma arte divertida, com naturalidade. Acerca disso, a autora faz referência ao método e ao processo de ensino e aprendizagem em que compreende a proposta metodológica como o “caminho, proposições, princípios e campo de conduta: são sobretudo, atitudes diante do processo de ensino e aprendizagem” (*Id.*, p.78), que devem estar sempre presentes nos objetivos e nas práticas docentes.

Marques (2011) chama o docente de “artista”, porque o ensinar é uma arte e este tem o dom de ensinar. Não é um docente qualquer que pode desenvolver atividades de dança, uma vez que a autora descreve que “a atividade paralela de fazer arte, mais o desafio de pensar e formar profissionais que dançando, eduquem e que educando dançam” (p.12). A autora busca “dialogar com todos aqueles que buscam, no hibridismo dança/educação, via para que, parafraseando Paulo Freire, possamos construir um mundo em que a ética, a estética e a justiça estejam presentes nas texturas da dança/mundo” (p.13).

Pode-se dizer que a dança tem variados estilos e técnicas. Percebe-se que, de acordo com o Diagrama de Robinson, (Figura 1), que foi criado em 1978 e, nos dias de hoje, quase cinquenta anos antes do presente, permanece atual. Essa representação gráfica aponta como a magia da dança abrange todas as áreas das artes corporais, desde

as menos e as mais elaboradas. Nele, identificam-se as nuances da dança, pois estão interligadas aos métodos formais e informais da dança.

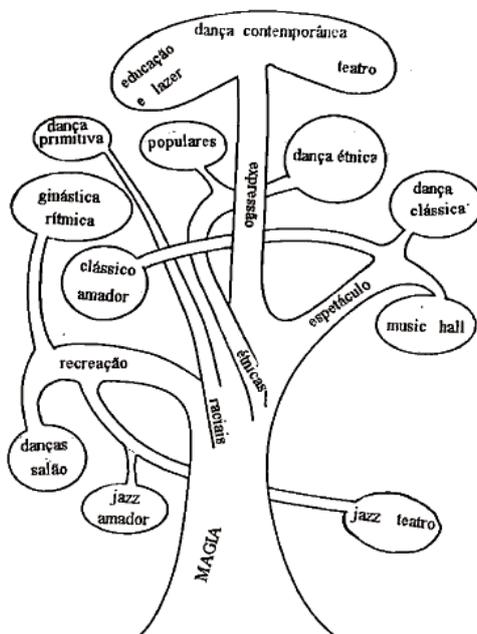


Figura 1. Diagrama da Dança na atualidade. Fonte: Robinson (1978 *apud* Strazzacappa, 2001, p.72).

## CAMINHO QUE NOS LEVA AO BLOG

Existem várias formas de divulgação e expansão das diferentes técnicas de dança, uma delas é por meio da *internet*. Dentre estes meios eletrônicos existem os *Blogs*. Usando os *Blogs*, o docente tem maior possibilidade de incentivar e divulgar a arte da dança, por consequência disso, há o incentivo de estudantes e a comunidade perto e longe da escola.

Os *Blogs* servem então para a troca de saberes e, tanto dos professores como da comunidade, assim a comunidade pode acompanhar e interagir com acontecimentos como a Dança.

Os principais benefícios dos *Blogs* para professores e alunos, segundo Marinho (2007, p.32), são:

“Aproximar professores e alunos: Os estudantes tendem a se identificar com o professor blogueiro. Se o aluno cria um *blog*, os professores têm um espaço a mais para

orientar o aluno”. Este interesse se dá devido que os alunos são ávidos por tecnologia, por conhecimentos e, porque não dizer novidades.

“Permitir maior reflexão sobre o conteúdo: Quando o professor blogueiro expõe sua opinião, está sujeito a críticas e elogios. Com isso, reflete sobre seu trabalho e faz os alunos pensar mais sobre o tema proposto”. Faz com que os alunos reflitam sobre o conteúdo do *blog*. Aprender sem perceber.

“Manter o professor atualizado: O professor blogueiro busca em outros *sites* e *blogs* informações para compartilhar com os alunos. Isso o coloca em permanente reciclagem”. Acredita-se que o professor esteja sempre em busca de novos conhecimentos e mais informações sobre tecnologia e novidades.

“Criar uma atividade fora do horário de aula: O estudo não fica restrito aos 45 minutos de sala de aula. Com o *blog*, o professor instiga os alunos a estudar mais. Eles buscam no *blog* desafios, exercícios e gabaritos”. Instiga os estudantes a terem interesse em pesquisar, além da sala de aula, querendo sempre realizar as tarefas e aprender mais.

“Trazer experiências de fora da escola: O *blog* abre as atividades da escola para pessoas de outros colégios, cidades e até países colaborarem. Isso amplia a visão de mundo da turma”. Tendo assim um aprendizado ilimitado e sem fronteiras geográficas, para além dos muros escolares.

“Divulgar o trabalho do aluno e do professor: As produções do aluno ou do professor podem ser vistas, comentadas e conhecidas por qualquer internauta do mundo. Isso é um incentivo para alunos e professores se dedicarem”. As ideias expostas no *blog* podem ser socializadas e expandir para outros ambientes escolares e não escolares.

“Permitir o acompanhamento: Com os *blogs*, os pais podem monitorar as atividades escolares dos filhos. E também ter acesso ao que o professor está ensinando. Isso não é possível com as aulas presenciais”. Os pais poderão acompanhar seus filhos quanto ao que estão estudando na escola podendo, quando julgar necessário ou de seu interesse, contribuir com informações complementares. São aulas abertas com a participação também da comunidade.

“Ensinar linguagem digital: Ao montar *blogs*, alunos e professores passam por um processo de ‘alfabetização digital’. Aprendem a fazer *downloads* e outros recursos para navegar com facilidade”. Dialeticamente, há a aprendizagem tanto de educadores quanto de educandos.

A comunidade escolar também pode ser grande beneficiada com o *blog*. Terão a possibilidade de aprender sobre os estilos de dança e, quiçá, fazer grupos de cada estilo (ou somente alguns) a fim de criar um espaço de apresentações, ou durante os intervalos das aulas, ou em datas festivas enfim, conforme a criatividade dos gestores, educadores e educandos.

A comunidade em que a escola está inserida pode ganhar em conhecimentos, em interação com a escola, em socialização de seus conhecimentos, ou seja, adentrarem aos espaços escolares e levando a cultura local à escola e às salas de aula (compreende-se sala de aula em sentido *lato*, uma vez que se defende o desemparedamento da sala de aula e também da escola.

Na compreensão de Zimmer e Picolez (2016), para se fazer um *Blogpost* é necessário ter uma conta *gmail*, criar um perfil no *google* com uma imagem e um título que identifique o *blog*. O programa permite escolher um *template*, para a posição das gravuras e dos textos. Ao cumprir todos os passos, o *blog* está pronto para ser publicado e, conforme a necessidade e interesse dos criadores, pode ser “alimentado” como novos textos e imagens, isto é, pela melhor seleção de materiais audiovisuais e informações sobre a dança.

A criação e as novas publicações do *blog* pressupõe grande pesquisa e preparação prévias, visto que por se tratar de uma proposta que faz uso das tecnologias de comunicação e informação, exigirá do estudante, do docente e da comunidade, a participação ativa, uma vez que as sugestões emitidas pela comunidade podem ser aceitas pelos criadores. Um espaço para sugestões e elogios é fundamental para saber a aceitabilidade do *blog*.

## Considerações Finais

Desenvolvendo a tarefa de criar o *blog* em sala de aula, envolver os estudantes é fundamental. Promover um debate sobre o *blog*, quanto a aceitabilidade, a quantidade de acessos e de participação, o tempo de acesso de cada usuário. A função do professor é intermediar o debate entre os educandos a fim de discutirem sobre a possibilidade de melhorias.

Novas postagens sobre dança, tais como *espetáculos* de dança na sua região, local, dia e horário. A ideia principal do *blog* é difundir, também, técnicas de danças. Poderão

ser postados pequenos excertos de espetáculos, incentivando a aprendizagem e participação de estudantes e da comunidade. O *blog* pode ter uma seção sobre história da dança no Brasil e no mundo, curiosidades, estilos, espetáculos etc.

O *blog* é mais uma metodologia educacional, e tem o intuito de incentivar os estudantes a aprender mais e sobre estilos de dança além de seu cotidiano. A partir dela, estudantes tímidos têm a possibilidade de se expressar artisticamente.

Pedagogos e docentes tiveram que ressignificar o ensino, no período da pandemia. O ensino teve que ser desenvolvido *on line*. Plataformas de vídeo *on line* como, por exemplo, o *youtube*, foram bastante utilizados para contribuir nas atividades de ensino. Os *blogs* poderiam ter sido mais aproveitados (Albuquerque, 2022).

Somente o *blog* não é suficiente pra a aprendizagem dos estudantes. Para que o aluno desenvolva as diferentes e fundamentais técnicas de dança, é fundamental para a integração dos métodos de pesquisa e ensino. Dito de outro modo, é pertinente que haja diálogo e ação, movimentando o corpo e expondo seus gestos, coreografados ou espontâneos.

Portanto, a dança pode ser melhor divulgada nos meios digitais através de uma ferramenta que abrange não só o usuário que normalmente pesquisa os assuntos do dia a dia mas também aquele que pesquisa um assunto específico. Os *blogs* são ferramentas que aceleram o processo de pesquisa por meio de apenas uma palavra-chave. E porque não, nos apossamos dessa ferramenta simples mas muito útil para divulgar a dança, tendo vários vídeos ensinando a criar *blogs* a inserir informações e mostrar a arte de uma forma rápida e acessível a todos, em todas as classes sociais e onde houver acesso à *internet*.

## Referências

ALBUQUERQUE, Iara Cerqueira Linhares de. *Corporeografando ações em dança nos tempos de COVID-19*. In: ALBUQUERQUE, Iara Cerqueira Linhares de e FERREIRA, Rousejanny. Catu, BA: Bordô-Grena, 2022.

BRASIL. Diretrizes Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2024.

CARVALHO, Daiza Marina Borges. A utilização da música e da dança como recursos pedagógicos na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE*. São Paulo, v.9, n.5, p-2533-2547, 2023. Disponível em:

file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/[173]-+A+UTILIZA%C3%87%C3%83O+DA+M%C3%9ASICA+E+DA+DAN%C3%87A+COMO+RECURSOS+PE+DAG%C3%93GICOS+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL.pdf Acesso em: 15 fev. 2024.

CONJUR, *Professor de dança não precisa ser formado em Educação Física, julga TRF-3*. 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-jul-10/professor-danca-nao-formado-educacao-fisica>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CORNELL, Joseph. *A Alegria de aprender com a natureza: atividades ao ar livre para todas as idades*. [Tradução de Maria Emília de Oliveira]. São Paulo: Editora SENAC; São Paulo: Companhia Melhoramentos. 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. 70º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2021a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia e Mudança*. 46º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2021b.

LOUV, Richard. *A Última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza*. [Tradução de Alyne Azuma e Cláudia Belhassof]. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARINHO, Simão Pedro P. *Blog na Educação & Manual Básico do Blogger*. 3ª ed. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007. Disponível em: [http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo\\_web2/parada04\\_cid2/material/2214260-Blog-na-educacao.pdf](http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_web2/parada04_cid2/material/2214260-Blog-na-educacao.pdf). Acesso em 13 ago. 2023.

MARQUES, Isabel A. *Ensino da Dança Hoje: Textos e contextos*. 6ª ed., 3ª reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MARQUES, Isabel A. *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

PEREIRA, Simone Maria Stertz; SIQUEIRA, André Boccasius. *Sensory trail as pedagogical action in early childhood education*. In: Pathways to Knowledge: Exploring the Horizons of Education. Seven Editora, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/2212>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do Chão: A Natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. 2º ed. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a Fábrica de Corpos: A dança na escola. *Cadernos Cedes*, v.21, n.53, 2001 p.69-83. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

TIRIBA, Léa. *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

ZIMMER, JOSETE Maria; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. Como criar um *blog* no *blogspot*. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 15, n. 8, ed. esp., p. 213-232, 2016. Disponível Em: [HTTPS://CURSOSEXTENSAO.USP.BR/PLUGINFILE.PHP/96709/MOD\\_RESOURCE/CONTENT/1/TEXT03-COMO-CRIAR-UM-BLOG-NO-BLOGSPOT.PDF](HTTPS://CURSOSEXTENSAO.USP.BR/PLUGINFILE.PHP/96709/MOD_RESOURCE/CONTENT/1/TEXT03-COMO-CRIAR-UM-BLOG-NO-BLOGSPOT.PDF). Acesso Em: 13 AGO. 2023.

## Relação família e escola durante o ensino remoto no CMEI Vera Lúcia Simão Salem em Codó – MA

### Autores:

#### Semilla Rodrigues Soares Pereira Barbosa

*Pedagoga. Professora da rede pública municipal de educação - Codó-MA*

#### Cristiane Dias Martins da Costa

*Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão*

#### Francisco da Silva Paiva

*Mestre em Políticas Públicas. Técnico em Assuntos Educacionais - IFMA. Professor da rede pública municipal de Codó-MA*

DOI: 10.58203/Licuri.22337

### Como citar este capítulo:

BARBOSA, Semilla Rodrigues Soares Pereira; COSTA, Cristiane Dias Martins; PAIVA, Francisco da Silva. Relação família e escola durante o ensino remoto no CMEI Vera Lúcia Simão Salem em Codó - MA. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 193-209.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

A parceria entre família e escola vem se tornando cada vez mais importante no desenvolvimento do aluno. Foram várias as dificuldades enfrentadas por causa do distanciamento social devido a Pandemia do Covid-19, as escolas também sofreram as consequências desse isolamento e para que os alunos não ficassem prejudicados foi necessário adaptar o ensino presencial para o ensino remoto. O objetivo desta pesquisa é de analisar como se deu a parceria entre família e escola durante o ensino remoto no CMEI Vera Lúcia Simão Salem em Codó, MA. O art. 2º da LDB, Lei no 9.394/1996, diz que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Utilizamos a abordagem qualitativa para a elaboração desta pesquisa. A pesquisa está organizada em dois momentos: a fundamentação teórica e a pesquisa de campo, onde foi elaborado um questionário (Apêndice 3) com 10 (dez) questões, 06(sete) abertas e 04 (três) fechadas, direcionada as professoras (es) do turno matutino da escola. Uma das maiores dificuldades que a escola enfrentou foi o fato de que nem todas as famílias possuíam acesso à internet e nem aparelhos celulares, o que dificultava tanto o trabalho dos professores quanto na aprendizagem dos alunos. A partir da pesquisa realizada, podemos concluir que o distanciamento social gerou várias dificuldades, mas também trouxe possibilidades de um novo modelo de ensino. Tanto as (os) professoras (es) quanto as famílias tiveram que se reinventar, para que não houvesse prejuízos no contexto educacional das crianças.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Covid 19. Tecnologias.

## INTRODUÇÃO

O ser humano se encontra em um processo constante de socialização com o meio no qual vive, a partir das interações com os indivíduos a sua volta estabelece relações afetivas e sociais que irão nortear sua trajetória no processo histórico (SANTOS; TONIOSSO, 2014). Desta forma, mediante a fala dos autores podemos destacar que a partir do momento em que a criança nasce, seu primeiro contato e socialização é com a família, na qual é a maior responsável por estabelecer interações e relações de afetividade.

É com a família, seu primeiro ambiente de convívio, onde a criança começa a ter referências de valores, socialização, aprende a falar, andar, adquire costumes, hábitos e quando inicia o seu processo educacional, a escola dá continuidade com esse processo educativo. Segundo Biet e Soares (2018), no convívio com a família a criança estabelece os primeiros laços afetivos, aprende valores éticos, morais e respeito ao próximo dentre outros valores que conduzirão a vida da criança na sociedade.

Através das relações familiares a criança desenvolve suas primeiras palavras, a subjetividade, sua identidade pessoal, mas para que isso ocorra de forma positiva, os pais devem entender a importância do ambiente familiar e o que ele proporciona para o desenvolvimento da criança.

A parceria entre família e escola vem se tornando cada vez mais importante no desenvolvimento do aluno, ou seja, são indissociáveis, mas isso não significa que o papel de educar é restrito somente a escola, pois, tanto a escola quanto a família têm suas responsabilidades no educacional. Segundo Sousa (2012), é fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir, que é o desenvolvimento da criança.

É essencial compreender o papel que a escola e a família exercem no processo de aprendizagem do aluno. Todavia, a escola é uma instituição plural e que potencializa de forma propositiva os processos de desenvolvimento global de seus estudantes e a família torna-se participante deste processo (SILVA et al., 2020).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é essencial a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família, para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Deste modo, podemos destacar que ambas têm a responsabilidade de formação do

indivíduo, mas é necessário que desenvolvam um trabalho em conjunto e mantenham uma relação de respeito.

Com a pandemia de Covid-19 iniciada em 2020, as escolas sofreram as consequências do isolamento e para que os alunos não ficassem prejudicados foi necessário adaptar o ensino presencial para o ensino remoto (LOPES et al, 2020, p.2).

Apesar das dificuldades vivenciadas no período de pandemia, a aproximação da família com a escola foi primordial para que o ensino remoto acontecesse, sendo mais visível a importância da família no processo educativo das crianças. O ensino remoto fez com que houvesse um novo formato de aproximação entre família e escola, pois os pais tiveram uma maior responsabilidade em relação ao acompanhamento das aulas e atividades das crianças.

Diante dos desafios enfrentados pela escola durante a pandemia Covid-19, esta pesquisa investigou a relação entre família e a escola no Centro Municipal de Educação Infantil Vera Lúcia Simão Salem em Codó-MA.

O interesse pela temática surgiu a partir da observação da relação entre família e escola durante o ano letivo de 2021, período em que trabalhei como professora HP (Horário Pedagógico) da Educação Infantil. Percebi algumas dificuldades enfrentadas pelos familiares e responsáveis dos alunos e diante dessas dificuldades, foram levantadas as seguintes indagações: Como ocorreu a relação família e escola em relação às atividades remotas do CMEI Vera Lúcia Simão Salem? Qual a importância da família no processo de aprendizagem, tendo em vista que muitas não conseguem acompanhar as atividades dos alunos? Quais estratégias foram utilizadas pelos docentes para se aproximarem das famílias? Quais os desafios e possibilidades do ensino remoto na perspectiva dos docentes?

Para a escrita deste artigo foi necessário realizar dois momentos: primeiramente, um aprofundamento teórico sobre a temática investigada; e em seguida uma pesquisa de campo para verificar como aconteceu a parceria entre família escola durante a pandemia. Para isso, foi elaborado um questionário onde os professores teriam que relatar a experiência com o ensino remoto, suas dificuldades e como conseguiram fazer com que as famílias tivessem participação com a escola mesmo distante.

O objetivo geral deste artigo é analisar como se deu a parceria família e escola durante o ensino remoto no CMEI Vera Lúcia Simão Salem.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração deste a pesquisa foi à abordagem qualitativa. Para Gerhardt e Silveira (2009, p.31), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Pode-se dizer que a pesquisa qualitativa não trabalha com estatísticas, e sim comparando, interpretando e descrevendo fenômenos que ocorrem em determinado local.

A pesquisa está organizada em dois momentos: a fundamentação teórica e a pesquisa de campo. Segundo a análise de Vergara (2005), os procedimentos adotados e escolhidos têm uma grande importância no processo da pesquisa, pois permite que o pesquisador responda ao problema proposto para que conseqüentemente possa atingir os objetivos esperados.

Considerando que a pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada (SOUSA, OLIVEIRA, ALVES, 2021).

A pesquisa de campo foi realizada no CMEI Vera Lúcia Simão Salem durante o período de 23 de junho a 8 de julho, no qual participaram da pesquisa 11 professoras (es) das turmas de berçário, maternal I e II e Pré I, mas somente 8 responderam ao questionário. Houve tentativas de entrevistar as professoras (es), mas devido às inúmeras demandas, preferiram responder em casa. Segundo Gonçalves (2002), a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto.

O questionário com 10 (dez) questões, 06 (seis) abertas e 04 (quatro) fechadas, direcionado as professoras (es) do turno matutino da escola, com o objetivo de analisar a relação e interação família e escola no período de aula remotas. O questionário elaborado através do aplicativo google forms, foi impresso e também enviado pelo aplicativo do WhatsApp das participantes da pesquisa. De acordo com Ribeiro (2011), o questionário é um método, que, se usado de forma correta, é um poderoso instrumento na obtenção de informações, tendo um custo razoável, garantindo o anonimato e, sendo de fácil manejo na padronização dos dados, garante uniformidade.

Segundo Venturini et al (2018), o ato de pesquisar supõe que se possa delinear um objeto científico distinto dos objetos construídos pelo senso comum, pela atividade humana ou pela opinião pública. Dessa forma, pretendemos com a divulgação da análise

dos resultados da pesquisa, não só apresentar os desafios da relação entre família e a escola, mas as possibilidades e estratégias para uma parceria entre ambas em prol do aprendizado das crianças.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação promove o desenvolvimento do ser humano do nascimento até a vida adulta, no entanto o processo de educação e desenvolvimento do indivíduo não é tarefa exclusivamente da família ou somente da escola (BARBOZA; ANDRÉ, 2018). Segundo os autores a educação faz parte da vida do indivíduo a partir do momento em que ele nasce, contudo, a família e a escola fazem parte de todo esse processo, ou seja, ambas têm a responsabilidade de educar.

A educação informal dada pela família passa pela formação de valores éticos e morais, pois, o conjunto de regras e valores que a criança recebe desde pequena está diretamente relacionado à manutenção da vida social e contribui com a formação da sua personalidade e seu desenvolvimento cognitivo (OLIVEIRA et al., 2020, p. 4).

De acordo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

O art. 2º da LDB, Lei no 9.394/1996, diz que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A partir deste artigo podemos observar que por lei, tanto a família quanto o estado têm o papel de assegurar a educação das crianças, ou seja, devem exercer o direito de educar.

Conforme citado no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, a articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar

e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas como mostra a meta 1, estratégia 1.14 do Plano Nacional de Educação:

[...] fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância (BRASIL/PNA, 2014).

O Plano Municipal de Educação de Codó (PME), Lei 1.727 de 2015, na sua meta 2 e estratégia 11 pontua a necessidade de incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também pontua que:

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar.

Segundo Ramos et al (2022) o diálogo que ocorreu durante o distanciamento social entre professores(as) e famílias dos alunos foi importante, pois, possibilitou que o ensino e a aprendizagem acontecesse apesar dos inúmeros desafios. Diante disso, podemos destacar que a relação e interação que ocorreu entre os familiares e professores (as) durante esse período de distanciamento, houve desafios e possibilidades para o aprendizado dos alunos.

A pandemia da Covid-19 potencializou os problemas recorrentes na educação brasileira, uma vez que o fechamento das escolas e o distanciamento social intensificaram as desigualdades sociais já existentes (RAMOS; CORDEIRO, 2022). No período de distanciamento social, que ocorreu no ano de 2020, com as aulas remotas, tanto as

famílias como os professores (as) e os alunos(as) tiveram que se adaptar ao novo modelo de ensino.

Segundo Sousa et al (2020) assim como para toda a comunidade escolar, a pandemia trouxe impactos para a Educação Infantil, uma fase de extrema importância para os alunos (as), tendo em vista que é a base para a vida escolar. De acordo com Montenegro et al (2021):

O período de isolamento social que a pandemia da Covid-19 impôs a sociedade, fez com que professores reavaliassem sua prática e refletissem sobre suas metodologias de ensino. Muitos foram os desafios encontrados durante as aulas remotas, visto que os docentes precisaram se reinventar, buscando novas formas de ensinar, utilizando os recursos tecnológicos (MONTENEGRO ET AL., 2021, p.2)

Foi nesse cenário que as escolas criaram alternativas para que o ensino não parasse, entretanto, os professores (as) tiveram que buscar novos métodos de aprendizagem, de aprender a lidar com as ferramentas tecnológicas, aplicativos de edição de vídeos entre outros.

O Ensino Remoto Emergencial proporcionou diversas aprendizagens aos sujeitos participantes e deixou um legado de possibilidades, entre elas, a questão da utilização de maneira concreta das tecnologias de comunicação e informação no processo educacional, podendo o mesmo, ser perpetuado para a concretização de melhorias e da modernização necessária no sistema educacional no Brasil (BATISTA, 2022 p. 37)

Com a introdução das aulas remotas, as escolas também se viram desafiadas em relação a esta nova prática, pois muitas não tinham noção de como dar continuidade nas aulas sem prejudicar os alunos (as). Uma das maiores dificuldades que a escola enfrentou foi o fato das famílias não terem acesso à internet e nem aparelhos celulares, o que dificultou o trabalho dos professores (as) e a aprendizagem dos alunos (as).

Nesse contexto, Gomes (2021) pontua a necessidade da escola se reinventar.

É preciso aprender a criar, interagir, planejar aulas, produzir material didático com a mediação tecnológica. As possibilidades de construir conhecimento adaptando-se a uma forma diferente de ensinar podem apontar várias maneiras de aplicar e compartilhar este conhecimento de forma prática (GOMES et al., 2021, p.6).

Foi nesse contexto que foi feita a pesquisa, no Centro Municipal de Educação Infantil Vera Lúcia Simão Salem, para analisar como ocorreram as aulas remotas durante o distanciamento social e como se deu a interação da família com a escola.

O Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Vera Lúcia Simão Salem - está localizado na rua do Poraque, nº 1235, no bairro Codó Novo. É uma creche do modelo II do Proinfância que funciona no período da manhã e da tarde, atende a demanda da Educação Infantil do Berçário ao Maternal I e II. Em 2022, devido a grande quantidade de crianças e procura por vagas, abriu duas turmas de Pré-I e ao todo o CMEI possui 241 crianças matriculadas organizadas em 9 turmas: 02 berçários, 02 maternal I, 03 maternal II e 02 Pré I. A instituição possui 48 funcionários.

Durante o período de pandemia o CMEI teve que se adaptar aos novos modelos de aula remotas, e tanto a escola quanto os professores (as) tiveram que procurar meios de manter o contato e a interação com as famílias para que os alunos não fossem prejudicados.

Tais contatos foram por meios de atividades semanais e de ferramentas que viabilizaram o acesso às aulas remotas como vídeoaulas, que eram disponibilizadas no grupo de whatsapp.

Um dos grandes desafios que a escola enfrentou foi o de aproximar as famílias, de manter esse relacionamento, porque muitas vezes ocorriam situações, onde os familiares não conseguiam realizar o retorno das atividades, pois muitos trabalhavam durante o dia, ou não tinham acesso a internet, mas apesar desses desafios, a escola conseguiu manter essa relação e interação com as famílias.

Diante da pandemia do Covid-19 foi necessária uma série de mudanças para entender melhor as demandas impostas pelo contexto pandêmico.

Participaram da pesquisa oito dos onze professores (as) do turno da manhã, sendo sete do sexo feminino e um do sexo masculino.

Tabela 1. Identificação dos professores (as).

Nome	Sexo	Formação acadêmica	Turma em que atua	Tempo de docência
Acácia	Feminino	Magistério	Maternal II	16 anos
Antúrio	Feminino	Pedagogia	Berçário	10 anos
Bromélia	Feminino	Magistério	Pré I	10 anos
Cacto	Feminino	Pedagogia	Maternal II	2 anos
Girassol	Feminino	Pedagogia	Maternal II	9 anos
Hibisco	Feminino	Pedagogia	Berçário	4 anos
Orquídea	Feminino	Pedagogia	Pré I	10 anos
Tulipa	Masculino	Pedagogia e Sociologia	Maternal II	15 anos

As questões do questionário buscaram verificar sobre o regime de aula não presencial. Foram questionados sobre as atividades escolares durante o ensino remoto, os recursos ofertados, os meios de comunicação utilizados para auxiliar as famílias, como se deu a interação família e escola, os principais desafios enfrentados pelos docentes e quais estratégias utilizadas para aproximar a família da escola entre outras.

A princípio buscou-se verificar qual a avaliação que os professores (as) tiveram sobre o período remoto, tendo em vista que as atividades ocorreram de forma remota durante o ano letivo de 2021, sendo necessário o apoio constante dos pais, mães e responsáveis.

A partir das respostas obtidas pelos participantes da pesquisa, foi possível concluir que 62,5% dos professores (as) consideraram as aulas remotas como regular, 12,5% afirmaram que foi bom, 12,5% avaliaram esse regime como ótimo e 12,5% concluíram que esse período foi ruim, como se observa no gráfico abaixo.

A maioria afirmou que consideraram as aulas remotas regulares, pois na maioria das vezes não possuíam retornos das atividades remotas que eram postadas nos grupos de WhatsApp e nem das atividades impressas que deveriam ser entregues no decorrer da semana. É possível perceber como resultado a falta de comunicação.

De acordo com o autor Lopes (2020), o ambiente residencial por mais adequado que seja não foi criado para ser um ambiente educativo, ou seja, está estruturado para abrigar uma organização familiar, e transportar tal processo educativo para as residências dos alunos trouxe várias implicações ao ensino e a aprendizagem.

Além disso, como pontuado por Oliveira (2020) durante a pandemia os professores tiveram que enfrentar vários desafios, preconceitos, medos e receios em usar a tecnologia, sendo persistentes e procurando capacitações para utilizar os meios de comunicação. Assim, buscamos verificar se os professores (as) do CMEI Vera Lúcia Simão Salem tiveram alguma formação durante a pandemia.

Dentre os professores (as) entrevistados, a maioria, ou seja, 75% afirmaram que fizeram cursos de formação continuada, entre eles, os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECTI) em parceria com a Secretaria do Estado, através do Pacto Pela Aprendizagem, Webinários, formações da Escola Digna e formações fornecidas pela editora IMEPH. Todas as formações foram de forma online pela plataforma do Youtube ou Google Meet, alguns professores (as) informaram que buscaram estudar por conta própria algumas plataformas e aplicativos de edição de vídeos. Para Gomes et al (2021, p. 6):

As discussões sobre formação docente têm se apresentado como fatores importantes e preponderantes nas reflexões sobre a qualidade de ensino, evasão e reprovação, bem como por seus conceitos estarem relacionados ao compromisso ético e político do fazer docente.

O autor também afirma que os discursos educacionais alimentam a crença de que a formação continuada é a mola propulsora da melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem.

A pesquisa buscou saber também como aconteceram às atividades durante o ensino remoto. As principais atividades relatadas foram realizadas através de vídeos interativos, áudios com os assuntos da aula, contação de história através dos grupos de WhatsApp, algumas professoras desenvolviam desafios propostos de acordo com a temática trabalhada e as atividades eram entregues semanalmente para as crianças realizarem em casa.

Com base no questionário aplicado, as professoras (es) responderam que o CMEI Vera Lúcia Simão Salem disponibilizou vários recursos para que fosse possível a realização das aulas remotas como: livros didáticos, paradidáticos, entregas de atividades semanais impressas, e ao decorrer dos dias os professores (as) através dos grupos de WhatsApp

acompanhavam as realizações dessas atividades. Portanto, de acordo com Santos (2021), a mediação na educação infantil se dá quando o professor apresenta possibilidades de aprendizagens para as crianças no que tange o processo de interação social e cultural.

Em relação aos meios de comunicação utilizados para auxiliar os alunos e a família no período de aula remota, todos os professores utilizaram o WhatsApp, além do pequeno contato durante a entrega das atividades impressas para serem realizadas em casa, e alguns aplicativos de editor de vídeo como o capcut. No entanto o autor Santos et al (2021, p.5) diz que:

A partir dessa necessidade, a comunidade escolar pensou em estratégias e possibilidades e uma das ferramentas muito utilizadas para a manutenção da comunicação foi o aplicativo WhatsApp, pela instantaneidade, rapidez no envio e recebimento de mensagens, além de ser um aplicativo já conhecido e utilizado pela maioria das pessoas.

Ao questionar sobre como os professores consideravam a participação da família durante a pandemia do Covid-19, observamos que mais da metade pontuaram que a relação com a família não melhorou durante a pandemia.

De acordo com os resultados obtidos, 62,5% dos professores (as) responderam que a participação da família durante a pandemia do COVID-19 não melhorou, alguns enfatizaram que algumas famílias não participavam nos grupos de WhatsApp e não colocavam as crianças para interagirem nos grupos. Afirmaram também que não melhorou, ao contrário, ficou comprometido pela pandemia, e que algumas famílias não tinham acesso à internet o que dificultava a participação deles nas atividades propostas.

Assim, enfatizaram que as principais dificuldades encontradas para esse resultado negativo foi à falha na participação ativa nas aulas remotas, a falta de aparelho e muitas vezes a falta de internet não permitiam as famílias o retorno das atividades.

Diante das dificuldades encontradas pelo distanciamento social, 37,5% dos professores (as) afirmaram que a participação da família durante o distanciamento melhorou, pois os pais ou responsáveis tiveram mais compromisso e responsabilidade em acompanhar as aulas e atividades. Monsores et al. (2021) afirmam papel das famílias é demasiadamente importante para uma educação infantil de qualidade. Em um formato

virtual, tal parceria torna-se imprescindível, já que elas são mediadoras entre as escolas e a família.

Na Tabela 2 são relacionadas as respostas dos docentes como foi à interação da família com a escola durante o período de distanciamento social.

Tabela 2. Como se deu a interação com a família durante o período de distanciamento social?

Acácia	Foi boa, pois houve bastante diálogo e a comunicação entre família e escola mesmo em situação de distanciamento social.
Antúrio	Não considero eficaz, pela situação de muitos pais não terem internet.
Bromélia	Muito boa, pois mesmo com a situação difícil, criamos uma boa parceria entre família e escola.
Cacto	Posso afirmar que essa interação foi regular, pois algumas famílias não davam o retorno das atividades propostas repassadas para as crianças.
Girassol	A interação foi através de conversas pelos grupos de WhatsApp, áudios, ligações e até conversas presenciais quando era possível.
Hibisco	Não considero eficaz pela situação de alguns pais não terem acesso à internet.
Orquídea	Muito boa, pois mesmo com a situação difícil, criamos uma boa parceria entre família e escola.
Tulipa	Ficou reservado somente a visita das famílias a escola para pegar as atividades impressas, pois, mesmo as visitas que poderiam ser realizadas na casa dos estudantes não possível pelo risco de contágio.

A maioria das respostas negativas com relação à interação com a família durante o período de distanciamento social se dá pelo fato de que algumas famílias se encontram em situações de pobreza no qual não possuíam aparelhos celulares ou precisavam levar os aparelhos para o trabalho, o que dificultava o acompanhamento das aulas remotas, a falta de internet também contribuía com falta de interação das famílias com a escola.

Com a pandemia, o desemprego atingiu mais fortemente as famílias menos favorecidas, que vivem em situação de dificuldade constante buscando o suprimento das necessidades básicas (OLIVEIRA et al., 2020). Tais condições são reflexos de um país desigual que apresenta sérios problemas estruturais em todas as áreas, incluindo a educação.

Diante dos desafios apresentados durante a pandemia, foi questionado sobre as estratégias utilizadas para aproximar a família da escola, e todos os professores (as)

entrevistados afirmaram que mandavam mensagens nos grupos e no privado dos pais e responsáveis. Eles também organizavam e disponibilizavam atividades impressas semanais para que os familiares ou responsáveis pudessem manter o contato com tanto com professores (as) quanto a escola tomando os devidos cuidados para evitar qualquer contaminação, realizavam atividades com desafios que envolviam a família.

Por fim buscou-se conhecer qual era a opinião das (os) docentes sobre a importância da família no processo de aprendizagem da criança (Tabela 3).

Tabela 3. Importância da família no processo de aprendizagem.

Acácia	A família é um fator importantíssimo na formação do caráter da criança, a união da família traz resultados positivos para o processo de aprendizagem, pois é na família que a criança encontra apoio para se desenvolver.
Antúrio	Quando existe uma parceria entre a escola e a família, o resultado é positivo e a criança desenvolve um melhor aprendizado.
Bromélia	Quando a família tem participação na vida escolar da criança e cria parceria com a escola, a criança desenvolve em todos os aspectos da sua vida.
Cacto	A família em todos os aspectos possíveis é a base de tudo, porque escola e família juntas é sinônimo de sucesso, significa dizer que é de suma importância sua participação no processo escolar da criança.
Girassol	A participação e o apoio da família são de fundamental importância, ajuda tanto no trabalho dos professores quanto no desenvolvimento da criança.
Hibisco	É de grande importância, pois a parceria entre família e escola faz com que o resultado se torne positivo e a criança desenvolve um melhor aprendizado.
Orquídea	É primordial a parceria entre escola e família, pois é nítido o resultado, a criança se desenvolve e família tem participação no contexto escolar.
Tulipa	A família é fundamental, não somente pelas obrigações legais, mas porque a família é o primeiro espaço de socialização das crianças. O reflexo convívio família, é visível em sala de aula. Crianças educadas, no seio de família com regras claras e rotinas definidas, limites e valores transparecem na vida escolar. A família não é só importante, como é essencial e indispensável, pois sem a família (local em que a criança passa a maior parte de sua vida) não há projeto educacional que possa obter êxito.

Assim como todos os professores (as) responderam que a família é primordial no processo de aprendizagem da criança, Sousa (2012) diz que a educação perpassa tanto o

ambiente escolar quanto o familiar. A interação entre ambos é muito importante para o sucesso do processo ensino aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, podemos concluir que o distanciamento social gerou várias dificuldades, mas também trouxe possibilidades de um novo modelo de ensino. Tanto os professores quanto as famílias tiveram que se reinventar, para que não houvesse prejuízos no contexto educacional das crianças.

Muitos professores (as) afirmaram que não foi boa e eficaz a participação da família nesse período de distanciamento. As dificuldades com o acesso à internet e aparelhos tecnológicos dificultaram bastante a comunicação, entrega das atividades e aproximação família e escola; outros consideraram eficaz a participação da família, pois elas se empenharam em fazer o melhor possível.

Mesmo diante dos desafios e dificuldades relatados pelos professores (as), com os resultados obtidos podemos perceber que o CMEI Vera Lúcia Simão Salém fez o possível para manter e construir um relacionamento com as famílias durante o período de aula remota, ou seja, desenvolvendo estratégias como: grupos de whatsapp e as atividades impressas disponibilizadas semanalmente.

Como docente e pesquisadora, esta pesquisa mostrou o quanto é primordial a participação e interação da família no processo educacional do aluno, e que a relação família e escola contribui significativamente para um melhor ensino aprendizagem do aluno a partir do momento em que esses familiares e responsáveis acompanham a vida escolar das crianças.

Através desta pesquisa percebi que enquanto docentes devemos sempre estar em busca de novas aprendizagens, formações, principalmente na área tecnológica, pois vimos que a tecnologia foi essencial neste período de aula remota para que tanto os professores (as) quanto os alunos não ficassem prejudicados.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, E. L.; BARBOZA, R. J. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. *Revista Científica Eletrônica da Pedagogia*, v. [S.l.], n. 30, p. 1-21, 2018.

ATAÍDE, A. S.; SILVA, Alene, M. F. S.; SILVA, Marcelo, R. S. *Um estudo preliminar sobre o impacto da covid-19 na educação básica: o olhar da família sobre os desafios do ensino remoto. Um estudo preliminar sobre o impacto da covid-19 na educação básica: o olhar da família sobre os desafios do ensino remoto. Anais VII CONEDU - Edição Online...* Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69627>>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BATISTA, Carlindo Kaio de Medeiros. *A mediação pedagógica no ensino remoto: possibilidades e desafios enfrentados pelo docente na educação infantil.* 2022. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

BIET, B. P; SOARES, H. C. C. *A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança.* 2018, Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-familia-no-desenvolvimento-da-aprendizagem-da-crianca.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.9394/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 de jan. 2022.

BRASIL. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Municipal de Educação - PME.* Codó, 2015. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_pme\\_caderno\\_de\\_orientacoes.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf). Acesso em: 15 de jan. 2022.

CUNHA, F. S; FERST, E. M; BEZERRA, N. F. *O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos.* *Revista Educar Mais*, v. 5, n. 3, p. 570-582, 2021.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T; *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.2009, p. 120 - Porto Alegre: Editora da UFRGS.

GOMES, K. C. A; SILVA, C. de J; BATALHA, T. V; PORTO, A. M. A. Metodologias ativas de aprendizagem: Desafios e possibilidades para a formação continuada de professores no contexto do ensino remoto. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 12, p. 110203-110216, 2021.

GONÇALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

LOPES, I. Aulas on-line durante a pandemia. *Revista Científica Educação*, v. 4, n. 8, p. 977-988, 2020.

MONSORES, H. L.; SOUSA, G. S.C. Desafios do ensino remoto na educação infantil: Uma análise sob uma perspectiva freireana nas políticas e na educação. *Revistas práticas em educação infantil*. v. 6, n. 7. P. 231-242, 2021.

MONTENEGRO, R. M. B; MATOS, E. O. F; LIMA, M. S. L. Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021.

OLIVEIRA, M. M. J. *As dificuldades docentes em tempos de pandemia*. Estratégias e políticas. São Paulo, nov. 2020.

OLIVEIRA, P.C.; PERES O. J.; AZEVEDO, X. G. Parceria entre família e escola no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de covid19. *REEDUC - UEG*, v. 7, n. 1, p. 324-342, 2021.

PRANDI, L. R.; LEITE, C. A. R.; RUIZ, E. C. Família e escola: uma parceria indispensável no processo de ensino e aprendizagem. *EDUCERE - Revista da Educação*, v. 14, n. 2, p. 217-233, 2014.

RAMOS, S; CORDEIRO, J. K. R. Desafios do professor da educação infantil no contexto da pandemia Covid-19. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 8, p. 210-232, 2022.

RIBEIRO, E. A; DINIZ, R. R. P; CHAER, G. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

SANTOS, Aline Kelly Araujo dos. *Educação infantil e ensino remoto: a participação das famílias na aprendizagem das crianças em tempos de pandemia*. 2021. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Departamento de Educação, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2021.

SANTOS, E. C. dos; SANTOS, R. F. F. dos. *WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de aulas remotas: uso e suas implicações*. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC, [S. l.], n. 10, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14828>. Acesso em: 9 fev. 2024.

SANTOS, L. R. dos; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUSA, Jacqueline Pereira de. *A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança*. 2012, p. 20. Artigo (Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional) - INESC - Instituto de Estudos Superiores do Ceará, Fortaleza.

SOUSA, Kelly Guimarães; BARBOSA, Miria Faria; SILVA, Rosa Jussara Bonfim: *O processo de ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia: Um artigo original*. Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsona. 2020; 1396- 1412.

VENTURINI, J. C; SILVA, M. Z; NEZ, E. Quali x Quanti - Quanti x Quali: Desevendando Mitos e verdades sobre as Abordagens na Pesquisa em Ciências Contábeis. 2018, p. 28, julho. São Paulo.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

# Autismo: uma reflexão sobre o processo de inclusão, desafios e possibilidades entre a escola e a família

## Autores:

### Dayane da Cunha Souza

*Pedagoga. Professora da Creche Municipal Virgem Poderosa. Piripiri, Piauí*

### Marcos Antonio Sousa Araujo

*Pedagogo. Diretor da Escola Municipal Circulo Operário. Piripiri-Piauí*

### Adalcione de Oliveira Vieira

*Licenciada em Letras inglês. Professora no Colégio Liceu de Piripiri -Piauí*

### Maria dos Remédios Gomes Carvalho

*Pedagoga. Professora da escola C.E.M. Linoca Pires Rebello. Piripiri-Piauí*

### Alessandra Maria da Silva

*Pedagoga. Professora. Escola Municipal Creche Polidório Vitor*

### Ilane Cristina Soares Barros

*Pedagoga. Professora no Colégio Liceu de Piripiri -Piauí*

DOI: 10.58203/Licuri.22338

## Como citar este capítulo:

SOUZA, Dayane da Cunha et al Autismo: uma reflexão sobre o processo de inclusão, desafios e possibilidades entre a escola e a família. In: KOCHHANN, Andrea (Org.).

**Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios.** Campina Grande: Licuri, 2024, p. 228-245.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## Resumo

Vivenciamos um momento em que mundialmente se fala na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. O autismo é considerado um transtorno global de desenvolvimento caracterizado por uma interiorização intensa, pela recusa de manter contato com outras pessoas e ainda apresenta diversas anormalidades de linguagens e de movimentos físicos. É importante que os profissionais da educação tenham conhecimento dos sintomas característicos deste distúrbio e busque uma adaptação no currículo escolar para trabalharem o desenvolvimento dessas crianças. O objetivo principal desse trabalho objetivo promover uma reflexão acerca das concepções históricas que têm influenciado o processo de inclusão dos alunos com autismo, diante dos desafios e as possibilidades enfrentados pela escola e a família perante este processo de inclusão. Tendo como embasamento Eugenio Cunha (2011), Barbosa e Silva (2012) e Paiva Filho (2012), tendo em vista apresentar dados essenciais para que todos compreendam como se dá o processo de aceitação e inclusão dessas crianças. Desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica com análises dos conteúdos abordados durante a pesquisa. Nesse sentido, a inclusão do aluno no contexto escolar é importante para promover a interação com os colegas e desenvolver suas habilidades, transformando suas necessidades em igualdade.

**Palavras-chave:** Espectro autista, Inclusão Escolar, Família.

## INTRODUÇÃO

O autismo é uma inadequação no desenvolvimento que pode aparecer de uma forma mais leve até uma forma mais severa, isso ocorre no decorrer de toda a vida. Costuma parecer nos primeiros anos de vida e desde o início já vem acompanhado de certas incapacidades que é muito característico da síndrome (CUNHA, 2001).

O autismo é considerado como um transtorno global do desenvolvimento, ou seja, a síndrome de Asperger e abrange diversas dificuldades do desenvolvimento humano, recebendo assim o termo TEA - Transtorno do Espectro Autista (PAIVA FILHO, 2012).

Objetivou-se analisar a realidade escolar no processo inclusivo dos alunos autistas na sala de aula acerca das concepções históricas que têm influenciado o processo de inclusão dos mesmos. Atualmente, vive-se uma época em que todos os ambientes devem trabalhar com a inclusão, principalmente no ambiente escolar, pois é no mesmo, que o indivíduo é preparado para viver em sociedade. A inclusão para realmente fazer jus à palavra dita, precisa acompanhar uma preparação tanto do próprio professor quanto da escola, que é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois não é o indivíduo autista como aqui é estudado que deve adaptar-se ao ambiente, mas sim o ambiente que deve ser adaptado e receber a educação inclusiva, pois há leis que determinam esta afirmação.

Neste estudo, teve como método a pesquisa bibliográfica, embasando-se nas ideias de Eugenio Cunha (2011), Barbosa Silva (2012), Paiva Junior (2012), e nos sites de Autismo infantil, revistas e artigos.

É importante perceber que é necessário um acompanhamento adequado da criança com autismo, o que leva a necessidade do conhecimento deste transtorno, assim como a reflexão por parte dos professores e restante da comunidade educativa, em face de inclusão dos alunos autistas. A escola tem que assumir e valorizar os conhecimentos das crianças com autismo, assim como suas práticas, encarando a diferença como um desafio e uma oportunidade para que haja novas situações de aprendizagem, de mobilizar e gerir outros recursos no sentido de responder as diferenças específicas de cada aluno.

Falar de escola inclusiva implica que todos os alunos estão na escola para aprender e, dessa forma, interagir com os outros, independentemente das dificuldades provocadas pelas suas limitações e as quais cabe à escola adaptar-se, desenvolvendo novas formas de aprendizagem em que todos possam se adaptar.

Desta forma o estudo sobre a inclusão de crianças com deficiência ou com autismo na escola regular, mais precisamente no caso das crianças autistas, permite contribuir para pôr em relevo refletir sobre questões inerentes à inclusão destas, tentando permitir ofertas formativas mais complexas.

Nessa nova perspectiva de educação, os professores encontram diante de si a tarefa de incluir e garantir a permanência dos alunos autistas dentro das escolas regulares, procurando desenvolver suas habilidades. Mas para que possa haver de fato uma inclusão, não basta que a família coloque seu filho em uma instituição de ensino regular, a inclusão vai muito mais além. É importante que a entrada do filho na escola leve em conta que a instituição contribuirá da melhor maneira possível na vida da criança, é importante ainda que a família tenha autonomia para continuar lutando pelos direitos de seus filhos e parentes, devendo estabelecer uma parceria com os professores, para juntos superarem os obstáculos ainda existentes e promoverem um melhor desenvolvimento da criança.

Foi utilizado como metodologia, quanto aos meios o estudo bibliográfico inicialmente, posteriormente a pesquisa bibliográfica para a constatação deste artigo. E quanto aos fins, a pesquisa de caráter descritivo, com abordagem qualitativa.

Abordar-se-á os pontos referentes ao autismo e a inclusão o aluno autista na rede de ensino regular, na qual o estudo foi dividido em seções e subseções, partindo-se da historicidade do autismo sendo a segunda seção, a história do autismo em ordem cronológica, ressaltando as contribuições dos teóricos no processo histórico do tema abordado.

## AUTISMO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Ao falarmos sobre o tópico Autismo devemos-vos no referir ao pioneiro Léo Kanner, que usou a palavra autismo em 1943, para descrever uma serie de sintomas que observou em um grupo de onze crianças.

A palavra autismo é oriunda da junção de duas palavras gregas: “autos” que significa “em si mesmo”, e “ismo” eu significa “Voltando para”, ou seja, o termo autismo originalmente significa “voltando para si mesma”. ( GOMES,2007, p. 98).

Kanner (1943), foi um dos primeiros autores a identificar características que compunham um determinado quadro psiquiátrico e as contrasta com o quadro pertencente ao desenvolvimento normal da criança. O autor apontou na literatura psiquiátrica um quadro no qual ele chamou de autismo da infância primitiva, distinguindo de outro quadro, ligando aquelas entidades patológicas realmente graves.

Estudos de diversas abordagens discutem possibilidades de fatores e causas para o autismo como difusões cerebrais alterações de neurotransmissores, alterações ambientais, difusões e traumas psicológicos.

Leboyer (2003) afirma que essa patologia deve ser concebida como um quadro de “psiquiatria do desenvolvimento”, pois sua instalação pode ser dar em diferentes momentos: nos períodos de pré-natal, perinatal e pós-natal, ou ainda em estágios posteriores da vida. Ou seja, o autor defende uma perspectiva de interpretação que faça uma ligação, entre o determinismo genético e ambiental, entre psicologia social e individual e entre etiologias psicogenéticas e organicistas. (Leboyer, 2003, p. 169).

As características do autismo grave envolveram certo atraso no desenvolvimento da linguagem, repetições obsessivas de certas atividades por longo período de tempo, um extremo isolamento social, englobando uma inabilidade para desenvolver e estabelecer vínculos interpessoais, além da presença de certas habilidades exercidas com mais destrezas, geralmente de cunho cognitivo-motor, se comparadas com as crianças com o desenvolvimento normal. (Marcelli, 2009, p. 226).

Para Ritvo e Feinman (1978), o autismo é uma inadequação do desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. O autismo acomete, mas o sexo masculino que o feminino e não tem uma frequência maior quando às condições sociocultural, de raça ou etnia. É uma síndrome inata que se manifesta até os 36 meses de idade e repercute de forma global no desenvolvimento do indivíduo, interferindo de forma determinante, nas áreas que dizem respeito à comunicação, interação, socialização, comportamento geral e aprendizagem.

São perceptíveis as manifestações dos déficits do autismo no cotidiano da criança. O déficit na comunicação/linguagem pode ser encontrado com a ausência ou atraso do desenvolvimento da linguagem oral. Já o déficit na interação social é recorrente ao autismo, tendo em vista a falta de reciprocidade, a dificuldade na socialização e o comprometimento do contato com o próximo. E outro fator perceptível no autista é o

déficit comportamental, onde se encaixa a necessidade do autista em estabelecer uma rotina, além dos movimentos repetitivos e as estereotípias, presentes na maioria dos casos. (PAIVA FILHO, 2012, p. 87)

A partir dessas discursões, pode-se perceber que o conceito passou a ser mais bem compreendido com uma síndrome de origem comportamental que desvia o seu percurso do que poderia ser chamado de “desenvolvimento anormal”.

Como já foi exposto, atualmente o autismo é visto como uma deficiência que representa uma difusão global do desenvolvimento e de acordo com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividade restrito, estereotipados e repetitivos (BRASIL, 2008, p. 15).

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento produzido de forma complexa com um resultado final de uma sequência de causas. É uma síndrome, ou seja, um conjunto de sintomas que agrupados recebem a denominação de autismo. O autismo é caracterizado por diversas anomalias principalmente no comportamento, estando entre elas à fala, pouca interação sócia, algumas limitações e comportamentos repetitivos. (Kanner, 1943, p. 108).

Para Freud (1969, p.279), o termo autismo foi usado para descrever o ensinamento do bebê que, ao tomar o próprio corpo como objeto de satisfação prazerosa, poderá desprezar, excluir ou ignorar, por certo tempo a realidade externa.

Ou seja, à medida que vão crescendo, chama atenção o fato de parecer não escutar os comandos dados, ausência de medos reais, aparente insensibilidade à dor, uma forma diferente de andar, se manifestar também pelo o pouco uso da linguagem não verbal, tais como: o contato visual, gestos e expressões faciais e corporais, causando para a criança a impossibilidade de se relacionar com outras crianças pela falta de interesse ou participar do convívio social.

O autismo é mais conhecido como um problema que se manifesta por um alinhamento da criança com um adulto acerca de seu mundo exterior encontra-se centrando em si mesmo existindo perturbações das relações afetivas com o meio. São

muitos os estudiosos que procuram respostas explicações para várias perguntas como causas e consequências do autismo.

Segundo o CID-10, as crianças autistas pertencem a um grupo de deficiências denominado Transtorno Global do Desenvolvimento (TGDs) ou, ainda Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Para a DSM-IV-TR (2002, p.12), esse quadro constitui um grupo de transtornos,

[...] caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

As características da pessoa com autismo não podem ser motivos de desistência nos aspectos pessoal, educacional e profissional, é um desafio, e os primeiros passos a serem tomados é conhecer, acompanhar e buscar cada vez mais por melhores condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O TEA não se concentra nas dificuldades, mas na ampliação de novos olhares, novas possibilidades de conhecimento, na compreensão do sujeito, enquanto ser social, buscando perspectivas de evolução.

A identificação do distúrbio autista é de suma importância para que o mesmo seja aceito com suas diferenças, porém, muitas vezes, ao detectar que o aluno é especial, a própria escola trata o mesmo com indiferença, em vez de incluir, exclui e com isso o aluno acaba sendo deixado de lado, deixando assim de exercer o seu direito de cidadão, pois a legislação nos garante que estudar é um direito de todos independentes de cor, raça, classe social. Na tentativa de enquadrar os moldes da escola surgem barreiras, como falta de interesse do professor ou até mesmo da escola, por pensar que crianças especiais não tenham a capacidade de aprender, participar e se desenvolver.

Sabendo hoje que o autismo é determinado de vários fatores, acredita-se que a síndrome do autismo está ligada a alterações biológicas. Não é toda criança que apresenta todas as características comportamentais no desenvolvimento autístico, por isso não existe uma definição correta sobre a síndrome, para que a criança seja diagnosticada ela deve apresentar uma combinação de características comportamentais. (Paiva Filho, 2012, p. 107).

Vale ressaltar que, algumas crianças tem muita dificuldade na sua aprendizagem, uma vez que a mesma não tem atenção necessária para o seu melhor desenvolvimento. Entende-se que para uma boa aprendizagem, será necessário estimular a comunicação e a interação, pois para uma criança autista a maior dificuldade é a falta de concentração.

Os sintomas variam, por isso é comum referir-se ao Transtorno Autismo como um espectro de transtornos invasivos no desenvolvimento. A origem do autismo ainda é desconhecida, embora os estudos realizados apontem para um forte componente genético, por isso não existe nenhum exame que possa dar o diagnóstico específico e detectar sua origem. (Barbosa e Silva, 2012, p. 123).

Segundo a Associação Americana de Autismo (ASA, 1978), para uma criança ser diagnosticada com autismo precisa ao menos exibir metade das características listadas abaixo podendo ser de âmbito, mas rigoroso ou mais brando a intensidade de seus sintomas, além disso, que seu comportamento seja considerado inapropriado para sua idade. Entre os sintomas são: Dificuldade de relacionamento com pessoas; Ausência ou dificuldade na fala e na linguagem distúrbios no ritmo do aparecimento das habilidades físicas e sociais; Pouco ou nenhum contato visual; Comportamentos e interesses restritos e repetitivos; Riso inapropriado; Aparentemente insensibilidade à dor; Ausência de respostas aos métodos normais de ensino; Dificuldade de expressar necessidades; Recusa colo e afagos;

Sendo que é de extrema importância que nem todas as crianças autistas apresentam todos esses sintomas acima relacionados, no entanto, as maiorias desses sintomas estão presentes nos primeiros anos de vida. Os pais também podem levar alguns anos para perceber que seu filho é autista e nesse caso quando a criança é inserida no ambiente escolar e os professores notam o comportamento da criança.

Segundo Paiva Junior (2012, p. 39), “negar que seu filho está tendo um desenvolvimento típico não o ajuda em nada”. Por isso, receber o diagnóstico do autismo não é fácil para os pais, pois parti desse momento surgem vários questionamentos sobre o futuro de seu filho.

Silva diz que:

Para que o diagnóstico seja realizado com êxito, é fundamental que o profissional tenha bastante experiência no assunto e que entenda profundamente sobre comportamentos infantis de forma geral. Além

desses instrumentos, ele precisa estar muito atento à história de vida do paciente, que deve começar antes de a criança nascer (Silva, p 191, 2012).

Por isso para que possa ter um bom tratamento o primeiro passo é procurar profissionais que tenham experiências com autismo. Sabemos que a manifestação clínica de uma criança pode ser completamente diferente de outras. Enquanto umas apresentam grandes dificuldades de aprendizado, a outra aprende sozinha. Por outro lado, uma criança pode ser extremamente isolada, enquanto outra tem um contato social exagerado e inadequado.

Quando uma criança nasce, os pais depositam nela planos, expectativas e sonhos. A maioria das crianças autistas não apresenta nenhuma sintonia que mostrem esse tratamento, por isso, o diagnóstico não é feito ao nascerem. A mãe é que logo percebe que alguma coisa está errada, procura um diagnóstico, cada profissional fala uma coisa e não é raro encontrar aqueles que digam que a culpa é da mãe, aumentando mais a indecisão, a dúvida e a insegurança. Quando finalmente, o diagnóstico vem, a negação é a primeira reação dos pais.

Famílias de crianças autistas ou com outras dificuldades crônicas passam por um processo muito doloroso quando se deparam com a realidade. Um filho perfeito é idealizado pelos pais, ele irá crescer e se tornar um adulto com independência. Nesta hora, os pais precisam reavaliar planos e expectativas, para o futuro de seu filho e também o da família. Quando um elemento do grupo familiar passa a apresentar um problema, as relações naturais familiares são naturalmente afetadas.

“Ter um filho diferente requer mudanças radicais sobre a visão de mundo. Nós somos obrigados a reavaliar os valores. Ao encontrarmos uma realidade tão amarga, batemos de frente com o medo do desconhecido. Idealizamos um filho perfeito, e ainda não há mal algum...”. (Nebó e Jambor, 2007, p. 29).

As pessoas frequentemente não entendem por que crianças com autismo gritam ou se comportam mal em público e nesta hora, os pais recebem desaprovações e críticas em vez de ajuda. Apesar de todo sofrimento emocional, os pais devem encarar os problemas, como na verdade é, devem buscar ajuda profissional especializada, além de se informar

sobre o assunto, devem ainda procurar contatos com outras famílias para trocas de experiência e vivências e, com isso, evitar a repetição de dificuldades, erros ou problemas. Um trabalho participativo por parte dos pais retira-lhes dos outros a sensação de solidão e impotência e lhes dar força para encontrar o caminho ideal.

Barbosa Silva (2012, p. 96) fala que:

“O acolhimento e a orientação para as famílias são fundamentais para que elas deixem de lado as crenças errôneas, e não se desgastem com culpas desnecessárias e sem propósitos. Cuidar dos familiares, especialmente das mães, é tão importante como cuidar das próprias crianças.”.

Com o diagnóstico, a família vive momentos de angústia e desesperança, muitas ainda passam um determinado tempo negando a realidade e indo a busca de curas milagrosas. Sabe-se até que se consiga restabelecer o equilíbrio perdido, a família pode passar por um grande período de isolamento.

Após este período de desequilíbrio, as famílias passam por um período de aceitação de maior tranquilidade, onde ocorre um gerenciamento dos conflitos. O processo terapêutico neste momento pode tornar esta trajetória menos dolorida, trazendo um maior entendimento da situação e auxiliando na busca de novos caminhos e no desenvolvimento de atitudes construtivas para a família.

A relação entre família e doença é recíproca. Dependendo de como a família aceita e interpreta a doença será o jeito que lidará: ou como um castigo, ficando depressiva; ou como um desafio, se motivando a buscar soluções para o problema. Estas escolhas não são feitas conscientemente (Revista Autismo nº 1, 2011, p. 6).

Percebe-se que o trabalho com essas famílias, no sentido de elaborarem seus sentimentos em relação à criança, pode colaborar para o processo de adaptação desta ao meio, através da socialização vivida na família. O trabalho com essas famílias em relação à questão sentimental pode ajudar a criança no processo de adaptação ao meio social, através da relação familiar.

Contudo, muitos são os desafios encontrados no cotidiano das instituições escolares de ensino regular, em sua maioria despreparadas para receber pessoas com deficiência, apresentando problemas que vão desde a parte estrutural até a formação deficitária dos professores, muitas vezes sobrecarregados de funções e trabalhando sozinhos em salas de aula numerosas onde se encontra “inclusa” uma criança com deficiência.

A inclusão da criança com autismo na Escola Infantil tem chamado a atenção de muitos estudiosos, tanto na área educacional, como em outras áreas psicológicas, mostrando a importância do pedagogo na educação da criança, a relação desta com o meio em que vivem e como de fato deverá ser incluído dentro da escola. Podendo estar inserida em salas de aula sem nenhuma distinção, dependendo do grau de comprometimento social e cognitivo, tendo como principal objetivo reduzir o preconceito e o isolamento social desta.

Sabe-se que a relação família e escola é fundamental para o desenvolvimento pleno das aprendizagens das crianças em fase aos anos iniciais do Ensino, sobretudo nas escolas regulares, tendo em vista a formação e desempenho nas habilidades para uma aprendizagem significativa. E no que se refere às crianças com deficiência, o tratamento devem acontecer com maior veemência e interação, para efeitos de suas fragilidades.

Percebendo assim que os pais depois de seus filhos serem diagnosticados, por sua vez, sente-se envergonhados, culpados e perdidos sem saber como enfrentar essa nova etapa e do seu filho. É importante para a família aprender a conviver com o seu filho e suas limitações. O medo passa a ser uma reação comum, e junto com ele, vêm às incertezas com relação à criança, seu prognóstico futuro.

Segundo Caldas Aulete (2004, p. 440) inclusão “é a ação de incluir, de interagir um elemento a um todo”, ou seja, incluir é fazer parte de alguma coisa, levando para dentro do contexto é deixar que a criança com autismo seja inclusa na sala de aula como outras crianças sem deficiência.

Hoje, não se pensa mais em autismo como algo incurável, essas crianças necessitam de instruções claras e precisas e o programa deve ser essencialmente funcional, quer dizer ligado diretamente pessoa com a Síndrome. Eugênio Cunha (2011, p. 89.) diz que, “uma grande ajuda para todos os indivíduos com autismo independentemente do grau de severidade, vem das relações familiares, em razão do enfoque na comunicação, na interação social e no afeto.”.

É na família onde a criança tem os primeiros contatos e exemplos de como é viver em sociedade. Isso quando se fala em família estruturada onde os pais têm uma relação afetiva com todos é bastante presente na vida dos filhos. O afeto é um dos fatores fundamentais e imprescindível para a criança com autismo que é centrada no EU, e o amor, tanto dos familiares como dos professores. Mas não se deve esquecer que é de suma importância que a família aprenda a conviver com as limitações da criança com autismo, sabendo que o medo passa a ser uma reação presente.

A família e a escola são dois ambientes diferentes, portanto são considerados significativos na vida da criança autista por favorecer a vida social, desse modo requer cuidados e atenção. Mas para que isso ocorra é preciso criar vínculos afetivos que estimulem o comportamento adequado e avanços no contexto social do indivíduo com autismo. A criança autista apresenta comportamento de isolamento social, é com o auxílio da família e da escola, vinculado nessa tarefa de tentar socializar essa criança e proporcionando o tratamento adequado, em conjunto pode superar os desafios que surgem no dia a dia.

Uma grande ajuda para o indivíduo autista independentemente do grau de severidade vem das relações familiares no enfoque da comunicação, na intervenção social. No entanto a família e a escola precisam estar juntas nas ações de intervenção na aprendizagem agindo como suporte da educação comportamental do indivíduo, ou seja, os hábitos familiares têm que estarem em consonância com a escola. Eugênio Cunha (2011, p. 89.) cita que: “se na escola a criança durante as refeições, ela utiliza os utensílios sem ajuda do outro, deverá fazer o mesmo em casa. Os dois ambientes apesar de serem diferentes fisicamente devem ser similares em objetivos e práticas educativas.”.

A escola tem um papel fundamental no processo educacional da criança autista; onde irá contribuir com todos seus recursos para melhoria no desenvolvimento do autista. A família por ser mais experiente com a criança, busca dialogar com a equipe gestora explicitando assim todo o comportamento desta durante o seu dia a dia. Unidas a escola e família é a medida mais importante para melhoria de vida da criança autista. Pois essa inclusão resultara que a criança vai sentir-se mais confiante durante o seu desenvolvimento dentro da escola e na sociedade.

Para Baptista (2003), a inclusão escolar acontece quando ocorre uma grande transformação no âmbito escolar, com único propósito em receber o aluno especial, ou seja, o aluno deve ser acolhido em um ambiente escolar que esteja adaptado as suas

necessidades. A transformação do ambiente escolar deve ser de forma profunda, todos os funcionários do quadro da escola devem estar aptos a tratar esse aluno sem discriminação, garantindo assim o seu direito como cidadão.

A maior dificuldade das famílias muitas vezes é isolar a criança, tomando uma atitude de deixá-la dentro de casa e não levar para a escola, atrapalhando assim o seu desenvolvimento escolar. Isso ocorre porque a família tem vergonha da criança por ela ser autista; a família ao invés de isolar deverá procurar ajuda para fazer com que essa criança se desenvolva cognitivamente e tenha um futuro melhor.

Este é um grande desafio para o processo da educação do aluno com autismo. Mas para que a escola, efetivamente, realize uma educação deverá incluir tanto o aluno quanto a família. Muitos materiais que são utilizados na escola devem ser utilizados pela família, para que estabeleça um reforço na educação.

Falar de escola implica que todos os alunos estão na escola para aprender e, dessa forma, interagir uns com os outros, independentemente das dificuldades provocadas pelas suas limitações e às quais cabe a escola adaptar-se, desenvolvendo novas formas de ensino e aprendizagem, em que todos possam se adaptar. Barbosa Silva diz que:

O ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Não apenas para o aprendizado em si, mas também, pelo desenvolvimento social e pela formação como um todo. (SILVA, 2012, p. 107).

Segundo Barbosa Silva (2012, p. 111) “não é função dos professores fazer o diagnóstico de crianças com autismo. Eles, em sua maioria, não tiveram treinamento de como identificar sinais e sintomas nesse grupo de crianças.”.

Portanto, o diagnóstico precoce é fundamental para que as crianças com autismo tenham desde cedo a possibilidade de encontrar um tratamento adequado, como também uma escola que respeite suas habilidades e diferenças individuais, assim como as peculiaridades de suas famílias, com vistas ao êxito no processo inclusivo destas crianças. Assim sendo, o melhor entendimento da pessoa com autismo, o que acontece e suas reações, são saberes que contribuem com a consolidação da inclusão dos que possam estar aparentemente incluídos.

Usufruir da escola especial como substituta da escola comum não é uma opção válida, pois, parte-se do pressuposto que a escola especial acaba por segregar o indivíduo, tirando-lhe a possibilidade de conviver com os demais, sabendo que “o que falta às escolas especiais, como substitutas das comuns, é muito mais do que a soma das carências das escolas comuns. Falta-lhes o primordial das escolas, isto é, o ambiente apropriado de formação do cidadão” (MANTOAN, 2006, p. 27).

Portanto, é necessário o relacionamento social das crianças com toda gama da diversidade vivida pela escola, para assim, então saber viver e conviver com a diferença.

No entanto, com relação ao autismo, embora muitas pesquisas já tenham sido desenvolvidas no que se referem ao espectro, suas características, incidência e formas de tratamento percebemos que ainda existe muita desinformação sobre o assunto, principalmente no meio educacional que tem a função principal de promover respostas às necessidades educacionais de todas as crianças, inclusive as especiais.

A inclusão vai além da estrutura e da boa vontade dos profissionais da educação, “incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral. Isto é inclusão” (CARVALHO, 2014, p. 36).

Ou seja, a criança ao ser inserida no âmbito escolar, já deve ter um diagnóstico preciso do transtorno, para ajudar o professor a se adaptar com a realidade do seu aluno. A educação é padronizada e o autista apresenta características peculiares e precisa de um tratamento específico.

A maior queixa dos professores é sobre a falta de suporte para trabalhar com alunos com deficiência, a superlotação das salas de aula, além disso, ainda terem de incluir crianças com uma ou mais necessidades especiais e muitas vezes sem o auxílio de outro professor e nem da secretaria de educação, sentindo-se incapazes por falta de capacitação e materiais adequados para serem trabalhados com essas crianças causando nos docentes um sentimento de impotência diante dos desafios do cotidiano.

Tendo a compreensão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, faz-se necessário conhecer Leis que permitem que essas pessoas sejam acolhidas pela sociedade. Decerto, não existem fórmulas para a inclusão de pessoas no âmbito profissional, escolar e familiar, mas é de suma importância aceitar as heterogeneidades dos sujeitos.

Barbosa Silva diz que:

O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. As crianças com nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependentes de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autístico, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didático-pedagógico. (2012, p. 109).

Muitas crianças autistas enfrentam preconceitos e dificuldades em encarar a sala de aula normal. O acompanhamento precoce sempre é essencial para contornar os problemas. Antes de qualquer atividade, o professor deve despertar no aluno à vontade de adquirir conhecimentos, quebrar barreiras e desenvolver sua percepção e vontade de ir à frente aos estudos. De nada adianta ter uma sala bem equipada sem nenhum aluno a fim de aprender ou nenhum professor que queira realmente exercer sua profissão.

O autista em algum momento em sua vida sofrerá preconceito. Em salas de aula até as crianças ditas como “normais” já sofrem. Ficar “de olho” na reação dos demais colegas na sala de aula e evitar abusos e tratamentos discriminatórios com o aluno autista é completamente essencial na sua inserção, pois não há inclusão se não houver uma transformação evolutiva no pensamento dos demais colegas. A criança não pode ser simplesmente largada em sala de aula e dar-se isto como correto, a inclusão só ocorre quando todos os alunos aprendem qual o seu verdadeiro significado e valor diante da sociedade e assim acabando com qualquer forma de preconceito.

Paiva Filho (2012, p. 49), diz que:

Portanto, quanto mais você contribuir para que a sociedade de modo geral saiba mais sobre o autismo, mais você será ajudado a diminuir o preconceito (preconceito esse que até mesmo você poderá sofrer quando estiver com sua criança em algum lugar em público).

Ou seja, quando você leva conhecimento a outra pessoa, ele não se divide e você não fica com menos, ele se multiplica e ambos ficam melhores. Já compartilhar conhecimento com a sociedade, levando informação, significa beneficiar coletivamente, pois conforme o preconceito diminui todos os afetados pelo autismo direta ou indiretamente são beneficiados.

Segundo Witmer (1919, p. 208), que define:

A primeira tarefa do professor é obter e manter a atenção da criança, dando-lhe uma coisa que ela consiga fazer e depois desta, uma coisa que ela não consiga, para obriga-la a sobrepujar suas limitações.

Desta forma, é de suma importância que o professor esteja sempre preparado para receber em sua sala uma criança com deficiência como a Síndrome do Autismo, e tentar ajudá-la ao máximo, para que essa criança possa levar uma vida normal fora da sala de aula.

Segundo Lopes (1995), os processos de aprendizagem das crianças autistas apresentam duas características: a primeira ocorre pela associação; segunda a criança autista não generaliza, com espontaneidade conhecimentos adquirido ou ensinado, é necessário que se faça um trabalho específico nesse sentido.

Labanca, diz:

O professor ao trabalhar com crianças autistas deve ter como principal objetivo ensinar, e a persistência são uma grande aliada, o ensino tem como prioridade as atividades de vida prática, à socialização, através de atividades para uma normalização do convívio social. (LABANCA, 2000, p. 134).

Para Lopes (1995), as crianças autistas aprendem e entendem melhor vendo do que ouvindo, sendo assim a melhor forma de ensinar as crianças autistas é através da demonstração do que iria fazer, até que consigam executar a atividade sem ajuda do professor, pois este deve estimular o aluno a independência mesmo que, após muitas tentativas ele não consiga no momento, pois a persistência e o amor pela criança é a grande aliada no ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o autismo possibilitou um melhor entendimento desde sua história até as características do comportamento do indivíduo autista, visto que, é um transtorno que abrange complexidade em todos os âmbitos sociais, principalmente no âmbito escolar.

A inclusão de alunos autistas na escola regular da rede pública é um grande desafio, pois para que a inclusão seja uma realidade é necessário a preparação dos docentes e de todo corpo escolar.

De acordo com as pesquisas bibliográficas levantadas para que o processo inclusivo ocorra da melhor maneira, é necessário o trabalho tanto dos profissionais do atendimento educacional especializado, quanto do trabalho do professor regente da sala regular.

O trabalho escolar inclusivo não deve focar nas dificuldades apresentadas pelo indivíduo autista, mas em suas potencialidades, visto que estas proporcionam maior impacto para o seu desenvolvimento.

A relação família-escola é de grande importância para o trabalho inclusivo, pois através de tal relacionamento é possível promover qualidade na inclusão, pois a comunicação da família junto à escola vem só a contribuir, contribuindo assim para o processo social dentro desses dois ambientes conjuntamente.

Embora os docentes sejam especializados na área, é de fundamental importância que a escola proporcione a capacitação destes, com formações continuadas adequadas às necessidades, pois o papel do professor é primordial para o processo de inclusão escolar. Logo, é necessário que os docentes se proponham a assumir tal desafio, pois todos são beneficiados com a inclusão.

Desta forma, abordar o tema autismo na escola: pontos e contrapontos da escola inclusiva possibilitou o olhar mais amplo sobre os pontos positivos e os negativos do processo de inclusão dos autistas na escola regular pública, os pontos que já fazem parte da realidade escolar e os pontos que podem melhorar com o empenho dos educadores, visto que a formação e busca por novos conhecimentos para a prática pedagógica nunca se findam, sabendo que, ambos os pontos contribuem para o processo inclusivo.

Com base na abordagem histórica- cultural, acredita-se que todos os sujeitos com características que comprometem o desenvolvimento são capazes de aprender, desde que o grupo social crie condições para que isso ocorra. Se vivenciarem relações sociais significativas, e o ensino for de fato diferenciado para atender às suas necessidades, poderão desenvolver grandes habilidades e criatividade, ampliando sua formação social.

## REFERÊNCIAS

ASA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-III: Manual Diagnóstico e estatístico de transtorno mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1978.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco (Ed.) *Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

AULETE, Caldas. *Mini Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Editor responsável Paulo Geiger, apresentação Evanildo Bechara- Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 2004.

FANUCCHI, M.; PAIVA, J. Tudo azul. *Revista autismo. Informação gerando Ação*. v. 1, n. 1, 2011.

BAPTISTA, Myrian Veras. *Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação*. São Paulo: Veras Editora, 2003.

BARBOSA, S. Autismo + sala de aula: deixando o preconceito de lado e compreendendo melhor estudantes com necessidades especiais, a sala de aula pode se tornar um espaço melhor pra todos. *Revista Acene*, v. 2, n. 7, p. 37-41, 2014.

BRASIL. Secretária de Educação. *Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 21 mai. 2020.

CALDAS, Aulete. *Integração de alunos com deficiências: perspectivas e prática pedagógica*. Marília: Unesp. FFC, 2004.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2014.

CUNHA, Eugenio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 3ª edição- Rio de Janeiro: Walk. 2011.

FILHO, Paiva. M. *Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na aprendizagem: Uma realidade necessária?* In: TACCA, M.C.V.R. (org). *Aprendizagem e Trabalho pedagógico*. Campinas. SP: Alínea, 2012.

FREUD, Sigmund. (1915) *As pulsões e suas vicissitudes*. vol. XIV, ESB. RJ: Imago, 1990.

FREUD, Sigmund. (1911) *Formulações sobre dois princípios do funcionamento psíquico*. vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GOMES, Ana Maria S. Ros de. *Autismo: guia prático*. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. 2ed - Brasília, 2007.

KANNER, L. (1997/1943) *Os distúrbios autísticos do contanto afetivo*. In: Rocha, P.S. (org.) *Autismo*. S. Paulo: Editora Escuta. Disponível em:

[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/o\\_autismo\\_na\\_perspectiva\\_de\\_uma\\_educacao\\_inclusiva.pdf+witmer+\(1919\)](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/o_autismo_na_perspectiva_de_uma_educacao_inclusiva.pdf+witmer+(1919)) Acesso em 5 mar. 2023.

LABANCA, Pilar Arnaiz. *A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. In: *Inclusão - Revista da Educação Especial - Out/2005*. Disponível em: [https://www.nead.unama.br/site/bibdigital/o\\_autismo\\_na\\_educacao\\_inclusiva.pdf+witmer](https://www.nead.unama.br/site/bibdigital/o_autismo_na_educacao_inclusiva.pdf+witmer). Acesso em: 05 mar. 2023.

LIRA, Solange M. de. *Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula*. 2004. 151. F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://www.btdt.uer.br/tde\\_busca/processaPesuisa.php?listaDetalhes\[\]=18&processar=Processar](http://www.btdt.uer.br/tde_busca/processaPesuisa.php?listaDetalhes[]=18&processar=Processar). Acesso em 5 mar. 2023.

LOPES, R. *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANTOAM, Maria Tereza (org). *O desafio das diferenças na escola*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARCELLI, D. *Infância e Psicopatologia*. Porto Alegre. Artmed. 2009.

NEBÓ, A. P.H.; JAMBOR, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 1, p. 35- 52, 2007.

PAIVA JUNIOR, Francisco. *Autismo não espere, Aja logo!* São Paulo: Editora M. Books. 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, *Classificação de Transtornos Mentais e de comportamentos da CID-1*. Porto Alegre: Artemed. 1993.

RITVO, E. R.; Freeman B. J.; PIGREE C. P.; MANSON-BROTHES, J. L.; JENSON, W. R. The UCLA- University of Utah epidemic Survey of Autism: Prevalence. *Journal of Psychiatry*, v. 146, n. 2, p. 194-199. 1978.

WITMER, Theo. *Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1919.

# A importância da leitura literária para o ensino

**Autora:****Maria Onelia Santos Silva**

*Mestranda em Ciência da Educação -  
Supervisão pedagógica pela Escola Superior  
de Educação João de Deus em parceria  
com o Instituto ILUSES*

## Resumo

A experiência com o texto literário pode não apenas tocar emocionalmente o leitor, como também favorecer um pensamento crítico acerca de questões éticas, de construção desse texto. O estudo objetiva mostrar que as práticas de leituras devem ser experimentadas desde cedo e que as crianças devem ser estimuladas a ler visando a formação de leitores autônomos. Para tanto, tomamos como ponto de partida os PCNs, as LDB e o livro *Andar entre livros* de Teresa Colomer, entre outros, que tratam da relevância da leitura literária para a formação de um cidadão como um todo. A leitura é uma forma ativa de lazer e conhecimentos, seria pois, muito importante que a escola procurasse desenvolver no aluno, formas ativas de lazer: aquelas que tornam o estudante em indivíduo crítico, criativo, sonhador mais consciente e produtivo.

**Palavras-chave:** Clássicos. Literatura. Linguagem.

DOI: 10.58203/Licuri.22339

**Como citar este capítulo:**

SILVA, Maria Onelia Santos. A importância da leitura literária para o ensino. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 228-238.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## INTRODUÇÃO

A leitura de textos literários é de suma importância para o ensino de língua portuguesa. Quanto mais o professor e o seu aluno ler bons livros, mais eles aprendem sobre os mecanismos de funcionamento da língua aperfeiçoando sua escrita e o seu vocabulário. Portanto a literatura e a gramática devem andar juntas fazendo a aprendizagem de fato acontecer. Através dos livros clássicos, o leitor satisfaz suas necessidades, sendo-lhe possível assumir uma atitude crítica em relação ao mundo que o rodeia, das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. Assim sendo é necessário que o professor estimule o estudante para que ele aprenda a gostar de ler e, posteriormente saiba trilhar pelo mundo literário fazendo suas escolhas, tirando suas conclusões e com muito prazer.

Mediante a situação crítica relacionada a falta de leitura por parte das pessoas do mundo atual é que se julga necessária apontar a relação professor-livro -aluno como um meio mais eficaz no aprendizado do aluno. Fundamentando-se com a informação de grandes nome da gramática e literatura dá-se ênfase neste assunto que é importante ser esclarecido.

Ao observar a atual geração de estudantes, percebe-se uma mudança significativa no hábito de leitura, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, a menos que seja exigido para trabalhos acadêmicos (Bizon & Silva, 2023). A falta de leitura pode ser influenciada por fatores culturais, sociais e pela percepção de utilidade do recurso, bem como pela pressão dos pares e dos educadores (Bagatini et al.; 2020). No entanto, a leitura crítica de mídia pode estimular reflexões sobre a qualidade das mediações, destacando a importância de promover a prática da leitura para desenvolver um senso crítico na sala de aula (Moreira et al.; 2021).

Este estudo foi feito realizado a partir do conhecimento que se tem sobre as poucas práticas de leitura que o aluno tem hoje e pelos relatos de autores que recomendam a leitura de bons livros para o desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa. Entre eles; se destacam: Tereza Colomer, PCNs, (Parâmetros Curriculares Nacionais), LDB (Lei de Diretrizes e Bases).

O presente estudo objetivou reportar discussão, por meio de estudiosos na área, que é possível formar cidadãos leitores. Além de trazer o entendimento de que a leitura encurta o caminho para o aprendizado.

## SOCIEDADE DE LEITORES: O ESTIMULO À LEITURA

A relação entre a leitura e a educação vai além do simples ato de decodificar palavras, como evidenciado na aproximação entre Educação Física, linguagem e Educação Infantil, que destaca a importância da gestualidade humana e sua compreensão cultural (Farias et al.; 2021). Estudos também ressaltam que a prática de leituras é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico, sendo essencial para a formação de leitores críticos (Feitosa et al.; 2021). Além disso, na educação infantil, o desenvolvimento da leitura é enriquecido pela ludicidade, que proporciona experiências sociointeracionistas fundamentais para a criança (Rodrigues et al.; 2022).

Os alunos devem ser estimulados a ler desde muito pequeno afim de que em uma certa idade eles estejam habituados a ler vários tipos textuais sabendo da importância de cada um no meio em que vivem, pode-se começar a apresentar forma de leitura as crianças ainda no berçário já que ninguém nasce sabendo ler e a leitura não se dar apenas com os livros e sim com a observação do indivíduo no meio social.

É com esta intenção que o professor da educação infantil trabalha com seus alunos na educação infantil, mas, e sendo ele altamente qualificado para exercer essa função com responsabilidade mostrando bons resultados. A falta de preparação específica pode ser uma das mazelas da não alfabetização na idade certa, são reparos que precisam ser feitos com relação aos professores atuantes nestas turmas.

Apresentar as leituras através de revistas, catálogos, cartazes, ilustrações e etc. São alguns meios que podem estar ajudando a criança desde cedo a ter curiosidade pelo mundo da leitura formando sílabas fazendo leituras de imagens, de cores, de tamanho, fazendo comparações intertextuais, ouvindo música informantes, que desenvolve a oralidade, histórias literárias infantil que venha a desenvolver a atenção, a curiosidade, a compreensão sobre a moral da história que é sempre um ensinamento fantástico a criança nesta faixa etária.

Deve-se incentivar as crianças à leitura a todo momento inclusive em várias atividades domésticas. Vale apenas orientar os pais despertando-os nesse sentido para que possa fazer algo voltado para o estímulo da leitura desde cedo. A criança de ter seus pais como exemplos, vendo-os olhando um livro ou uma revista, lendo bula de remédios, uma receita, rótulos de embalagens alimentares, são algumas das maneiras de fazer com que a criança sinta vontade ou curiosidade de saber o que é que seus pais tanto ler e olha, começa então a perguntar, a ver as letrinhas, ilustrações isso requer muita dedicação e

paciência para responder adequadamente o que ela realmente quer saber, essas são atitudes que podem estar ajudando a criança a pelo menos sentir vontade de aprender.

Sabe-se que está sendo vista esta questão de apresentar a leitura literária mais cedo para o aluno e vagarosamente este problema vem sendo solucionado não em todos os locais aonde se leciona.

A leitura na prática escolares, que é evidente que a leitura literária acessível aos alunos ganhou espaço nas aulas. Na pré-escola e no primário a presença de livros para crianças se acha em consonância com determinados objetivos escolares, que tem a vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos. Os professores sentem-se mais seguros ao afirmar que ler livros com meninos e as meninas nos ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma.

Diferentemente, não se entende muito bem que relação pode ter esta atividade com a possibilidade de programar um itinerário crescente de aprendizagem e, em consequência, os professores não costumam estabelecer objetivos concretos de desenvolvimento.

A importância da literatura, pois é uma ideia aceita, hoje em dia, por todos os agentes sociais. Segundo Teresa Colomer (2007) há índices de que é possível que se recupere nos currículos escolares. O que já ocorreu é que as campanhas de difusão da literatura multiplicaram as instancias implicadas nesse esforço e, inclusive, muitos governos desenvolvem programas oficiais que incluem a presença dos livros próximos aos leitores infantis. Diferentes ações atualmente se situam nestas coordenadas. Respondem, por exemplo, a ideia de que não se lê por que não existe antologias adequadas ou espetáculos que a incluam, ou ainda, que não se leem contos porque não há bibliotecas e que, em consequência, o que se deve dizer é subvencionar determinadas linhas editoriais, incentivar ações culturais com esses conteúdos e criar bibliotecas escolares.

Todos estão de acordo, é claro, em que sem livro não há leitura. Porém aí se perpetua que basta dar livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los, tal como se dizia os discursos sociais do século XIX. Bem ao contrário, não basta incrementar a oferta na sociedade atual. Sabe-se da importância dessa espécie de capital cultural que se deve possuir para que se produzam situações de leitura. Essa constatação é uma das principais novidades dos últimos anos, de maneira que as campanhas das administrações públicas não se detêm na doação de

livros, mas incluem agora muitos programas diversificados de dinamização de leitura. Especialmente, ampliou-se a preocupação com a formação dos professores através da atenção à sua própria experiência de leitura adulta, uma mudança particularmente interessante.

O contato entre os livros e os alunos para a evolução de leitores é indispensável. Não é demais, então, recordar a necessidade de “criar uma aula onde se leia e se escreva” como critério prévio a qualquer forma de ativar a leitura escolar. Ou seja, é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver por algum tempo, ou em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada. Trata-se de um princípio tão aceito, em teoria, que parece óbvio, mas continua não o sendo completamente na prática.

Como objeto de conhecimento que é, a leitura precisa ser explicitada. Deste modo, defende-se que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente. No entanto, acredita-se que este ensino precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno-leitor possa reconhecer a leitura como uma atividade social que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado FERREIRA, 2002).

## LER, EXPANDIR E CONECTAR LITERARIAMENTE

Se a pessoa vem sendo estimulada a ler, a escrever desde criança em seu lar, nas atividades domésticas, na creche, no primário... a tendência é que ela chegue a adolescência com um desejo maior para conhecer livros e autores desconhecidos, pois, aí já está consciente de que precisa expandir o que sabe e adquirir novos conhecimentos. Este indivíduo tem em si a certeza de que quem ler desenvolve mais rapidamente suas outras habilidades relacionadas à leitura como interpretação, produção, e etc.

Conforme Colomer (*apud* Ferreiro, 2002), os profissionais envolvidos na promoção da leitura se dedicam especificamente à leitura e não à escrita. No entanto, não se está sugerindo a inclusão de oficinas de redação juntamente com as oficinas de leitura (ou qualquer que seja o nome delas). A proposta apresentada é distinta e inovadora. Parece-me que a única maneira de superar este pensamento dicotômico é pensar em termos de cultura escrita (...) em todas essas atividades há interface entre o ler e o escrever; entre o ler, o falar sobre o que foi lido, o falar sobre o que foi escrito, refletir sobre o que foi dito e refletir sobre o lido. Ler e comentar, ler e resumir, recomendar, contar para o outro

que não teve acesso a esse texto, explicar, revisar e corrigir o escrito, comparar e avaliar, ditar para que o outro ou outros escrevam, dar formato gráfico ou escrito.

A leitura literária pode expandir na escola através das mais variadas atividades, que permeiam sua integração e conferência com os demais tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos. Por outro lado, o trabalho linguístico e literário conjunto permite apreciar as possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que o propõem deliberadamente, como é o caso da literatura. Por outro, a inter-relação se produz através de formas mais indiretas, já que o contato com a literatura as pessoas a interiorizam os modelos do discurso, as palavras ou as formas sintáticas presentes nos textos que leem. Isso ocorre sem outra intervenção, quando as pessoas mergulham no repertório completo de recursos poéticos contido no folclore oral, uma base insubstituível para sua sensibilização na poesia. A literatura também servirá para aprender a comunicar oralmente um texto: as obras são recitadas, são dramatizadas ou são lidas em voz alta para compartilhá-las com os demais. E também para memorizá-las e convertê-las em parte de lembranças, de quem recita para quem as ouve.

Além disso, os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para se falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo ele, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita, e a fala, e que contam com um grande número de experiências que demonstraram seus benefícios no domínio progressivo da língua,

Mas as conexões podem produzir-se também em muitas outras direções por causa da riqueza de elementos culturais, que forma parte inseparável da dimensão literária: os conhecimentos sociais, filosóficos, éticos, históricos ou artístico que se encontram neste tipo de obras que permitem, inclusive, que alguns autores postulem a inclusão do ensino da literatura no interior de uma hipotética área cultural.

O impulso na direção dessas conexões pode produzir-se no interior da obra aos terrenos circundantes, em tantas direções como requeira ou permita a compreensão do texto. O uso atual do hipertexto no computador visualiza com clareza esta operação de saltar das palavras, imagens, temas ou referências de um texto para outros muitos conhecimentos relacionados a ele e que podem usar-se tanto para entendê-lo com maior profundidade como para que manejar caprichosamente através do conhecimento humano, no sentido inverso, as conexões também podem estabelecer-se vindo de algum ponto do exterior em direção à obra literária, em tantas confluências quanto permita o estudo do tema, porque sempre há textos literários que podem girar em torno desta órbita: da

descrição do lugar que vai visitar, ao poema que expressa a atitude ética que se debate; da paranoia versificada de mascote de classe à novela histórica que recria o período estudado.

Quanto mais ativo e inter-relacionado é o ensino que se oferece, mais fácil será que os alunos se encontrem com a literatura em qualquer espaço ou matéria. Agora, para este espaço de leitura há que se pensar, em livros que deveriam estar presentes na aula em momentos determinados ou períodos concretos. Por exemplo, livros que podem ser lidos ou consultados para servir de modelos de resultados que se espera obter em projetos de escrita sobre gêneros específicos ( coleções de contos etiológicos, de mistério, de ficção científica, etc.); livros para ser usados como base dramatização, leituras poéticas, livros aliados com atividade artísticas que sirvam como vias de compreensão ou expressão ao efeito causado pela leitura. E assim estes suportes servirão de apoio para dar continuidade na expansão literária.

## LER COM OS OUTROS

Temos aludido, por exemplo, ao fato de que ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor, que falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fato que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura(COLOMER, 2007 p.143).

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para contribuir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referência e cumplicidade mútuas.

Possivelmente uma das causas da desistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas. Antes, participar do folclore oral da coletividade, ouvir a leitura em voz alta do professor ou saber que todo mundo conhecia de cor os mesmos poemas e canções e podiam lembrar-se deles a qualquer momento, dava uma intensa sensação de possuir um instrumento que se harmonizava com o entorno. O progresso da leitura autônoma e silenciosa, essa seleção individual dos livros, ao contrário, proporcionar uma dimensão de isolamento em relação ao grupo social imediato. Durante a infância, os contos e as canções ainda oferecem um certo espaço para sentir a literatura

como algo que une os demais, aos pais, à audiência para quem se conta uma história e etc. Mas rapidamente, fatores como a abundância do mercado, por exemplo, dificultam a que as crianças possam manter essa sensação em relação a seus livros favoritos, Então a televisão ou a indústria Disney cumpre melhor essa função aglutinante. A percepção da leitura como uma atividade de “marginalização” das formas habituais de socialização ( a música, o esporte, e etc.) se acentua mais na adolescência e contribui para o seu repúdio.

Com o objetivo de formar cidadãos leitores, a escola trabalhando conjuntamente com a família conseguirá êxito com relação a leitura, pois, a sociedade está precisando destes resgates para o seu enriquecimento enquanto, cidadão, profissional, etc. As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM, 2006), alertam para a importância da questão literária na formação do cidadão fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito, que os livros tem em sua essência o que não é oferecido na televisão, como por exemplo, a originalidade da história nem sempre a televisão repassa realmente como é.

O livro é um imenso patrimônio da leitura que guardam obras riquíssimas deixados pelos grandes autores e muitas vezes as pessoas não imaginam nesta hipótese deixando de abrir um livro para saber o que há lá dentro. É um desperdício não ter essa curiosidade.

Um outro problema que a pessoa que não ler enfrenta é o fato de que vive pensando que a literatura não contribui para o ensino de língua portuguesa e de outras áreas do conhecimento. O aluno e o professor que ler muito sempre escreve e fala bem melhor que aqueles sem habito de leitura, como também tem uma facilidade enorme de interpretar o conteúdo das outras disciplinas, se posicionando no mundo de maneira mais significativa, a leitura é responsável pela formação de ser humano como cidadão reflexivo.

Na verdade, a leitura literária não deve ser apenas prática escolar, mas um processo desencadeado de vontade ou necessidade do leitor em interagir com o autor, procurar e produzir sentidos viver novas experiências entender a realidade. Mas isso só será possível quando se ler constantemente obras cada vez mais ricas de significados pois a leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além do limite sem precisar sair de casa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs com a leitura no qual o leitor realiza ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor de tudo o que sabe sobre a linguagem e etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se se uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, interferência

e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Agindo desta maneira a classe de alunado terá de se desenvolver intelectualmente de precisão.

A Lei Diretrizes e Bases (LDB) visa uma concepção de leitura e ensino de Literatura pautada na formação do cidadão leitor. Espera-se que na sala de aula, mais especificamente nas aulas de literatura, que o professor crie propostas de leituras dos clássicos universais, que cativem seus alunos, envolvendo-os de tal maneira que eles possam se deliciar com uma boa história sem se preocupar com provas e textos a serem feitos com esta história literária, que leiam por prazer e conhecer mundos nunca sonhados, ou até descobrir aquela narrativa que de repente tem tudo a ver com o seu mundo. O que realmente vala são as descobertas, os conhecimentos adquiridos e a viagem que a leitura proporcionou.

Lendo uma história as vezes, o leitor descobre nela uma personagem que, de alguma forma é tão idêntica com ele que parece uma espécie de espelho. Um livro dependendo do seu conteúdo poderá ajudar o leitor a entender melhor suas experiências.

Outro prazer que se encontra no livro é a decifração daquilo que é novo parece difícil assim oferece obstáculo para que o leitor seja atraído com mais intensidade. É uma delícia irresistível assim o leitor vai se deixando fascinar pelo texto acontece uma troca interativa e bastante proveitosa.

E na atividade conseguirá o seu espaço no meio social suas relações suas vivências junto com os outros, os valores de sua comunidade e seus conhecimentos textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto conclui-se que a leitura sempre foi o meio mais efetivo do aprendizado e da interiorização de conhecimentos. Ler significa que você pertence a um meio que renova, descobre, aprende com diferentes formas, pensamentos e ideais; ao ler, o aluno, o professor ou qualquer pessoa estará apto para desbravar desafios e ser dono do

seu próprio conhecimento e usar a leitura como forma de integração. Conforme disseram os estudiosos sobre leitura, existem métodos e metodologias para que se forme cidadãos leitores, assim como foi mencionado alguns anteriormente. Notou-se também que a leitura é considerada uma ferramenta de grande utilidade para a busca de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. *Práticas de leituras para nós leitores*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

AZEREDO, José Carlos (org). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEED. 1999

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEED. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 9 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/mdic/pt-br/assuntos/camex/pcn>. Acesso em: 9 fev. 2024.

BAGATINI, D.; SOARES, R.; BARROS, E.; SILVEIRA, G. Estudo virtual em tempos de distanciamento: uma análise sobre o impacto do isolamento social na rotina de estudos de universitários. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 31, 2020, Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 792-801.

BIZON, A.; SILVA, I. Eu também posso escrever!: narrando a produção de material didático de português como segunda língua para surdos em uma perspectiva decolonial e translíngua. *Delta Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 39, n. 1., e202359806, 2023.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FARIAS, U.; MALDONADO, D.; RODRIGUES, G. Educação física, linguagem e educação infantil: uma aproximação com paulo freire. *Revista Inter-Ação*, v. 46, n. especial, p. 1102-1113. 2021.

FEITOSA, N.; FEITOSA, F.; JÚNIOR, F. (2021). A importância da prática de leituras para o desenvolvimento do senso crítico na sala de aula. *Educationis*, v. 9, n. 1, p. 46-52. 2021.

MOREIRA, R.; MORAES, A.; ARAGÃO, A.; PINTO, M. Educação midiática e referenciais metodológicos para a elaboração de oficinas no ensino remoto. *Paradoxos*, v. 6, n. 1, p. 38-55. 2021.

RODRIGUES, A.; CORDEIRO, E.; MOREIRA, K.; PEREIRA, N.; CRUZ, T.; & SILVA, J. Desenvolvimento da leitura na educação infantil: o papel da ludicidade. *Research Society and Development*, v. 11, n. 1, e52011125228. 2022.

# Evasão escolar: Desafios e Perspectivas da Educação no Brasil

**Autora:****Maria Onelia Santos Silva**

*Mestranda em Ciência da Educação -  
Supervisão pedagógica pela Escola Superior  
de Educação João de Deus em parceria  
com o Instituto ILUSES*

## Resumo

O presente capítulo faz um estudo sobre uma temática que se relaciona com um dos problemas antigos da educação e que vem se perpetuando. O estudo objetiva verificar as causas pelas quais a evasão escolar continua sendo um dos problemas pertinentes no cenário educacional. O texto faz discussões acerca dos possíveis motivos que contribuem para a evasão escolar que ocorre em todas as etapas da educação escolar. A evasão escolar como já foi mencionado é um problema antigo e precisa da resolução de outros problemas educacionais que contribuem para tal.

**Palavras-chave:** Educação escolar. Legislação. Políticas públicas.

DOI: 10.58203/Licuri.22340

**Como citar este capítulo:**

SILVA, Maria Onelia Santos. Evasão escolar: Desafios e Perspectivas da Educação no Brasil. In: KOCHHANN, Andrea (Org.). **Rumo ao futuro da Educação: tendências e desafios**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 239-251.

ISBN: 978-65-85562-23-2

## INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um fenômeno complexo que tem sido objeto de discussões e reflexões no contexto da educação pública brasileira ao longo da história. Segundo Ribeiro (2018), a evasão escolar é um desafio persistente que afeta significativamente o sistema educacional do Brasil.

De acordo com Santos e Souza (2017), a evasão escolar pode ser influenciada por uma série de fatores, incluindo questões socioeconômicas, culturais e estruturais. A falta de recursos financeiros, a violência no entorno das escolas, a falta de qualidade no ensino e a desmotivação dos alunos são apenas algumas das variáveis que contribuem para a evasão escolar no Brasil.

Além disso, a evasão escolar pode ter impactos negativos não apenas no desenvolvimento educacional dos estudantes, mas também na sociedade como um todo. Conforme apontado por Silva (2019), a evasão escolar está associada a maiores taxas de desemprego, criminalidade e desigualdade social, evidenciando a importância de abordar esse problema de forma abrangente e eficaz.

Diante desse cenário, é fundamental que políticas públicas e práticas educacionais sejam implementadas com o intuito de prevenir e reduzir a evasão escolar no Brasil. A promoção de um ambiente escolar acolhedor, a oferta de programas de apoio socioemocional aos estudantes e o fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade são algumas das estratégias sugeridas por Oliveira et al. (2020) para enfrentar esse desafio de forma mais eficaz.

Nesse contexto, trata-se de um problema complexo que vem se agravando a cada dia. Em algumas regiões é mais notadamente pior a situação por uma diversidade de razões. Para ser resolvido, depende da solução de outros problemas conexos, os quais atingem direto ou indiretamente a sociedade e, especialmente, as pessoas em situação de vulnerabilidade. Isso termina influenciando a permanência ou não da criança na escola.

Em cada município se observa uma realidade diferente que compromete ao ritmo do ensino, seja a distância do prédio escolar, seja o trabalho infantil, a pobreza, a falta de empenho da família, a falta de preparação dos profissionais que atuam em determinado cargo, seja a falta de estrutura física do prédio, entre tantos outros que se fossem citados aqui faria uma lista enorme.

Este estudo teve como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, aspectos relacionados à garantia de educação escolar no Brasil.

## LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EDUCACIONAL

É evidente que há uma disparidade significativa entre o ideal e a realidade no âmbito da educação. Um desafio substancial e crucial, porém subestimado, reside na garantia de condições que viabilizem o acesso e a permanência de crianças e jovens nas instituições educacionais..

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), em seu artigo III, I, aborda essa preocupação ao estabelecer como princípio fundamental a "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola", uma disposição que ecoa o que está estabelecido no artigo 206 da Constituição Federal. Este último, composto por onze incisos, delinea os princípios que devem orientar o ensino no Brasil, abrangendo ideais, conceitos e concepções. Nos próximos parágrafos, iremos comentar sobre esses incisos e sua relevância para o contexto educacional atual.

O inciso I fala-se em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Entende-se que para uma democratização do ensino público, haja políticas que garantam aos indivíduos a permanência na escola que é tão importante quanto as condições de acesso qual só é possível pela existência de vagas para todos os que quiserem estudar. Isso junto à qualidade de ensino que pode fazer com que a criança usufrua do direito a educação.

Conforme Kindel; Guazzelli (2012), a vivência escolar proporciona-nos o conhecimento de nossa história e a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo, capacitando-nos a participar ativamente e a agir diante do imprevisível. Na escola, aprendemos a habilidade de analisar, refletir, argumentar, ponderar e negociar, sempre respeitando o outro e interagindo de forma colaborativa. O inciso II, da LDB, reforça o que diz o primeiro quando enfatiza a questão da liberdade de aprender, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Se assim não o for não tem como verdadeiramente ser considerado aquisição de princípios educacionais. O inciso III em sua essência regulamenta o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas que complementa o que diz a Constituição Federal em seu inciso III do artigo 206. É de grande valia partir do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O inciso IV é mais um que enfatiza

algo importante respeito a liberdade e apreço a tolerância que por mais que não seja, deveria ser entendido como valores sendo muito importante à educação. O conteúdo do inciso V trata da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, tendo uma relação significativa com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Significa uma garantia reafirmada pela legislação federal.

O inciso VI fala da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais que ganha força no inciso IV do artigo 206 da Constituição Federal. O inciso VII reafirma o que está no inciso IV do artigo 206 da Constituição Federal que é valorização do profissional da educação escolar, incluindo os não docentes da escola que também dão sua contribuição. Outro princípio muito importante abordado na LDB é a gestão democrática do ensino público contida no inciso VIII, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Está também contido no inciso VI, do artigo 206 da Constituição Federal. Seria muito bem vinda caso fosse colocado em prática, seria um grande avanço. É inclusive uma das medidas mais desejadas pelos defensores da educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade. A garantia de padrão de qualidade amparada por lei é um princípio contido no inciso IX. É sem dúvida um princípio de suma importância, porém complexo pois é preciso que se defina qual é o padrão de qualidade que se busca o que implicará que: a sua realização dependerá da concretização dos princípios citados anteriormente. O inciso X contempla a valorização da experiência extraescolar. O inciso XI reafirma a questão da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, que já foi citado entre os princípios contidos nesses incisos da LDB.

Diante do que foi abordado, e de acordo com o que diz a LDB entende-se que o processo de equidade deve ser visto como uma das prioridades no processo educacional, o estado deve assumir sua obrigatoriedade no que se refere ao caso, a educação por sua vez, promover nas relações sociais, verificando a eficácia deste atendimento. O currículo que é de suma importância deve ser totalmente voltado para uma educação de fato inclusiva, respeitando a diversidade e realmente tenha sentido para a criança, para o jovem. Para, o Documento Curricular do Território Maranhense (BRASIL, 2019), O indivíduo deve refletir a diversidade do estado e da população do Maranhão, sendo construído com base na formação sócio-histórica de seu povo, de modo que os sujeitos se sintam representados e se reconheçam no processo de ensino-aprendizagem.

A própria lei que trata da educação no Brasil dar essa autonomia e diz que a educação deve estar a serviço da inclusão dos sujeitos no processo da educação formal, possibilitando acesso a escola e ao processo formativo. Nesse caso, além da inclusão de pessoas com deficiência na escola, é necessário possibilidades de incluir todos os sujeitos historicamente excluído do processo de ensino. Pensar em um currículo em que leve em consideração a inclusão da diversidade social, cultural étnico-racial do território brasileiro. Desse modo a educação deve se dar o trabalho de ampliar direitos e garantias de acesso e permanência dos diversos grupos sociais que compõem a população da região a qual está inserido.

Nesse sentido, faz-se necessário enfrentar o preconceito, o racismo, o machismo, a homofobia e todo e qualquer tipo de intolerância e ódio. Posto isto, o currículo deve ser a expressão da diversidade social e cultural do povo maranhense. Os espaços escolares devem refletir esse sentimento, a escola deve atender a todas as diferenças sociais sejam elas provenientes da diversidade biológica, cultural, social, de classe, religiosa, de gênero ou étnica (BRASIL, 2019).

Existem outros documentos que tratam dos princípios educacionais formulados a partir dos ideais de educação para todos como: Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, 2002. Esses documentos definem princípios fundamentais e procedimentos, de modo a oferecer orientações para as escolas implementarem com maior efetividade os seus projetos pedagógicos. Esses documentos em conformidade com as leis mostram o caminho a se seguir pra que se possa ajudar o aluno a adentrar e permanecer na escola. Os ideais e princípios contidos neles são de suma importância para a comunidade escolar. É algo que beneficia direto ou indiretamente a todos.

## FATORES QUE CONTRIBUEM DIRETO OU INDIETAMENTE PARA A EVASÃO ESCOLAR

Nos últimos anos tem sido propostas várias melhorias no que diz respeito a incentivo para a permanência de aluno na escola. Com isso, o Brasil tem recuado o índice de analfabetismo, mas em nível mundial não está em uma posição agradável em se tratando de educação, ainda mais para um país que “gira” em torno de ranking, porém este ranking não é bem visto para quem conhece os dados. Quando se investiga

o que se encontra são situações absurdas fazendo com que esses números sejam tão persistentes. Ao longo dos anos até chegar a atualidade, vem sendo desenvolvidas uma série de medidas na tentativa de colocar o Brasil em condições parecidas com a dos países que tem um histórico educacional mais relevante.

Isso vem se dando por uma razão muito simples de se entender: a sociedade brasileira é amparada por uma constituição que rege toda a população que habita o território brasileiro. Os brasileiros apesar de ter pouco conhecimento sobre a constituição e conseqüentemente dos seus direitos vem reivindicando seus direitos mesmo com poucas informações a respeito do que é seu e está sendo negados não de agora mas, ao longo da história da educação. Daí as necessidades de políticas públicas para atender os anseios da sociedade. Assim estão sendo propostas algumas políticas públicas para erradicar os problemas educacionais como é o caso de algumas que serão citadas em seguida.

Para proporcionar mais tempo de escolaridade ao aluno o governo resolveu aplicar uma política onde os alunos entram no ensino fundamental com 6 e não com 7 anos como era antes , ao invés de oito ficam nove anos cursando o fundamental e a educação infantil para crianças de zero a seis anos como sendo dever do Estado. O Ensino Médio contendo os objetivos do governo estabelecidos pela LDB em forma de lei a ser cumprida. É repleto de de finalidades como; aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental , preparação para o trabalho e a cidadania do educando entre outras. FUNDEB para financiar a educação e os profissionais que atuam nessa área, assim como o Piso Salarial Nacional do Magistério, IDEB e tantas outras medidas, diversos programas como: Brasil escolarizado, para garantir com melhoria de qualidade , o acesso e a permanência de toadas as crianças, adolescentes, jovens e adultos na educação básica. Escola básica ideal: para oferecer atendimento integral de qualidade em escolas de educação básica, modelares de referência.

Gestão da política de educação: para coordenar o planejamento, a formulação de políticas setoriais e a avaliação e controle dos programas na área da educação. Valorização e formação de professores e trabalhadores da educação: para oferecer oportunidades de capacidades e formação continuada aos professores, associados aos planos de carreira, cargos e salários e promover acesso a bens culturais e a meios de trabalho.

Todas essas medidas seguidas de programas tem em sua essência uma série de objetivos muito extensa de objetivos para a melhoria do ensino, a permanência das crianças na escola por mais tempo, erradicação de analfabetismo como já foi falado anteriormente. O que implica que algumas das medidas e programas não chegam a atender em sua totalidade os anseios das crianças que fazem parte das camadas menos privilegiadas. Algumas dessas ações não são conhecidas pelos verdadeiros “donos” desses benefícios. Todas as ações seriam ótimas caso fossem executadas como deveriam. Com isso, percebe-se que existem implantações de tais medidas e programas em regiões em zonas de vulnerabilidade social mas, não em sua totalidade pois isso depende de políticas que levem a sério situações do tipo. O gestor municipal precisa ter a sensibilidade de solicitar do seu superior (que é o estado) para que as pessoas sejam contempladas com aquilo que é seu por direito. As vezes é por falta de atitudes, de compromisso que as pessoas sem as assistências necessárias. Devem-se haver políticas locais para que as políticas nacionais sejam postas em prática. Cabe ao governo investir mais na educação pois o investimento feito até agora da forma que está sendo, não chega a atender a todos que precisam ficando aquém as pessoas em situações mais precárias.

Outro fator que vem sendo discutido muito é a participação da família na educação dos seus filhos. Diz Kindel: Várias instituições cercam o indivíduo, como a família, o grupo de convívio a mídia, a comunidade, a igreja entre outras, e tem função conservadora de garantir o compartilhamento de conhecimentos e sentidos como requisitos básicos de sobrevivência de uma sociedade. Ao observar a instituição escolar e a família, considerando as grandes diferenças e suas semelhanças levando em conta a densidade cultural dos cidadãos, homens e mulheres, componentes sociais e históricos atuantes na história da sociedade, percebe-se que existem divisores de classe e isso prejudica imensamente a sociedade que naturalmente são iguais e também segundo a legislação brasileira, porém esse patamar de igualdade só existe na teoria. Isto vem causando problemas difíceis de resolver. A família tem uma importância considerável no processo de socialização dos indivíduos que se relaciona com as instituições de ensino influenciando atitudes, assim como mudanças ou estagnação no processo de aprendizado. É algo que cujo, resultado vai depender dentre outras, da efetivação de envolvimento da família no processo. Bom seria se a família entendesse que vale apenas este investimento pois a partir daí que surgem os sujeitos preparados para contribuir da

melhor forma possível na comunidade na qual está inserido. Como consequência, será um indivíduo bem resolvido pessoalmente, terá um padrão de vida bem mais satisfatório, de certa forma, é bom em todos os sentidos. É para isso que se interessa tanto pela ajuda da família. A relação escola-família é a mais produtiva possível. Todo e qualquer professor almeja algo do tipo para a sua escola. Aliás, é uma das ações que de mais valia nesse processo que não é fácil. Por outro lado, a falta desta importante interação atrapalha e muito o andar do ensino. Há a todo o momento, questionamentos a respeito do não entendimento entre escola e família, tais como: porque os pais não correspondem as expectativas da escola, no que se refere à relação escola-família? Qual o motivo de tamanha falta de acompanhamento no desempenho escolar da criança?

A falta de firmeza dos pais para dar limites aos filhos, a dificuldade que a maioria tem de ensinar os valores éticos e morais, que são essenciais para a convivência em sociedade, diminui a relação saudável entre escola e família, pois em casa as crianças não tem noção do que é certo, do que pode e não pode. Criança que não tem esses ensinamentos, em casa, fica difícil de lidar com os outros em qualquer lugar e na escola não é diferente.

Os relatos de familiares que reclamam da cobrança da escola para que os pais se responsabilizem mais pela aprendizagem da criança mais pela aprendizagem da criança, da ausência de um currículo voltado para a transmissão de valores e da preparação do aluno para os desafios não acadêmico e do mundo do trabalho, são vistos com bastante frequência nos dias atuais. Mas é necessário entender que: se o ser humano, está aprendendo o tempo todo, o papel da família é essencial nesse processo, pois é ela que decide desde cedo o que seus filhos precisam aprender; tomam decisões sobre as instituições que devem frequentar, o devem saber para tomarem para tomarem as melhores decisões no futuro. depois de fazer essas escolhas, os pais ou responsáveis devem continuar acompanhando e participando do desempenho da criança tomando simples atitudes como: auxiliando na lição de casa, participar de reuniões escolar, conversar com a criança sobre a importância de está frequentando a escola entre outras formas. É o que o professor precisa, de aliança entre escola e família.

Para isso se tem leis que defendem os direitos e exigem o cumprimento de deveres como é o caso da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que diz em seu artigo II “ A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais e de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

educando, seu preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse artigo reforça com mais clareza o que está escrito no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil. O ECA ( Estatuto da Criança e do Adolescentes ) no artigo IV diz: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida , à saúde, á alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. Essas leis afirmam que a educação é um direito de todos, bem como dever do Estado e da própria família.

Pelo que foi abordado no regulamento das leis anteriores a família não é sozinha responsável por tratar da questão da socialização, mas, é sem dúvida a mais importante por ser o primeiro responsável pela tarefa socializadora. Ela estabelece uma das mediações entre o homem e a sociedade. A escola tem um papel que ultrapassa o ensino pedagógico em sala de aula, como relata Kindel em sua colocação sobre ensino: “Para compreender as responsabilidades da escola em possibilitar a participação dos indivíduos na sociedade e na construção da vida democrática, é necessário começar refletindo sobre o que legitima a instituição escola. Numa perspectiva ampla, a educação garante que as novas gerações conheçam as conquistas sociais acumuladas pelo deslocamento histórico da humanidade.

Essas conquistas envolvem entre outras questões, valores, comportamentos ideais artefatos e instituições úteis à manutenção e ao aprimoramento das relações para a existência de grupos sociais organizados. Nesse sentido, a educação nos insere em práticas culturais, potencializando-nos para participar delas e construí-las”. Está dentro das responsabilidades da escola, o compromisso de garantir a continuidade dos seus estudos, esclarecer que em determinadas circunstâncias o aluno reproduzirá o que já foi antes por ele descoberto e conquistado. Uma educação de qualidade dar essa permissão para o aluno que no início se veja como apenas mais um no fluxo da humanidade para que conseqüentemente ele possa reconstruir sua identidade dando o novo sentido como sendo resultado de escolha informada e refletida. Assim na escola, os alunos terão mais possibilidades de adquirir a cultura do senso comum de maneira criativa e reflexiva, reforçando sua capacidade de interlocução bem mais informada e estruturada para participar do mundo, enfrentar os obstáculos como desejem.

Dessa forma, fica mais evidente que, as próximas gerações estarão altamente capacitadas a criar reflexões, tecnologias e soluções para os problemas humanos que

forem surgindo ao longo da vida. Para isso, antes de tudo, a instituição escolar precisa verificar a dinâmica do mundo as necessidades e as curiosidades dos estudantes e as turmas mobilizam nas suas condutas presentes. Deve dar acesso à diversidade de conhecimento possibilitando aos estudantes a tomarem consciência, criar perspectiva dando outros contornos às visões de mundo e das posturas mal informadas e em sua maioria eram condicionadas apenas às pressões imediatas das trocas sociais, em identidades restritas às localidades.

Para que os estudantes possam entender a realidade, e as condições para uma participação efetiva, criativa e atuante na sociedade, segundo Kindel é: “ Função da escola problematizar a superoferta de informações a que estamos expostos hoje e o contínuo convite à dispersão, oferecendo oportunidades para o alinhamento de atenções e esforços, bem como para a organização crítica dos argumentos em pauta. Por exemplo, para compreender o impacto de investimentos públicos em saneamento básico em nossa vida e na nossa comunidade, queremos compreender bem mais do que as palavras, os cálculos matemáticos, os componentes químicos quem é responsável ou a geografia local. Queremos também compreender quem é responsável, quem pode intervir, qual é a relação do saneamento básico com a saúde, com a preservação do ambiente, com a estética da cidade, com o trabalho, com a permanência de aluno na escola. Em outras palavras, é compreender que o que se passa no mundo está cruzado por valores, responsabilidades, pontos de vista, interesses pessoais e institucionais e que, na escola, podemos examinar o que nos parece ser a regra para questionar, experimentar, escolher, rejeitar, negociar de maneira informada.

Pode-se, afirmar que o papel da escola, no processo de ensino, e conseqüentemente na vida do aluno, é insubstituível, ou seja, nenhuma outra instituição por importante que seja, irá oferecer o que a escola oferece ao ser humano. Que se resume em apresenta-lo aos modos de representar e compreender o mundo, nem que seja, a curto prazo. Entende-se, que a humanidade ao longo do tempo vai sofrendo alterações, isso se deve ao comportamento dinâmico das pessoas em relação aos avanços nas formas de convívio social, que inclusive são consideradas as mais adequadas devido a insistência à participação e influência dos cidadãos em várias ocasiões, a exemplo, a tomada de decisão política sobre questões que dizem respeito à coletividade. Então são modos de criar, construir, criticar e agir em conjunto ao que devem ser estimulados e compreendidos, também para questionar a sua pertinência, interação aos novos tempos.

E a escola em meio a todas as mudanças deverá manter-se, firmemente, desenvolvendo o seu papel, reconstruindo experiências, que venham a privilegiar o acolhimento à diversidade, o compartilhamento, a colaboração, a comparação, a criação e a iniciativa. Pois, essa é a função social da escola, expandir os seus objetivos para além do espaço físico dela, justificando-se, quando analisada em relação com o contexto em que está inserido.

A falta de preparação de professor para atuarem em sala de aula também é um quesito que não condiz com o que o aluno precisa para desenvolver todas as habilidades citadas nesse trabalho. Este é, sem dúvidas, um dos problemas mais comuns que se vê no mundo da educação, assim como os demais problemas citados aqui, este também prejudica o andar do ensino. Se a questão da falta de eficiência no aplicar das políticas públicas, voltadas para a educação, e a falta de acompanhamento familiar, são causadores de insuficiências no processo de ensino, então, os professores não preparados, são mais um quesito na lista do que precisa ser verificado para que se possa dar melhor contribuição nesse processo. Isso inclui: professores que, estão atuando com componentes curriculares que não são a sua área de formação, outros tem como formação somente o magistério, outros trabalham em vários municípios, que terminam deixando um, sem a devida assistência, obviamente, aquele que cobra menos desse profissional, entre tantos outros problemas que existem. Sem a devida atuação desse profissional no cenário da educação dificilmente se conseguirá atingir os objetivos em pauta.

E o que se sabe, é que o professor é um profissional principal no processo educacional como disse: Regina Célia C. Haydt: De acordo com nossa concepção, o educando é “ uma pessoa que se desenvolve, que utiliza suas possibilidades, que se ajusta e reajusta, mediante processos dinâmicos orientados por valores que lhe conferem individualmente e prospectividade” Quem assim concebe o educando, tende a valorizar ainda mais a relação professor-aluno, vê nessa interação um processo de intercâmbio de conhecimentos, ideais e valores, que atua diretamente formação na formação da personalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenham sido propostas diversas melhorias e medidas ao longo dos anos, o país ainda enfrenta desafios significativos em termos de qualidade e equidade

educacional, especialmente em comparação com padrões internacionais. Além disso, é importante reconhecer que a educação não é apenas responsabilidade da escola, mas também da família, da comunidade e do Estado. As leis e regulamentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outros dispositivos legais, estabelecem direitos e deveres relacionados à educação e à participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Destaca-se também a necessidade de uma parceria sólida entre escola e família, enfatizando o papel crucial dos pais no apoio ao aprendizado e no desenvolvimento dos filhos. A falta de envolvimento e apoio familiar pode ser um obstáculo significativo para o sucesso educacional dos alunos.

Por fim, enfatiza-se que a escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na preparação para a vida em sociedade. Ela não apenas transmite conhecimentos, mas também promove valores, habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e consciente na comunidade. Portanto, é essencial que a escola se adapte às mudanças sociais e mantenha seu compromisso com a diversidade, a colaboração e a iniciativa, a fim de cumprir sua função social de forma eficaz.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 fev. 2024.

BRASIL. *Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental*. 1ª ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 9 fev. 2024.

KINDEL, Eunice Aita Isaia; GUAZZELLI, Eloar. *A Docência em Ciências Naturais: Construindo um currículo para o aluno e para a vida*. São Paulo: Edelbra. 2012.

TRAJANO, Lucas Malessa Desiree; MICHEL, Fernanda Vach. *Práticas das Políticas Públicas*. São Paulo: UNIASSELVI. 2014.

ABATTI, G. A importância da família na escola. [Documento eletrônico]. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importanciafamilia-na-escola.htm>. Acesso em: 19 set. 2019.

Oliveira, L. M., et al. Estratégias para a prevenção da evasão escolar: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250015. 2020.

Ribeiro, V. M. Evasão escolar: um desafio para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230010. 2018.

Silva, A. B. (2019). Evasão escolar e suas implicações sociais. *Educação em Debate*, v. 41, n. 77, p. 132-145.