Cleber Bianchessi
Organizador

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Ensino, Diálogos e Perspectivas

- VOLUME 1 -

Bagai

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Ensino, Diálogos e Perspectivas – Volume 1

Bagai

AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES
Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Graziele Benitez CRB-1/3129

E26	Educação no contexto contemporâneo: ensino, diálogos e perspectivas – Volume 1 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-140-8 1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Ensino e aprendizagem. I. Bianchessi, Cleber. CDD 370.7 10-2022/20 CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Ensino e Aprendizagem; Interdisciplinaridade

https://doi.org/10.37008/978-65-5368-140-8.09.12.22

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfilmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br /editorabagai
/editorabagai contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Ensino, Diálogos e Perspectivas – Volume 1

Bagai

1.ª Edição - *Copyright*© 2022 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Revisão Os autores

Diagramação Brenner Silva

Capa Alexandre Lemos

Conselho Editorial
Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI
Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ
Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA
Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC
Dra. Andressa Graziele Brandt – IFC - UFSC
Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE
Dra. Camila Cunico – UFPB
Dr. Carlos Luís Pereira – UFES
Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV
Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS
Dra. Clélia Peretti - PUCPR
Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ
Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Dra. Denise Rocha – UFU
Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI
Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
Dr. Ernane Rosa Martins – IFG
Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF
Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP
Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA
Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC
Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM
Dr. Humberto Costa – UFPR
Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP
Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC
Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES
Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA
Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO
Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM
Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF
Dra. Larissa Warnavin – UNINTER
Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA
Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ
Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM
Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB
Dr. Marciel Lohmann – UEL
Dr. Márcio de Oliveira – UFAM
Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA
Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP
Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL
Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel
Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO
Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL
Dr. Rogério Makino – UNEMAT
Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Berlin - ALEMANHA
Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS
Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO
Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR
Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE
Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA
Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA
Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM
Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT
Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne capítulos que abordam diversos temas dos contextos contemporâneos nas diversas áreas do conhecimento e níveis de escolaridade de modo a integrar as aprendizagens para esclarecer e orientar enquanto recursos de aperfeiçoamento tão necessários no auxílio do processo de ensino e aprendizagem tanto para os profissionais envolvidos, pais ou interessados em Educação.

Neste sentido, entende-se que a interdisciplinaridade presente nos capítulos participantes é um instrumento fundamental para promover a atuação conjunta de diversos campos do saber, especialmente frutífero quando são aplicados na vivência escolar e familiar para a construção dos conhecimentos e obter os resultados educacionais esperados.

Diante disso, este livro, na forma de coletânea, expressa processos amplos de reflexão sobre a educação contemporânea, constituindo importante espaço de análise para a sistematização e produção de conhecimentos interdisciplinares com aprofundamento de algumas constatações iniciais do debate educacional contemporâneo acerca de temas urgentes que se constituem numa prática educacional e no exercício do processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões abordadas sobre principais desafios da Educação a Distância no Brasil e suas perspectivas. Na sequência, o segundo capítulo faz uma análise de disputas sobre volta às aulas no Instagram. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca a formação em design para os professores enquanto discussão fundamental para a educação contemporânea. O quarto capítulo, na sequência, tem como objetivo uma reflexão sobre a Teoria de Realização Acadêmica buscando entender como o estudante desenvolve metas para atingir seus objetivos acadêmicos e o quinto capítulo discute o tema da emancipação humana que contribui para a formação integral do ser humano.

Em continuidade, o sexto capítulo apresenta a história(s) da psicologia no contexto da saúde coletiva. No que lhe concerne, o sétimo capítulo destaca a importância das dimensões na docência universitária por meio da interface dos cursos tecnológicos, o oitavo capítulo destaca o poder dos espaços físico e cultural na literatura de Mato Grosso, evidenciando os caminhos percorridos e os avanços históricos e sociais e o nono capítulo destaca os discursos dos Youtubers mirins que vêm a cada dia conquistando as redes sociais.

Neste seguimento, o décimo capítulo propõe um recente estado da arte na reflexão, estudo e debate sobre educação e cultura da amizade. O décimo primeiro capítulo propõem o estudo da atividade dos metabólitos secundários e a atividade enzimática da urease em cultivares de sojas transgênica e convencional enquanto o décimo segundo capítulo apresenta formação docente na modalidade a distância.

Isto posto, o décimo terceiro capítulo oportuniza refletir sobre os fundamentos legais da gestão democrática da educação no Brasil e seus efeitos práticos. Já o décimo quarto capítulo analisa metodologias ativas nas aulas remotas e presenciais e o décimo quinto capítulo apresenta as percepções de sujeitos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem em tempo pandêmico para além da sua acomodação diante de soluções tecnológicas.

Dessarte, o décimo sexto capítulo reflete formação de professores e letramento digital e o décimo sétimo capítulo apresenta o estresse e sua repercussão no desempenho dos estudantes universitários. Na sequência, o décimo oitavo capítulo expõe o desenvolvimento histórico da avaliação psicológica (1883-2022) e o décimo nono capítulo discorre uma proposta de aplicação de mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o vigésimo capítulo descreve vários elementos com fundamentos técnicos e educacional que busca identificar e nomear contribuições para a formação docente.

Por conseguinte, o vigésimo primeiro capítulo analisa a etnomatemática da economia solidária e o vigésimo segundo capítulo valoriza a pesquisa no ensino de língua portuguesa. O vigésimo terceiro capítulo, em síntese, analisa vivências dos(as) monitores(as)-brinquedistas relacionadas à saúde mental, especificamente ao ocorrido no período pandêmico e o vigésimo quarto capítulo oportuniza uma reflexão acerca da o imperador Constantino. O vigésimo quinto capítulo disserta sobre as diferenças entre os conceitos de sexo e gênero, o vigésimo sexto capítulo discorre sobre as potencialidades da ferramenta digital padlet para o ensino e aprendizagem na prática docente do ensino superior, o vigésimo sétimo capítulo analisa a participação familiar na vida escolar e a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental numa escola municipal e para finalizar o vigésimo oitavo capítulo discute uma prática alfabetizadora direcionada às atividades diversificadas na alfabetização.

Em vista disso, o estudo exarado nos capítulos sintetizados acima, a presente publicação tem como premissa um novo olhar sobre os diversos temas em educação diante do conhecimento na contemporaneidade, propõe uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, ou seja, estabelece uma aprendizagem integral. Oportuniza-se construir um conhecimento global, rompendo com os limites das disciplinas, fazendo com que os conteúdos tenham cada vez mais aplicabilidade em diferentes contextos da sociedade, estabelecendo um vínculo com a realidade, ultrapassando uma abordagem puramente teórica e reducionista. Enfim, a obra é um convite ao pensamento reflexivo, abrangente e contextual em torno da necessidade real de análise dos diversos temas e aspectos em educação no contexto contemporâneo.

Equipe editorial

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 9
Tânia Aparecida Soares | Eloiza Maria Sacramento | Liliane de Sousa Cardoso | Maria Iêda Silva

"MÃES E PAIS PELA DEMOCRACIA" E "LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA": UMA ANÁLISE DE DISPUTAS SOBRE VOLTA ÀS AULAS NO INSTAGRAM 19
Isabela Dutra Corrêa da Silva | Roseli Belmonte Machado | Sandro Faccin Bortolazzo

UMA FORMAÇÃO EM DESIGN PARA OS PROFESSORES E PROFESSORAS DAS LICENCIATURAS BRASILEIRAS: UMA DISCUSSÃO FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 35
Maria Teresa Lopes Ypiranga

OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM 47
Cecilia Calabaide

ESCOLA E EMANCIPAÇÃO HUMANA: PERSCPECTIVA DE RANCIÈRE, KRUPSKAYA E FREIRE 57
Aline de Souza Pereira | Lenilda Damasceno Perpétuo | Darliane Silva do Amaral

HISTÓRIA(S) DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO DA SAÚDE COLETIVA 67
Magda do Canto Zurba

DIMENSÕES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA INTERFACE DOS CURSOS TECNOLÓGICOS75
Amanda Oliveira Magalhães

A LITERATURA EM MATO GROSSO: OS ESPAÇOS FÍSICO E CULTURAL – FIOS TECIDOS PELA HISTÓRIA REGIONAL 85
Cíntia Gomes da Silva Manoel Pinto | Lucy Ferreira Azevedo

OS DISCURSOS MIRINS NAS REDES SOCIAIS 95
Cristiane Helena Parré Gonçalves

A EDUCAÇÃO E A CULTURA DA AMIZADE 107
Eduardo Francisco Freyre Roach | Edmilson dos Santos | Gelci Rostirolla

ESTUDO DA ATIVIDADE ENZIMÁTICA DA UREASE E DA ATIVIDADE ANTIOXIDANTE DOS METABÓLITOS SECUNDÁRIOS EM CULTIVARES DE SOJA TRANSGÊNICA E CONVENCIONAL117
Elizabeth Nunes Fernandes | Alan Bezerra Ribeiro | Davi Sales Silva | Raelson Lima Serra

FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS 129
Gabriely Cabestré Amorim

FUNDAMENTOS LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E SEUS EFEITOS PRÁTICOS: ENTRE A EXPECTATIVA E A REALIDADE..... 139
Maria João Cardoso de Carvalho | Ivy Daniela Monteiro Matos

METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS REMOTAS E PRESENCIAIS: *STORYTELLING, HANDS ON E SCRAPBOOK* 151
Lucivânia Antônia da Silva Perico | Ana Paula Noemy Dantas Saito Borges | Lenise Trito Garcia da Silveira Batiston

MESMO ASSUNTO, NOVOS PARÁGRAFOS? 161
Mucio Tosta Gonçalves | Ana Luiza Triques Moraes | Luiz Gustavo Couto Gomes

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LETRAMENTO DIGITAL: USO DE GÊNEROS MULTIMODAIS PARA CRIAR O MULTILETRAMENTO EM SALA DE AULA 173
Tânia Aparecida Soares | Ennio Alves de Sousa Andrade Lima | Maria Iêda Silva | Liliane de Sousa Cardoso

ESTRESSE E SUA REPERCUSSÃO NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS 189
Cecilia Calabaide

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA (1883-2022) 197
Raúl Quevedo-Blasco

PROPOSTA DE APLICAÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES, IMPORTÂNCIA E DESAFIOS 207
Rafael Cavalcante Timbó Medeiros

UM CAMINHO, UMA HISTÓRIA, UMA CULTURA: PEABIRU 215
Ricardo Tiburtius Logullo | Rosangela Martins Carrara

ETNOMATEMÁTICA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA: SUPORTE PARA EDUCAÇÃO POPULAR DAS VENDEDORAS AMBULANTE NA CIDADE DO DUNDO/ LUNDA-NORTE/ANGOLA 225
Manvia Guerra Clemente Vumbi | Eliane Costa Santos

A PESQUISA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES 235
Elisa Maria Pinheiro de Souza

SAÚDE MENTAL DE MONITORES(AS)- BRINQUEDISTAS: VIVÊNCIAS NO PERÍODO REMOTO EM LABORATÓRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA-CAFS/UFPI 253
Carla Andréa Silva | Marilde Chaves dos Santos

O IMPERADOR CONSTANTINO: BREVE ESTUDO DE SUA VIDA, INFLUÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O CRISTIANISMO 269
Érico Tadeu Xavier

DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS DE SEXO E GÊNERO 287
Íris Moro Costa | Magda Medhat Pechliye

O PADLET COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR 297
Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira | Wander Alcântara de Oliveira

A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA VIDA ESCOLAR E APRENDIZAGEM DEALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 304
Maria Raimunda Brasil Rodrigues

ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NA ALFABETIZAÇÃO 314
Silvana Maria Aranda

SOBRE O ORGANIZADOR 325
ÍNDICE REMISSIVO 326

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Tânia Aparecida Soares[1]
Eloiza Maria Sacramento[2]
Liliane de Sousa Cardoso[3]
Maria Iêda Silva[4]

INTRODUÇÃO

Historicamente, os vestígios inicias do ensino a distância no Brasil, datam de 1904, com a oferta de um curso de datilografia por correspondência, divulgado nos classificados do Jornal do Brasil, com a finalidade de se obter uma melhor qualificação profissional. A modalidade de ensino a distância no Brasil, assim como na esfera mundial, foi impulsionada com a proposta, de levar o ensino e a formação às pessoas – que por algum motivo, não tiveram oportunidade de frequentar o ensino presencial.

A forma como a modalidade de ensino a distância foi se desenvolvendo no decorrer dos anos, devido às tecnologias disponíveis em cada época como, por exemplo, rádio, televisão, criação de institutos e universidades que trouxeram consigo diversas possibilidades e facilidades. Para tanto, a modalidade de ensino a distância, passou por fases diferentes, de acordo com as tecnologias em vigor em cada época. Essas fases, foram nomeadas pelos estudiosos dessa modalidade de ensino como gerações da Educação a Distância.

A modalidade de ensino a distância, continua evoluindo e vem sendo marcada por processos de ensino e aprendizagem realizados por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que progridem conforme as tecnologias vigentes. Atualmente, têm sido priorizadas as tecnologias digitais, em rede e colaborativas.

O crescimento exponencial da tecnologia digital nos últimos anos, aliado à popularização da *internet*, contribuiu para o aumento do número de pessoas que escolhem cursos *on-line*, fazendo a educação a distância (EAD) crescer cada

[1] Doutora e Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis/MEC). CV: http://lattes.cnpq.br/3766241525353282
[2] Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade de Coimbra - POR). Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). CV: http://lattes.cnpq.br/4409344572716828
[3] Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). CV: http://lattes.cnpq.br/3003160632545206
[4] Mestrado em Letras (UERN). CV: http://lattes.cnpq.br/4563159322345794

vez mais no país. Desse modo, facilitou ainda mais o acesso à educação, porém também trouxe consigo alguns desafios.

Os resultados do Censo da Educação Superior (2021), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), revelam que, apesar da *internet* estar disponível para todos ainda existem dificuldades para acessá-la e também existe a necessidade de equipamentos compatíveis e com valores acessíveis aos estudantes da modalidade de ensino a distância. Sendo assim, nesse estudo, serão abordados os principais desafios da Educação a Distância no Brasil e suas perspectivas.

AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO

O primeiro registro da Educação a Distância (EaD) foi datado no século XVIII, em Boston, nos Estados Unidos. Esse registro foi um anúncio, divulgado pelo Gazette Boston, em 20 de março de 1728, do professor de Taquigrafia Caleb Phillips que informava seu novo método de ensino. Ele oferecia um curso por correspondência e os ensinamentos seriam encaminhados semanalmente, pelo serviço postal. Desta forma, é possível verificar que desde o início, a Educação a Distância tinha como objetivos democratizar o ensino e possibilitar o acesso à educação e à capacitação profissional. (CERIGATTO et al, 2018).

A modalidade de ensino a distância, a nível global, teve suas origens embasadas nas tecnologias vigentes de cada época e, para melhor compreensão e conhecimento os quadros a seguir, apresenta as tecnologias e marcos da consolidação da Educação a Distância no mundo, história que começa no século XVIII (VASCONCELOS, 2005; ALVES, 2011; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

Quadro 01: Marcos da consolidação da modalidade de ensino a distância no mundo.

PRIMEIROS INSTITUTOS – CURSOS – ESCOLAS	
1829	Na Suécia, se inaugurou o Instituto Líber Hermondes, por meio do qual mais de 150 mil pessoas realizaram cursos à distância.
1840	No Reino Unido, surgiu, na Faculdade Sir Isaac Pitman, a primeira escola por correspondência da Europa.
1856	Em Berlim, com a Sociedade de Línguas Modernas, que pagou aos professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied para ensinarem francês por correspondência.
1892	Nos Estados Unidos, surgiu, no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, a Divisão de Ensino por Correspondência, com o objetivo de preparar docentes para o ensino em tal modalidade.
1922	A União Soviética abriu cursos por correspondência. Como você pode notar, nessa fase, a tecnologia predominante eram os materiais impressos, que mediavam os conhecimentos e chegavam aos alunos por meio de cartas.

Fonte: Adaptado de Cerigatto et. al. (2018).

Quadro 02: Marcos da consolidação da modalidade de ensino a distância no mundo.

	USO DO RÁDIO
1935	A Japanese National Public Broadcasting Service iniciou seus programas escolares pelo rádio a fim de complementar e enriquecer as aulas da escola oficial.
1947	Na França, por meio da Rádio Sorbonne, houve a transmissão de aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris.
	LEGISLAÇÃO
1948	Na Noruega foi criada a primeira legislação para escolas por correspondência. É considerada um dos primeiros marcos mundiais da regulamentação da modalidade de EaD.
	EAD NA ÁFRICA
1951	Na África, um registro importante de sua origem se deu com a inauguração da Universidade de Sudáfrica, que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nessa modalidade.
	USO DA TELEVISÃO
1956	Nos Estados Unidos, a Chicago TV College, iniciou a transmissão de programas educativos. Essa iniciativa influenciou outras instituições e universidades do país, que não tardaram a criar unidades de ensino a distância baseadas fundamentalmente na televisão.
1960	Na Argentina surgiu a Tele Escola Primária, do Ministério da Cultura e Educação, com cursos EaD que integravam materiais impressos à televisão e à tutoria.

Fonte: Adaptado de Cerigatto et. al. (2018).

Quadro 03: Marcos da consolidação da modalidade de ensino a distância no mundo.

	EXPANSÃO, CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES ABERTAS E CONSOLIDAÇÃO DA EAD NA EUROPA
1968	Criação da Universidade do Pacífico Sul, que reuniu 12 países-ilhas da Oceania.
1969	Criação a Universidade Aberta no Reino Unido.
1971	Universidade Aberta Britânica.
1972	Criação da Universidade Nacional de Educação a Distância na Espanha.
1984	Criação da Universidade Aberta na Holanda.
1985	Criação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência.
1987	Criação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância — o que mostra a força do ensino superior na modalidade em todo o mundo. No mesmo ano, foi divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia.
1988	Criação da Universidade Aberta em Portugal, com cursos à distância.
1990	foi implantada a Rede Europeia de Educação a Distância, que fortaleceu a modalidade e a sua ampliação. Essa rede se formou por meio de diretrizes consolidadas na Declaração de Budapeste e no relatório da Comissão sobre Educação Aberta e a Distância da Comunidade Europeia. Alves (2011).
	EAD NA AMÉRICA DO SUL
1977	Criação da Universidade Nacional Aberta na Venezuela.
1978	Criação da Universidade Estadual a Distância na Costa Rica.

Fonte: Adaptado de Cerigatto et. al. (2018).

A partir de 1990 a EaD cresceu exponencialmente, por meio das redes de computador e os recursos multimídia. (MOORE; KEARSLEY, 1996).

ORIGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

O percurso da Educação a Distância no Brasil não se diferencia muito do seu desenvolvimento ocorrido pelo mundo. Seu primeiro registro, a saber, também foi um anúncio de jornal (ALVES, 2011). O Jornal do Brasil, em 1904, divul-

gou em sua primeira edição, na seção de classificados, um anúncio de um curso profissionalizante de datilografia. Desta forma, observa-se que assim como na Europa, a Educação a Distância surge no Brasil, voltada também para a capacitação profissional, com ensino por meio de correspondências e materiais impressos de caráter instrucional. (CERIGATTO *et al*, 2018).

Na sequência o rádio foi um importante meio de comunicação que contribuiu para disseminar e reconhecer a modalidade no País. Posteriormente a criação de institutos e o uso da televisão também fizeram parte da expansão da modalidade. *O Quadro 04 apresenta alguns marcos da consolidação da Educação a Distância no Brasil.*

Quadro 04: Marcos da consolidação da modalidade de ensino a distância no mundo.

	USO DO RÁDIO
1923	Criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que ofertava cursos de língua portuguesa, francês, sivicultura e outros assuntos. Desse modo, começava a EaD pelo rádio brasileiro. No decorrer dos anos se expandiu para outros municípios e com outros projetos e grupos envolvidos. O rádio também era usado pelo governo federal para transmitir diversos programas educativos com foco na alfabetização de jovens e adultos
	PRIMEIROS INSTITUTOS
1939	Surgiu o Instituto Monitor em São Paulo. Primeiro instituto brasileiro que ofertava cursos profissionalizantes via correio.
1941	Inauguração do Instituto Universal Brasileiro que também ofertava cursos profissionalizantes.
	USO DA TELEVISÃO
1978	Os telecursos foram programas criados pela Fundação Roberto Marinho que incentivaram o desenvolvimento da modalidade no Brasil. Foram apresentados até final de 2014 pela Rede Globo de Televisão. Ao todo, foram 36 anos de trajetória, com o alcance de 7 milhões de estudantes, 40 mil professores, 32 mil salas de aula e mais de 1,5 mil instituições parceiras em todo o Brasil.
	CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES
1994	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), foi a primeira, efetivamente, a implantar cursos de graduação a distância;
1998	Universidade Federal do Pará (UFPA) recebeu o primeiro parecer oficial d credenciamento pelo Conselho Nacional de Educação em 1998.
2005	Criação da Universidade Aberta do Brasil que ampliou a modalidade em vários estados e regiões.
	LEGISLAÇÃO
1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a primeira legislação brasileira a fazer referência à Educação a Distância. Apesar de ter sido criada em 1961, ela foi sancionada somente em 1996. Foi a partir daí que a Educação a Distância passou a ser reconhecida como modalidade de ensino em todos os níveis — graduação, educação básica e ensinos técnicos

Fonte: Adaptado de Cerigatto et al (2018).

CONCEITOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CARACTERÍSTICAS

Durante a evolução da Educação a Distância, estudiosos do assunto elaboraram diversas definições e conceitos sobre essa modalidade, mas todos evidenciam pontos em comum. O Quadro 03 a seguir apresenta os principais conceitos que auxiliaram a embasar a EaD e como cada autor destaca um aspecto ou uma característica em comum a respeito do tema. (CERIGATTO et al, 2018).

Quadro 05: Conceitos de Educação a Distância elaborados por estudiosos do tema

DOHMEM (1967)	Caracteriza a EaD como uma forma de "autoestudo", em que os estudantes se guiam pelo material a que tem acesso. Um grupo de professores acompanha o progresso dos estudantes com o auxílio de meios de comunicação como as correspondências.
PETERS (1973)	Compreende a EaD como uma maneira industrializada de ensinar e aprender que envolve um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes. Tal método é condicionado a uma divisão de trabalho e de princípios organizacionais. Isso envolve o uso dos meios de comunicação, bem como a produção e a reprodução de materiais técnicos de alta qualidade, que chegam a um grande número de estudantes ao mesmo tempo.
MOORE (1973)	Define a EaD como uma modalidade que reúne métodos instrucionais. As ações dos professores são executadas à parte das atividades dos estudantes, mas há momentos em que podem ser realizadas na presença dos mesmos. A comunicação entre o professor e estudantes deve ser facilitada por meios de comunicação de várias naturezas.
HOLMBERG (1977)	Afirma que a EaD abrange variadas formas de estudo. Nessa modalidade, o estudante não está sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes no mesmo local. Nesse contexto, se destaca a necessidade de planejamento, organização do ensino e direção da EaD, aspectos necessários para o aproveitamento dessa modalidade.
KEEGAN (1991)	Caracteriza a EaD como a separação física entre professor e estudante, com momentos presenciais ocasionais.
CHAVES (1999)	Define a EaD a partir da separação física entre professor e estudante — separados no espaço-tempo — e do uso de tecnologias de informação e comunicação.

Fonte: Bernardo (2004) *apud* Cerigatto *et al* (2018).

E ainda, para compreender como a Educação a Distância é vista atualmente, é possível recorrer a Moran (2002), para compreender que no processo de ensino-aprendizagem, a modalidade de ensino a distância se vale do uso de recursos tecnológicos que permitem colocar professores e alunos-alunos, vitualmente e temporalmente separados geograficamente – porém conectados.

É de Moran (2002, p. 01), as afirmações que, "apesar de não estarem juntos, de maneira presencial, eles podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet [...]. Nas reflexões do autor, é possível, que professores externamente, possam compartilhar "determinadas aulas" e os professores internos, possam compartilhar "imagem e voz, na aula de outro professor". O que permite nessa ação midiática, a ocorrência de "intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento a distância". (MORAN, 2002, p. 01),

Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz a seguinte definição sobre a EaD:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e ava-

> liação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Para tanto, se torna possível verificar, que as definições de modalidade de ensino a distância, foram adaptadas ao contexto no decorrer dos anos e, atualmente, sua conceituação enfatiza o uso das tecnologias interativas.

Foram muitas são as características que se agregam a modalidade de Educação a Distância. Moran (2002), Sartori (2002), Kaye e Rumble (1981) delimitam algumas características dessa modalidade:

> - É uma modalidade voltada para uma população dispersa geograficamente e objetiva atingir populações estudantis que se encontram longe de grandes centros urbanos e em zonas rurais e periféricas. Essa modalidade, assim, é acessível em termos de mobilidade e também chega a camadas mais pobres da população, democratizando o ensino;
>
> - O estudante consegue flexibilizar seus horários para os estudos, desenvolvendo a autonomia;
>
> - Dispõe de ferramentas de comunicação múltipla, que permitem enriquecer recursos de aprendizagem e eliminar a dependência do ensino presencial;
>
> - Possibilita a personalização do processo de aprendizagem, que pode ser mais voltado para o estudante, suas necessidades, seu ritmo e seu rendimento;
>
> - Contribui para a formação de habilidades essenciais ao ambiente digital, como criticidade, habilidades de busca e checagem de fontes, criatividade, entre outros;
>
> - Promove a formação de estudantes proativos e independentes, devido à autonomia que adquirem em seu percurso de aprendizagem;
>
> - Proporciona ambientes de ensino e aprendizagem interativos e colaborativos, em que o estudante atua sozinho ou em grupo, colaborando para a construção de conhecimento em conjunto. Isso é possível graças a diversas ferramentas interativas de comunicação, como chats, fóruns, wikis, redes sociais, etc.;

Estas são algumas características que delineiam a modalidade de Educação a Distância e que evidenciam benefícios para quem opta por esta forma de ensino.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A modalidade de ensino a distância, passou por fases diferentes, de acordo com as tecnologias que vigorou em cada época. Em cada fase, estudiosos que se debruçaram em compreender essa modalidade de ensino, se alto denominaram como gerações da Educação a Distância, compreendida no quadro que segue:

Quadro 06: Gerações da Educação a Distância.

1ª GERAÇÃO (1850 – 1960)	O ensino era realizado por correspondência. O aluno trocava material impresso com o professor por meio do correio tradicional. A interação entre professor e aluno era lenta e limitada.
2ª GERAÇÃO (1960-1985)	Tem como característica a utilização de novas mídias, como televisão, rádio, fitas de áudio, vídeo, telefone e também a criação das universidades abertas de ensino a distância.
3ª GERAÇÃO (1985-1995)	O aluno passa a se conectar com uma rede de computadores com acesso a internet. A modalidade de ensino a distância, passa a utilizar multimídia interativa como correio eletrônico, chat e fórum.
4ª GERAÇÃO (1995-2005)	É caracterizada pelo E-Learning, ou seja, a relação entre aluno e professor acontece por meio do computador. São utilizados diversos recursos como o e-mail, textos, salas de bate-papo, vídeos e teleconferências, entre outras.
5ª GERAÇÃO A partir de 2005	Suas características são a flexibilidade e a inteligência no modelo de aprendizagem e na utilização de suas principais ferramentas: a internet, os sistemas de respostas automáticas do computador e a multimídia interativa on-line.

Fonte: Adaptado de Cerigatto et al (2018).

Como pode ser verificado, o quadro apresenta 5 (cinco) gerações e as evoluções tecnológicas na modalidade de ensino a distância, com seus desafios e perspectivas. Essas gerações, se acentuaram em 2020, com a chegada da Pandemia da COVID-19, com efeitos impactantes e surto de transmissão do vírus Sars-Cov-2, causador da doença Covid-19 (ou coronavírus).

Essas normativas assumiram um novo formato no primeiro semestre do ano de 2020, posto por um cenário conturbado, dado ao surto de transmissão do vírus Sars-Cov-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2)[5], causador da doença Covid-19 (Coronavirus Disease 2019)[6], levando as instituições de educação superior a adotar novo marco regulatório, novas medidas e inovar suas ações.

Nesse cenário de pandemia global, o isolamento social, passa a ser necessário e prudente para conter a contaminação do vírus (Sars-Cov-2). Fato esse, que no início do ano de 2021, foram necessárias a adoção de novas medidas,

[5] SARS-CoV-2 é o nome oficial dado ao novo coronavírus, que significa "Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2" (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2). Ele recebeu essa nomenclatura por possuir grande semelhança com o vírus SARS-CoV, agente causador da epidemia de SARS. Disponível em: https://www.minhavida.com.br/saude/materias/36108-coronavirus-sars-cov-2-covid-19-saiba-o-que-e-cada-termo. Acesso em: 04 nov. 2022.

[6] COVID-19 quer dizer "Coronavirus Disease 2019" ("doença do coronavírus 2019", em inglês), uma forma encontrada para se referir à condição sintomática de forma simplificada. Entretanto, tem se tornado comum a concepção errada de que COVID-19 representa o nome científico do novo coronavírus. Disponível em: https://www.minhavida.com.br/saude/materias/36108-coronavirus-sars-cov-2-covid-19-saiba-o-que-e-cada-termo. Acesso em: 04 nov. 2022.

para evitar o contágio e a disseminação do vírus. Momento em que as atividades presenciais passaram a ser realizadas online. Desse modo, houve um aumento exponencial do uso da internet assim como a utilização de equipamentos eletrônicos. (MINHA BIBLIOTECA, 2021).

Com o aumento da utilização de equipamentos eletrônicos como, por exemplo, os notebooks e smartphones, pode-se ter a impressão de que todos atualmente têm acesso a esses equipamentos e à internet de qualidade, mas na realidade não acontece desta forma. Em muitos locais o acesso à internet ou a equipamentos eletrônicos adequados que proporcionem seu uso para estudos na EaD ainda é um desafio. (MINHA BIBLIOTECA, 2021).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD CONTÍNUA, 2021) realizada em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 99,5% das pessoas acessam a *internet* pelo celular, 42,2% pelo computador e 9,9% via *tablet*. A utilização da banda larga móvel (3G ou 4G) reduziu de 81,2% em 2019 para 79,2% em 2021.

A utilização da banda larga fixa aumentou de 78% para 83,5% no mesmo período. A pesquisa revela ainda que, entre os estudantes, 98,8% utiliza o celular para acessar a *internet*. Porém, uma das dificuldades listadas por esses usuários é do alcance da *internet* móvel, pois algumas áreas estão fora do alcance do sinal da rede móvel celular de qualquer operadora ou somente de determinadas operadoras.

A pesquisa também informa que grande parte dos estudantes, da rede pública, pesquisados (94,7%) não utilizava a *internet* porque o serviço era caro (25,4%) e o equipamento necessário para acesso também era caro (18,8%). Entretanto, entre os estudantes do ensino privado, o motivo financeiro estava mais ligado ao custo do serviço (20,2%) do que ao valor do equipamento necessário para acessar a Internet (9,4%), além de um peso maior da falta de interesse (31,4%).

Verifica-se então que os principais desafios da modalidade de ensino a distância é de que os estudantes tenham acesso a aparelhos eletrônicos que possibilitem o acesso à internet, a realização das atividades do curso e que sejam acessíveis a sua condição financeira. Também é necessário ter acesso, qualidade e velocidade nas conexões de internet visto que no país tais requisitos ainda deixam a desejar e podem dificultar o acompanhamento das aulas online. (MINHA BIBLIOTECA, 2021).

Contudo, apesar dos desafios da Educação a Distância no Brasil, também é importante evidenciar as perspectivas positivas dessa modalidade de ensino. Atualmente, existem algumas ferramentas tecnológicas que contribuem para aulas online

mais interessantes como os sistemas de realidade virtual e aumentada, equipamentos de projeção realística como, por exemplo, hologramas de objetos, animais e pessoas, bem como telas de alta definição que trazem maior realismo às salas virtuais.

Uma das tecnologias mais aguardadas para o aprimoramento da Educação a Distância é a tecnologia 5G, pois pretende proporcionar maior acessibilidade, otimizando aulas híbridas. Do mesmo modo, a tecnologia 5G pode melhorar ainda mais o uso das ferramentas tecnológicas existentes já que a velocidade de conexão deve ser bem maior e o acesso será instantâneo.

Poderá servir como conexão entre as salas de aulas reais e a realidade aumentada. A aprendizagem pode alcançar novos níveis, por meio de instrutores holográficos e cenas que saem dos livros e se tornam realidade. Além de tudo, poderá promover um uso maior da Internet das Coisas (IoT). (CASTANHA, 2021).

Outra tecnologia que contribuirá para a melhoria da educação é o Metaverso que propõe a junção da realidade aumentada com a virtual, combinando o mundo digital com o material e tudo nele acontecendo em tempo real. Então será possível, por exemplo, que professores de história possam realizar uma visita ao Museu do Louvre em Paris, na França, com seus estudantes.

Todos caminhariam juntos pelos corredores em tempo real e poderiam interagir uns com os outros em tempo real. (LEITÃO, 2022). O fato é que sempre haverá novos desafios e perspectivas conforme a evolução e transformação da modalidade de Educação a Distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apontou para a origem da modalidade de Educação a Distância no mundo e no Brasil. A EaD, conforme tecnologia vigente em cada época, foi se transformando, assim como o processo de ensino e aprendizagem na educação.

Mesmo que esta modalidade de ensino apresente alguns desafios na atualidade, como dificuldades de acesso à *internet* e aos equipamentos eletrônicos que permitam utilizar todos os recursos disponibilizados pela EaD, devido ao seu valor monetário, apresenta, sem dúvida, muitos benefícios como o de facilitar o acesso à educação para pessoas que estão dispersas geograficamente, propicia flexibilidade nos horários de estudos, entre outros fatores positivos.

Por fim, vimos que apesar dos desafios a serem enfrentados na Educação a Distância, as perspectivas são positivas para estudantes e professores, pois possibilita

novas formas de interação e de ensino-aprendizagem, além da democratização do ensino nas mais variadas partes do globo terrestre.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pd. Acesso em: 04 nov. 2022.

BERNARDO, V. Educação a distância: fundamentos e guia metodológico. 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232673965_Educacao_a_Distan-cia_Fundamentos_e_Guia_Metodologico>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Decreto no. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/ D9057.htm>. Acesso em: 04 nov. 2022.

CASTANHA, L. A. Os benefícios da 5G na educação. Teletime. 16 de maio de 2021. Disponível em: <https://teletime.com.br/16/05/2021/os-beneficios-do-5g-na-educacao/>. Acesso em: 04 nov. 2022.

CASTRO, F. C. de. Marcos históricos da EaD no Brasil e os novos paradigmas da prática educativa. Educação a Distância, v. 5, n. 2, p. 43-54, 2015.

CERIGATTO, Mariana, P. *et al.* Introdução à educação a distância. Grupo Autêntica, 2018. (BVMB).

CORREIA, Rosângela Aparecida R. Introdução à educação a distância. Cengage Learning Brasil, 2015. (BVMB).

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD contínua: acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

KAYE, A.; RUMBLE, G. Distance teaching for higher and adult education. London: Croom Helm, 1981.

LEITÃO, H. P. Metaverso e os possíveis impactos na educação. Educação Plataforma. 26 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/01/26/metaverso-educacao-pocas/>. Acesso em: 04 nov. 2022.

MCISAAC, M.; RALSTON, K. Third generation distance learning: educational media and computer program at Arizona State University. Arizona: [s.n.], 1997.

MINHA BIBLIOTECA. Principais desafios da educação a distância no Brasil: quais são e o que fazer para superá-los. 15 de março de 2021. Disponível em:< https://minhabiblioteca.com.br/blog/desafios-da-educacao-a-distancia-no-brasil/>. Acesso em: 04 nov. 2022.

MOORE, G.; KEARSLEY, G. Distance education: a systems view. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN, J. M. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf >. Acesso em: 04 nov. 2022.

SARTORI, A. S. Metodologia da educação a distância. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

VASCONCELOS, S. P. G. Educação a distância: histórico e perspectivas. In: FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 8., 2005. Anais... Rio de janeiro, 2005. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/viiifelin/19.htm>. Acesso em: 04 nov. 2022.

"MÃES E PAIS PELA DEMOCRACIA" E "LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA": UMA ANÁLISE DE DISPUTAS SOBRE VOLTA ÀS AULAS NO INSTAGRAM

Isabela Dutra Corrêa da Silva[7]
Roseli Belmonte Machado[8]
Sandro Faccin Bortolazzo[9]

INTRODUÇÃO

A Educação brasileira, desde 2020, tem sido impactada pela pandemia de COVID-19, causada pela contaminação de um novo Coronavírus. Como medida de contenção desse vírus, recomendada pela Organização Mundial da Saúde e outras instituições, está o distanciamento social, fato que, no Brasil, ocasionou a suspensão das atividades presenciais escolares, já em março de 2020.

A partir da medida de distanciamento social, as disputas sobre a continuidade das atividades escolares e as discussões sobre a condução das aulas ganharam grande proporção, dividindo opiniões da sociedade civil e também de um corpo de professores e especialistas em Educação. Em distintas pesquisas, temos investigado o acontecimento das aulas remotas na realidade brasileira e, em especial, no Rio Grande do Sul, o que nos conduz a trazer a problematização do estudo que estamos apresentando, pois nota-se que essas disputas atravessam o cotidiano escolar.

No Rio Grande do Sul, especificamente em relação às aulas presenciais ou remotas, surgiram dois movimentos com proposições distintas: o movimento intitulado "Mães e Pais pela Democracia" e o movimento "Lugar de Criança é na Escola". O movimento "Lugar de Criança é na Escola" foi criado em meados de fevereiro de 2021 e defende a reabertura das escolas e o retorno das crianças às salas de aula. As defesas do grupo se concentram em mostrar o papel essencial da escola na vida das crianças, incumbindo à escola um papel central no desenvolvimento infantil, veiculando notícias a respeito dos prejuízos à saúde dos menores que se encontram em isolamento domiciliar, bem como reiterando a importância e o valor da escola para as crianças mais vulneráveis.

[7] Doutora em Educação (UFRGS). Professora substituta (UFRGS). CV: http://lattes.cnpq.br/4792418880366109
[8] Doutora em Educação (UFRGS). Professora Adjunta (UFRGS). CV: http://lattes.cnpq.br/1786367328744536
[9] Doutor em Educação (UFRGS). Professor Adjunto (UFPel). CV: http://lattes.cnpq.br/1961168932141433

Do outro lado está o movimento "Mães & Pais pela Democracia". Criado em 2018, este movimento emerge em meio às discussões do cenário político relacionadas ao projeto "Escola Sem Partido"[10], que alegava existir uma doutrinação de esquerda nas escolas. No início de 2021, o movimento ganha maior destaque diante da proposta de retomada das aulas presenciais no estado do Rio Grande do Sul, defendendo o fechamento das escolas a partir do discurso "escolas fechadas, vidas preservadas".

Tais movimentos fizeram uso, principalmente, das redes sociais para divulgação de suas convicções e proposições. Este estudo, assim, tem como proposta analisar os discursos postos em circulação por esses dois movimentos, na intenção de compreender seus objetivos e estratégias.

CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa se debruça a analisar dois movimentos que disputam sobre a continuidade das atividades escolares, o movimento intitulado "Mães & pais pela democracia" e o movimento "Lugar de criança é na escola", objetivando compreender os discursos que os constituem e modo como se organizam. Para tanto, o material de análise escolhido foi a rede social Instagram, a partir do acompanhamento das postagens realizadas em seus endereços dessa rede, a saber, @maesepaispelademocracia e @lugardecriancaenaescola.rs. Foi realizado um recorte nas postagens entre fevereiro e maio de 2021, período em que as discussões sobre o retorno das aulas presenciais, no Rio Grande do Sul, estavam mais acirradas, resultando na autorização para abertura das escolas ao final de abril de 2021. A partir das lentes teóricas dos Estudos Foucaultianos, foram analisados, nas postagens, os discursos postos em circulação por cada um dos movimentos.

Na perspectiva dos estudos de Michel Foucault (2008, p. 10), os quais são referendados para esta pesquisa, compreendemos que discurso "não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar". Discursos são parte das relações de poder estabelecidas dentro das racionalidades, constituem e são constituídos por pensamentos de um tempo, de uma sociedade e constroem subjetividades. As verdades que circulam são parte das lutas, das disputas e das vontades dos sujeitos dessa racionalidade.

[10] Escola sem Partido é um movimento que ganhou evidência em 2015, com projetos de lei que combatiam o que se denominou de "doutrinação ideológica" da esquerda dentro das escolas. Professores e demais especialistas na área da educação criticam o movimento. Em resolução, (N.7 de 23 de agosto de 2017) o Conselho Nacional de Direitos Humanos repudiou todas as iniciativas do Escola sem Partido.

Dessa forma, entra em cena um outro conceito-ferramenta que baliza a análise empreendida, o conceito de governamentalidade. Seu uso, nesta pesquisa, abarca a possibilidade de entender as relações e as formas de exercício de poder da racionalidade política e econômica em que vivemos. Esse termo, nas pesquisas de Foucault, aparece em 1978 no curso Segurança, Território e População - ministrado no Collège de France -, mas vai se desdobrando ao longo de seus estudos. No curso Nascimento da Biopolítica, de 1979, Foucault (2008b, p. 258) apresenta uma análise sobre os modos de exercício de governo a partir da égide da governamentalidade: "o que propus chamar de governamentalidade não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder", realizando uma problematização das racionalidades políticas presentes no liberalismo e em suas formas de neoliberalismo.

A análise empreendida pelo filósofo ajuda a compreender a racionalidade política em que vivemos hoje que, a partir do uso do termo foucaultiano, é conhecida como governamentalidade neoliberal. Uma forma de vida que, dentre suas características, destacam-se a concorrência, o investimento em capital humano e a constituição de subjetividades que se percebam empreendedoras, livres e responsáveis por suas escolhas, e que colocam o Estado a serviço do capital. Uma racionalidade que faz uso amplo das mídias, dos discursos das expertises e da produção e gerenciamento dos riscos.

Esse quadro teórico-metodológico constitui-se em lentes utilizadas para analisar os discursos divulgados pelos movimentos "Mães & Pais pela Democracia" e "Lugar de Criança é na Escola", engendrados no tempo presente. Ambos os movimentos se colocam em disputas sobre o retorno, ou não, das aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19 no Brasil, tendo suas posições divulgadas em seus perfis do aplicativo Instagram.

Importa destacar, ainda nesta seção, a escolha por esse aplicativo. O Instagram tem apenas 10 anos de existência e é a 5ª rede social mais popular no mundo, atrás do Facebook, YouTube, WhatsApp e WeChat. Os dados foram extraídos da página oficial do Instagram que informa também a presença de cerca de um bilhão de usuários ativos por mês. A rede foi a disseminadora do self, fenômeno em que os usuários tiram fotos de si mesmos utilizando a câmera frontal dos telefones celulares. Kevin Systrom e Mike Krieger são os criadores do Instagram, considerada uma rede social que se difere das outras pela sua ênfase na publicação de fotos (SERAFINELLI, 2018). No início, o aplicativo se destinava apenas ao compartilhamento de imagens, contudo, o que se tem observado é que a plata-

forma se tornou um espaço de propagação de discursos, promoções, campanhas etc., destinadas a um público cada vez mais diverso e heterogêneo. No Instagram, é possível encontrar um universo de publicações, variando desde imagens altamente sofisticadas de paisagens, até postagens de conteúdos sobre política, alimentação, saúde, viagens, exercícios físicos, economia, educação, e assim por diante.

De fato, o aplicativo vem sendo utilizado com distintos propósitos. Há usuários promovendo a si mesmos; outros acompanham a vida de amigos, familiares e artistas; empresas propagam marcas e produtos; profissionais liberais oferecem serviços; agências de viagens divulgam pacotes. Ademais, um tipo de utilização mais recente tem se configurado a partir de um conjunto de pessoas que defendem determinadas causas, a exemplo dos movimentos analisados neste estudo.

O mecanismo de funcionamento e operação do Instagram mostra que a prática de compartilhamento de conteúdos via redes sociais contribui na produção de um tipo de sociabilidade mediada pelas tecnologias móveis. Dessa forma, o Instagram pode ser considerado uma plataforma formadora de comunidades de interesses ou agregações sociais, visto que um número significativo de usuários acaba mantendo discussões a respeito de questões importantes na sociedade.

Como recorte analítico desta pesquisa, focando na compreensão dos objetivos de cada movimento e nas estratégias utilizadas para validar suas mensagens como verdades, optou-se por fazer um recorte temporal dessas publicações, levantando o que foi realizado entre fevereiro e maio de 2021, no feed de notícias, - local em que ficam as publicações fixas de cada página – momento em que as discussões acerca do retorno presencial às aulas em 2021 estavam em alta.

A partir da análise, chegamos a uma compreensão sobre o objetivo dos movimentos e as formas como se organizam. Dentro do quadro de análise e a partir das postagens no Instagram, foi possível verificar a presença de inúmeras estratégias de apoio para fazer reverberar e expandir os discursos e as convicções dos dois movimentos.

Assim, esta pesquisa se deteve a perscrutar três estratégias que emergem com mais evidência, embora considera-se que outras tantas são acionadas. Uma primeira estratégia verifica que o uso das redes sociais, em especial o Instagram, tem sido um dos meios de exposição, ou seja, utiliza-se de um artefato que produz relações sociais afinadas a uma sociedade tecnológica e digital. Como segunda estratégia, a produção e expansão dos movimentos ganham sustentação e apoio no discurso científico, traduzido nas falas de inúmeros especialistas, tanto da área

da saúde, quanto de área das ciências humanas. E uma terceira estratégia se concentra na apropriação de ordenamentos jurídicos – a Constituição Federal e as leis que orientam e estruturam a educação no território nacional – para reiterar a educação e a vida enquanto direitos sociais das crianças. A seguir, detalharemos cada uma dessas estratégias.

A CONSTITUIÇÃO DOS MOVIMENTOS NO TEMPO PRESENTE: O USO DAS REDES SOCIAIS

As análises dos materiais coletados no Instagram dos movimentos em pauta, tendo por base as lentes teóricas dos Estudos Foucaultianos, permitem inferir sobre o engendramento dessas organizações no tempo presente. Para iniciar, destaca-se que ambos se organizam a partir da produção de riscos, usando diferentes estratégias. Neste estudo, o foco se concentra em três dessas estratégias, a saber: o uso das redes sociais, a validação discursiva a partir das falas de experts e a defesa dos direitos das crianças.

No curso Nascimento da Biopolítica, Foucault (2008b) expõe que a noção de risco, diferentemente da noção de perigo, surge a partir do uso da Estatística como ciência de Estado que lança mão de cálculos para mostrar a distribuição da população, inferindo quem seriam aqueles que estariam dentro de uma faixa de normalidade esperada e aqueles que estariam na anormalidade e, portanto, sob algum risco. A partir desse movimento, são produzidos saberes, muitas vezes usados como tecnologias, que operam diferentes modos de prevenção. Nos movimentos analisados, por exemplo, a prevenção está no centro de todas elas. Para o movimento "Mães & Pais pela Democracia", ao manter as escolas fechadas para atividades presenciais está se prevenindo a morte do corpo físico dos sujeitos. Para o movimento "Lugar de Criança é na Escola", ao manter as escolas abertas, está se prevenindo à morte social dos sujeitos. Há uma produção de saberes colocada em circulação por essas ações, que agem buscando conduzir as condutas.

A partir das análises dos conhecimentos escolares no âmbito da disciplina e do controle, Traversini e Fabris (2013, p. 49) argumentam que, no deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, instauram-se relações sociais que incitam os sujeitos a serem responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso dentro de uma sociedade de riscos. Além disso, as autoras alertam que, "quando esses riscos se constituem em danos ou prejuízos pela precariedade social em que os sujeitos estão envolvidos, estes não têm as mesmas condições que aqueles que

dispõem de proteção e segurança têm para sair dessas situações". Na análise dos movimentos em tela, percebe-se que ambos se pautam na racionalidade vigente, a política neoliberal, responsabilizando-se pelo gerenciamento dos riscos.

Diante da emergência e expansão de práticas sociais mediadas por artefatos digitais, os sujeitos se encontram epistemologicamente expostos a uma racionalidade que tem nos aparatos tecnológicos uma de suas ancoragens. Episteme, seguindo a linha de entendimento de Foucault (2002), não é simplesmente uma forma de conhecimento, mas uma racionalidade que compreende um conjunto de relações que podem designar as condições de possibilidade, a partir da filosofia, da empiria, dos saberes científicos ou não, produzidas numa dada época e apreensíveis ao conhecimento.

Como citado, a pesquisa utilizou como material de análise as publicações via Instagram, não apenas como objeto de estudo, mas sim como uma estratégia deste tempo, que se utiliza das redes sociais como meio de disseminação de discursos, concepções, saberes etc. A internet, junto aos aparatos digitais, em um curto período de tempo, transformou a vida de milhões de pessoas, alterando profundamente as formas de comunicação, consumo, entretenimento, com implicações também no delineamento econômico, político e cultural. Portanto, a presença de aparatos digitais pode ser analisada enquanto um sinalizador epistemológico ou mesmo ontológico, ou seja, como algo que torna possível existências múltiplas.

Há uma série de denominações conferidas a nossa sociedade, na tentativa de explicitar uma temporalidade que vem sendo produzida com o auxílio das tecnologias de base digital. Era Digital ou Era da Informação (CASTELLS, 1999), Cibercultura (LEVY, 1999), Cultura da Convergência (JENKINS, 2008), Vida Digital (NEGROPONTE, 1995), Cultura Digital (GERE, 2008), Condição Digital (STALDER, 2018), entre outras, figuram enquanto conceitos de uma época marcada pelo constante investimento em material tecnológico.

Trazendo Williams (1975) ao cenário, é possível considerar que as tecnologias digitais não só produzem maneiras pelas quais o mundo tem sido experimentado, mas são os próprios produtos da sociedade. As redes sociais, por exemplo, são materialidades do nosso tempo que produzem subjetividades e sensibilidades. D'Andrea (2020), conceitua redes sociais como estruturas produzidas na internet e formadas por pessoas e organizações conectadas a interesses em comum, a exemplo do que ocorre com o Instagram, aplicativo de estudo nesta análise.

Apesar da propagação do Instagram como uma plataforma digital de compartilhamento de imagens, seus usos políticos, comerciais, educativos e profissionais vêm ampliando as possibilidades de alcance. As problematizações e os usos das redes sociais avançaram e se intensificaram com o advento da pandemia de Covid-19 e das medidas de distanciamento social adotadas no Brasil, uma vez que várias áreas e setores acabaram buscando alternativas nos meios digitais para o prosseguimento das suas respectivas atividades.

De um lado, o movimento "Lugar de Criança é na Escola", hoje conta com aproximadamente 23 mil seguidores e quase 300 postagens. Esse movimento surgiu a partir da insatisfação de mães e pais de crianças em idade escolar em relação à medida de fechamento das escolas que resultou na suspensão das aulas presenciais no estado do Rio Grande do Sul. O movimento tem como liderança, conforme autodescrição "mães e pais, profissionais autônomos de diversos setores, sem nenhuma filiação partidária, nem qualquer vínculo ou interesse político-partidário.

Do outro lado, embora sem a presença de embates, está o movimento "Mães & Pais pela Democracia" com cerca de 230 postagens e aproximadamente 2600 seguidores. O movimento foi organizado por familiares de aluno/as de mais de 60 escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul, contrapondo-se ao discurso de que haveria uma doutrinação e defendendo a pluralidade de ideias, bem como a liberdade de cátedra. Diferentemente do primeiro, este movimento posiciona-se contrário à política atual, tanto em nível local, quanto nacional.

Ambos os movimentos utilizam das redes sociais para promover passeatas, encontros, lives e discussões, convocando seus seguidores a alinharem-se com suas lutas. Em abril deste ano, no auge das discussões sobre a reabertura ou não das escolas, o movimento "Lugar de criança é na escola" convidou seus seguidores a manifestarem-se em frente ao palácio do governo, pedindo pela reabertura urgente das escolas. Essa ação iniciou na rede social Instagram e tomou as ruas do centro da capital gaúcha.

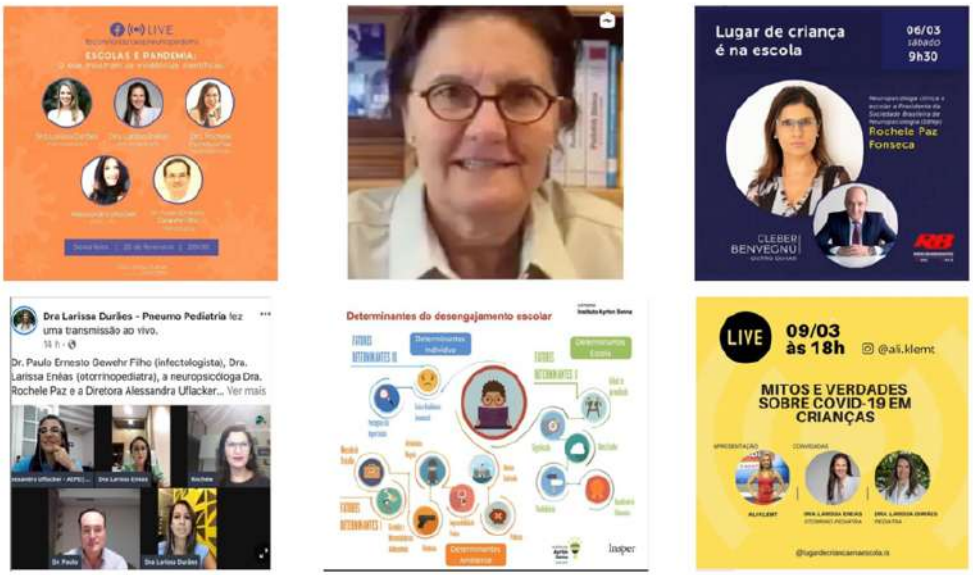
Este estudo, ao debruçar-se sobre as postagens feitas nos perfis dos movimentos na rede social Instagram, percebeu a recorrência da utilização de profissionais especialistas, tais como médico, psicólogos, neurologistas, entre outros, para validar alguns discursos. A seção seguinte tem como foco analisar os discursos enunciados pelos chamados experts, a partir da compilação de um conjunto de postagens de cada um dos movimentos.

VALIDAÇÃO DOS DISCURSOS DAS EXPERTISES

Foucault (2008, p. 8-9), ao analisar a produção do discurso, alerta que em qualquer sociedade a "produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade". Isso quer dizer que ao discurso são definidos procedimentos que definem o que pode ou não ser dito, determinam espaços e contextos em que determinados discursos ganham legitimidade.

Em relação aos discursos dos especialistas para legitimar e conferir credibilidade às posições defendidas, partimos das imagens abaixo.

Figura 1 - COMPILAÇÃO DE IMAGENS DO MOVIMENTO "LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA" (FEV/MAI DE 2021)



Fonte: Instagram

Figura 2 - COMPILAÇÃO DE IMAGENS DO MOVIMENTO "MÃES & PAIS PELA DEMOCRACIA" (FEV/MAI DE 2021)

Fonte: Instagram

As publicações indicam que ambos os grupos se utilizam dos recursos das lives, sejam elas produzidas e veiculadas pelo próprio movimento, ou produções de terceiros. De um lado, o movimento "Lugar de Criança é na Escola" recorre ao discurso dos especialistas, principalmente aqueles da área médica, para validar como segura a volta das crianças à escola. A busca pelo discurso do especialista se configura como uma estratégia de poder que tem como objetivo validar determinadas verdades. Dessa forma, entendemos que o discurso do expert tem como objetivo agir sobre a conduta do outro, o qual pode passar a se conduzir a partir dessa "autorização discursiva mobilizada pelo discurso do expert" (AQUINO, 2013, p. 206). Os saberes dos experts são ainda sustentados numa ampla gama de dados coletados, os quais são apresentados graficamente em dados estatísticos, subsidiando "decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população" (TRAVERSINI E BELLO, 2011, p. 861). Ao olharmos para as postagens do movimento, é possível verificar que as alegações, nas falas de infectologistas, psiquiatras, psicólogos, dentre outros profissionais, atestam o retorno das crianças às escolas como algo possível e saudável. Tais discursos se encontram amparados em um emergente e ainda novo corpo de evidências científicas que sugerem mais benefícios do que riscos à saúde das crianças e da população de forma geral.

O movimento "Lugar de Criança é na Escola" também utiliza de textos e infográficos veiculados em jornais e revistas impressas para apoiar a causa. Não se

afastando dos cuidados para manutenção da higiene dentro dos espaços escolares, os grupos de especialistas sempre pontuam a importância de lavar as mãos, de utilizar álcool gel e do uso constante de máscaras. Quer dizer, o movimento não deixa de expor os riscos de exposição ao vírus, mas se sustenta na alegação do controle que se pode fazer para que as crianças voltem às salas de aula. No entanto, diferentemente do movimento "Mães & Pais pela Democracia", o caráter subjacente do "Lugar de Criança é na Escola" está no prosseguimento das atividades educacionais dentro dos espaços escolares."

Do outro lado, o movimento "Mães & Pais pela Democracia", também utilizam das narrativas de especialistas, mas com ênfase em um discurso de defesa da vida, ou seja, problematizando o direito à vida como algo de importância superior à abertura das escolas em tempos de pandemia. O discurso de defesa pela vida pode ser considerado como uma estratégia biopolítica a serviço da população. No curso Em Defesa da Sociedade, Foucault (2010, p. 204) vai definir o que entende por biopolítica ao apresentar uma nova técnica de poder diferente do disciplinar, no sentido de queque não age mais sobre o corpo, mas sim sobre "a vida dos homens, ou ainda se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo, no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie". Ao agir sobre esse homem-espécie, a biopolítica tem como objetivo gerenciar as condutas humanas que preservem e promovam a própria vida, garantindo assim a proteção dos sujeitos.

Ainda na análise do movimento "Mães & Pais pela Democracia", percebemos que quase não se utiliza do discurso médico, mas do discurso mais de âmbito social. Quer dizer, muitas das lives publicadas no Instagram buscam no discurso pedagógico e social a defesa pela vida, utilizando de especialistas em educação, sociologia e da fala de autoridades representativas das respectivas categorias. No movimento "Lugar de Criança é na Escola", o discurso pedagógico, muitas vezes, é apagado diante da fala médica. Nesse contexto, podemos observar que, embora ambos sejam discursos de experts, uns são considerados mais válidos, mais 'verdadeiros'. Esse jogo está imbricado em relações de saber e poder que operam diferenciações que são, para elas, ao mesmo tempo condições e efeitos. (FOUCAULT, 1995, p. 246). Essas diferenciações são percebidas nos próprios movimentos que, embora se valham de discursos semelhantes, como o de defesa pela vida, provocam efeitos distintos.

Nessa lógica, importa compreender que ambos os movimentos, embora polarizados em suas defesas, têm alertado para os riscos da volta ou não das

crianças à escola. Enquanto "Lugar de Criança é na Escola" revela os problemas psicológicos desse afastamento, causando aos menores certos riscos quanto ao desenvolvimento motor e cognitivo, "Mães & Pais pela Democracia" investem no discurso normativo do direito à vida, sinalizando, quase sempre, o aumento do número de mortes decorrentes do vírus.

A volta ou não ao ensino presencial, em ambos os grupos, se apoia no discurso científico para se estruturar e ganhar legitimidade. As autoridades e especialistas – de diversos campos – são autorizados a intervir na vida dos sujeitos em esferas tão variadas como a da escola, do campo da saúde e das relações familiares. A disseminação de expressões como "defesa da vida", "direito à educação", "direitos das crianças", entre outras, ganha ressonância nos discursos das expertises, que não apenas tentam explicitar as principais recomendações e cuidados, mas ao fazê-lo, acabam também encaixando os sujeitos em certas categorias, muitas vezes, de forma polarizada. Quer dizer, ou o sujeito é a favor da vida e, portanto, contra à volta das crianças às escolas, ou a favor da volta do ensino presencial e, por isso, contra à vida.

Esse tipo de racionalidade pouco contribui para o debate. Por isso mesmo, talvez, a fala dos especialistas sobre educação e sobre o retorno ou não das aulas presenciais esteja produzindo subjetividades que, na combinação de discursos e técnicas, formam um complexo de saberes. Esses, por sua vez, vão sendo integrados à vida cotidiana a partir de diversas práticas difundidas em materiais institucionais, midiáticos, pedagógicos e, agora em seu formato contemporâneo, nas redes sociais. Privilegiar um tipo de discurso, ou a fala de um especialista e não de outro, pressupõe uma seleção implicada numa operação de poder.

EM DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Em relação à terceira estratégia, este estudo se propôs a analisar as postagens que destacam os direitos da criança como prioridade nos discursos dos dois movimentos. Ao tomar como central os sujeitos infantis, faz-se necessário destacar que a constituição da criança como um sujeito de direito é algo recente e tomado o tempo histórico como parâmetro. Segundo Coelho (1998):

> [...] até a Constituição de 1969, a criança não era tratada como sujeito de direitos, sendo seguida a teoria da situação irregular, contida no Código de Menores, tendência essa rompida com a Constituição de 1988 e complementada com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (COELHO, 1998, p. 94).

Ou seja, é a partir da Constituição de 1988 que temos, legalmente, os direitos das crianças assegurados. Antes disso, os direitos das crianças eram vinculados aos direitos maternos como consequência dessa condição biológica. A Constituição cidadã, como é conhecida, é um marco quando pensados alguns dos princípios vinculados à criança: proteção integral, respeito à condição de pessoa em desenvolvimento e prioridade absoluta. O artigo 227 da referida constituição destaca o dever da família, sociedade e do Estado em garantir, como prioridade absoluta, "o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (BRASIL, 1988). Nas imagens a seguir, é possível observar alguns desses princípios advindos de diferentes campos discursivos: saúde, educação, socialização, entre outros.

Figura 3 - COMPILAÇÃO DE IMAGENS DO MOVIMENTO "LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA" (FEV. E MAI. DE 2021)

Fonte: Instagram

Figura 4 - COMPILAÇÃO DE IMAGENS DO MOVIMENTO "MÃES & PAIS PELA DEMOCRACIA" (FEV. E MAI. DE 2021)

Fonte: Instagram

As imagens veiculadas no perfil do movimento "Lugar de criança é na escola", traz um teor de preocupação em relação a problemas que estariam sendo criados como decorrência do fechamento das escolas. Ao estarem impedidas de frequentar presencialmente as escolas, as crianças estariam ingressando em situações de risco, a exemplo da obesidade infantil, da desnutrição, do comprometimento da saúde mental, entre outros. É possível perceber discursos que trazem à tona a preocupação com crianças em situação de vulnerabilidade social, que, muitas vezes, frequentam a escola para alimentarem-se, terem um espaço de acolhimento emocional e convívio social com sujeitos de mesma idade. De maneira intencional ou não, o movimento aciona o dever da sociedade, família e estado ao serem responsáveis por colocarem as crianças a salvo de toda a forma de negligência. Há uma discursividade que destaca e defende a escola como o espaço ideal para o gerenciamento desses riscos que o isolamento social pode vir a produzir.

Por outro lado, mas não em oposição, está o movimento "Mães & Pais pela democracia", que, embora defenda a presença das crianças na escola, coloca nesse momento, a vida biológica como prioridade. A #vidasemprimeirolugar ganhou voz nesse movimento, o qual defende a ideia de que no contexto atual da pandemia ocasionada pela disseminação do vírus SARS-Cov-2, o fechamento das escolas é uma forma de preservar a vida das crianças e dos profissionais da educação. Nessa lógica, também são defendidos os direitos da criança à vida e à educação, mas esta última, ocorrendo de maneira on-line, longe do espaço presencial da escola.

Ao tomar as crianças como sujeito de direitos, este estudo alinha-se às proposições de Gallo (2015, p. 340) quando problematiza que desde que nasce, a criança é um sujeito de direitos e "[...] qualquer criança, vivendo em um Estado democrático, está instrumentalizada, ainda que o veículo dessa instrumentalização seja a afirmação de seus 'direitos'". A defesa pelos direitos das crianças é percebida em ambos os movimentos, mas cada um sustenta seus argumentos em prol de concepções distintas sobre o que seria a defesa da vida.

CONSIDERAÇÕES

Ao retomar o objetivo do estudo, a analisar os movimentos "Mães & pais pela democracia" e o movimento "Lugar de criança é na escola", objetivando compreender os discursos que os constituem e modo como se organizam, destaca-se que os movimentos engendram dinâmicas sociais polarizadas, ou seja, de um lado aqueles que pedem a reabertura das escolas e a retomada do ensino presencial; do outro, aqueles que alegam que a reabertura é precipitada e que nesse momento o lugar mais seguro para as crianças é o ambiente doméstico. Ambos produzem discursos dentro de um tempo histórico específico, o da crise na saúde mundial.

Os movimentos analisados utilizam de três estratégias analisadas ao longo deste estudo: 1) as tecnologias digitais como espaço de maior visibilidade social; 2) o saber do especialista para legitimar as posições de cada um dos movimentos; 3) a defesa dos direitos da criança a partir do discurso de proteção integral. As três estratégias analisadas estão implicadas na produção de subjetividades e na condução dos sujeitos.

Devido ao alcance das redes sociais, as publicações dos dois movimentos no Instagram têm redimensionado algumas discussões sobre o papel da educação na sociedade. Os discursos científicos encontraram nas plataformas digitais uma forma de legitimar seus enunciados e fazer reverberar suas vozes.

As análises são um constructo vinculado às mudanças operadas no campo da educação diante do cessamento das aulas presenciais. As publicações operam em níveis distintos, na tentativa de alcançar e capturar um conjunto de pessoas, que podem ser educadores, pais, mães etc. Os argumentos defendidos pelos dois movimentos mostram estarem interessados no retorno das crianças às aulas, mas por meios distintos. "Lugar de Criança é na Escola" busca o retorno imediato com a adoção de protocolos que poderiam trazer proteção, ao passo que "Mães & Pais pela Democracia" se voltam ao retorno somente quando todos estiverem

vacinados e o ambiente escolar se constituir num espaço totalmente seguro para alunas, alunos e profissionais da educação.

Este estudo não questiona a difusão de discursos antagônicos e polarizados, mas focaliza a produção de determinados tipos de saberes que vão sendo operacionalizados nas redes sociais. A questão não é discutir se as crianças devem ou não voltar às escolas de modo presencial, mas analisar como tais discursos se tornaram existentes. Entende-se que a produção e o gerenciamento de riscos estão no centro das questões levantadas pelos movimentos, os quais se apoiam nas estratégias de chamamento de direitos das crianças e na produção de saberes por especialistas.

Tais situações, com amplo alcance pelas redes sociais, constroem objetos de conhecimento – no caso aqui os riscos e benefícios do retorno das crianças às salas de aula – que acabam por operar modos de governar e de se conduzir dentro da cena contemporânea.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Gropa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governamento docente. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago., 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** Trad. Roneide Venâncio e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COELHO, Bernardo L. M. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. **Revista da Informação Legislativa.** Brasília, 35 n. 139 jul/set, 1998.

D'ANDREA, Carlos. **Pesquisando plataformas online**: conceitos e métodos. Salvador: EDUFBA, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I** – a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; RABINOW, Hubert. **MichelFoucault:** uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT. Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. "O pequeno cidadão": sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo. (org.). **Michel Foucault**: O Governo da Infância. Belo Horizonte, p. 329-343, 2015.

GERE, Richard. **Digital Culture**. London: Reaktion Books, 2008.

INSTAGRAM. Disponível em: https://about.instagram.com/about-us. Acesso em: 07 jun. 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

NEGROPONTE, Nicholas. **A Vida Digital**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

SERAFINELLI, Elisa**. Digital Life On Instagram**: New Social Communication of Photography. London: Emerald Publishing Limited, 2018.

STALDER, Felix. 2018. **The Digital Condition**. Cambridge: Polity Press, 2018.

TRAVERSINI, Clarice, BELLO, Samuel. Saber estatístico e sua curricularização para o governamento de todos e de cada um. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática. UNESP: Rio Claro/SP. v. 24, n. 40, p. 855-871, dez. 2011.

TRAVERSINI, Clarice; FABRIS, Eli. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. In: Clarice Salete Traversini Maria; Isabel Habckost Dalla Zen; Elí Terezinha Henn Fabris; Maria Cláudia Dal'Igna. (Org.). **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, v. 1, p. 33-54

WILLIAMS, Raymond. **Television**: Technology and Cultural Form. Londres: Shocker Books, 1975. Nota: texto publicado na Revista Reflexão e Ação.

MACHADO, Roseli Belmonte; BORTOLAZZO, Sandro Faccin; SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. "MÃES E PAIS PELA DEMOCRACIA" E "LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA": UMA ANÁLISE DE DISPUTAS SOBRE VOLTA ÀS AULAS NO INSTAGRAM. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 267-281, set. 2021. ISSN 1982-9949. Doi: 10.17058/rea.v29i3.16730.

UMA FORMAÇÃO EM DESIGN PARA OS PROFESSORES E PROFESSORAS DAS LICENCIATURAS BRASILEIRAS: UMA DISCUSSÃO FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Maria Teresa Lopes Ypiranga[11]

INTRODUÇÃO

Os entendimentos propostos neste capítulo surgem a partir de uma pesquisa de observação prática e experimental de base qualitativa e abordagem subjetivista. Trata-se da apresentação de uma contenda teórica de conteúdos formativos extraídos do campo das visualidades, para proporcionar a aprendizagem aos professores das licenciaturas brasileiras em conteúdos de design, aplicados a sua atuação pragmática como docentes. O que se apresenta é o resumo e um aprofundamento da tese intitulada, **uma formação do olhar: o design da informação como conteúdo formador dos professores das licenciaturas brasileiras,** realizada por meio de um acordo de cooperação científica entre o Brasil e a França (nos anos de 2010 a 2014), com as universidades: Federal de Pernambuco e Paris 1 – Sorbonne. O recorte aqui proposto acontece de maneira que se possa promover a discussão do "porquê" e do "como" se faz tão importante efetuar esse tipo de formação aos docentes na atualidade.

A pesquisa se organizou a partir da observação de que em suas experiências práticas e em parte metodológicas, tais professores e professoras fazem uso da linguagem gráfica[12] – elemento comunicacional pertinente ao campo do design – para desenvolver materiais didáticos que são aplicados em sala de aula. E notadamente, com o incremento, nesse ambiente, de ferramentas de tecnologia da informação e conhecimento – TIC e de softwares para apresentações, como o PowerPoint, pode se observar, que cada vez mais a função de desenvolvimento de projetos gráficos é tida como uma ação coerente no papel de professor, podendo-se entender que, crescentemente, ele lida com artefatos gráficos que, de maneira prática e simbólica,

[11] Pós-doutorado em Semiótica (Sorbonne Université – Paris). Doutorado em Design (UFPE). Professora adjunta (UFPE). CV: http://lattes.cnpq.br/6667848685706302

[12] Twyman, Michael (1979)

são promotores de sistemas de informação, e que dessa forma, eles podem ser considerados como produtores de interfaces gráficas, papel primordial do designer, mas cuja função será a de mediar as relações de ensino e aprendizagem entre ele e seus alunos no ambiente escolar.

Assim, a escrita na lousa, os elementos gráficos e textuais dos livros didáticos e paradidáticos, os cadernos dos alunos, os murais de aviso espalhados pela escola, entre outros artefatos escolares, são todos elementos constituintes da paisagem gráfica e visual do ambiente escolar e de tal modo, direta ou indiretamente, componentes do processo de aprendizagem dos alunos. A produção de todos esses itens é do domínio do campo do design, mas na prática escolar, eles são produzidos pelo professor. Ampliando essas observações práticas, pode-se entender então que esses professores e professoras agem, na contemporaneidade, como agentes velado de construção da cultura visual escolar[13]. Velados, entretanto, porque essa parte do seu trabalho fica eclipsada pelo dia a dia escolar, e, portanto, não valorizada por tantas outras questões com os quais eles também são responsáveis, pontuando que isso ocorre desde a sua graduação.

O que se argumenta aqui é que, desde a formação nas licenciaturas, os professores e professoras devem ser introduzidos a conteúdos de design – mais especificamente o gráfico e o da informação – para que tanto esse trabalho, ora velado, seja reconhecido e legitimado pelo currículo, como também eles tenham a oportunidade de desenvolver, desde o princípio, habilidades que o oportunizem ter uma expressão visual e gráfica que os permita agir em *pari passu* com as dinâmicas das linguagens visuais contemporâneas, principalmente, as que são veiculadas pelos meios de comunicação e que usam a internet como principal suporte de distribuição, relação que tanto influencia a formação do campo visual dos seus alunos. Assim, pode-se compreender que:

> Educação e design são disciplinas que oferecem a todos os seus préstimos em sistematizar, objeto e pessoas, ou artefatos e olhares. Nesse processo de disciplinarização de um sujeito (pois nesse processo o indivíduo se sujeita a uma ação), a escola – como um instrumento e um equipamento para a educação – e o design como um tipo de educação para o olhar, quando hibridizados pelo tratamento discursivo acadêmico, passam a assumir um sistema para a troca, e assim pode-se então ver professor como um mediador e gerador, ao mesmo tempo, da informação. (LOPES, M.T. 2014, p. 13)

[13] Lopes, M.T. (2009)

É nesse sentido que se argumenta aqui a importância de formar professores e professoras em design, visto que esses profissionais de ensino são construtores da informação e da exposição dela, assim como os designers o fazem e expõem ao seu público-alvo, mas que no caso desses docentes são os alunos e alunas e toda a comunidade escolar. Assim, adota-se esse posicionamento também, para que a escola brasileira possa chegar na contemporaneidade refletindo, as variabilidades de uma paisagem gráfica cada vez mais midiatizada e inflacionada por valores visuais, e por se acreditar no protagonismo desses docentes.

Para dar sentido a essa discussão, aqui apresentam-se uma proposta de 5 (cinco) módulos formativos, cuja função é a de nortear a execução de uma disciplina de design para professores, a ser introduzida no currículo das licenciaturas. Esses módulos se intitulam: **Aproximação e desvelamento; História e estética dos materiais escolares; Análise de projetos de design para a escola; Metodologia projetual de Material Didático e Prática de projeto educacional**, e serão pormenorizados mais adiante. Agora, eles conferem uma ação acadêmica interdisciplinar que parte do campo do design e chega ao da educação para promover a formação de professores e professoras.

Os módulos possibilitam a ampliação da formação do olhar dos docentes, a contemporanização de seus saberes frente a realidade hipermoderna[14] e ainda permitem o desenvolvimento do potencial teórico e prático para a construção de uma ocorrência escolar que coadune com as competências exigidas pelos currículos da graduação, e que também permita a ampliação do pensamento crítico do docente para o desenvolvimento de proposições estéticas para a realidade escolar.

Com o conhecimento aqui elaborado espera-se que os dois campos – Design e Educação – sejam ampliados e enriquecidos com novos saberes, e que em relação ao campo do design, as reflexões pertinentes a proposta de formação aqui discutida possibilite cunhar uma nova área de pesquisa, intitulada de design-educação, que se configure a partir de abordagens formativas e pedagógicas que estruturem um processo de saída, por esses professores e professoras, da compreensão doméstica do objeto – seu senso comum – para uma compreensão mais abstrata e qualificada pelo saber design, de base metodológica a partir do design gráfico e da informação. Nesse sentido, o termo design-educação possibilita assim, a conformação de um espaço de saberes e de práticas e pesquisas que auxiliem na decodificação da realidade tomando como base os objetos do cotidiano, que estão propostos pelas dinâmicas de design, e cujas vivências também fazem parte da realidade escolar.

[14] Lipovetsky, G. (2009)

AS BASES TEÓRICAS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM DESIGN

Os componentes teóricos aqui elencados foram pinçados, entre os inúmeros pensadores que colaboraram para o desenvolvimento completo da tese, entretanto, para esse capítulo, como aporte teórico, se trouxe os quatro estudiosos fundamentais que conformam as duas bases de construção da proposta de formação em design. De um lado, uma base francesa composta por Michael Foucault e Bernard Darras, e de outro, uma base brasileira, composta por Paulo Freire e Ana Mae Barbosa.

Da Escola francesa foram organizados argumentos que atenderam a discutir dois pontos centrais: poder e semiótica, Foucault e Darras, respectivamente. Eles possibilitaram esmiuçar o design como um campo de poder e de significação, em sua ontologia, e o entendimento de que os docentes devem se sentir empoderados por esse conhecimento, mas que é necessário se tomar muito cuidado com o seu uso afim de se evitar possíveis distinções de classe, gênero, raça, entre outras pautas emancipatórias.

Já com relação a Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, foram importantes para primeiro se entender o que foi chamado de **Círculo de Cultura Visual** – com base nas proposições dos círculos de cultura freireanos – que consistiu no processo de aproximação da cultural visual dos professores e professoras, sendo uma investigação do que eles já se relacionam com o design, no intuito de horizontalizar essa formação, para que ela possa acontecer, a partir de um diálogo e não ocorra como uma desvalorização de conhecimentos já experienciados.

Já com Barbosa, os argumentos extraídos foram da **Abordagem Triangular**, experiência da arte-educação, que enfatiza as ações de ver, contextualizar e fazer, na arte. Esses três elementos foram transpostos para a teoria e prática do design, proporcionando assim ao professor: o ver, variados objetos de design, que vão desde a sua máquina de lavar até os *games*; o contextualizar, que se dá a partir da experiência discursiva partilhada em sala de aula e, por fim, o fazer design, por meio da aprendizagem de metodologias projetuais.

A FORMAÇÃO DO OLHAR EM DESIGN E O DISCURSO VISUAL DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DAS LICENCIATURAS

A fim de aprofundar o campo de questões aqui apresentadas, e entender qual o sentido primário dessa formação proposta, dois conceitos se mostram como fundamentais. O primeiro de **Formação do Olhar** diz que:

> ... é um processo de ensino e aprendizagem, que nesse caso depende da figura de um mediador discursivo (no caso um professor), que ocorre por meio do uso e do agenciamento de imagens. Imagens estas que são entendidas como manifestação e materialização em aparência de um discurso visual. Essa formação prevê etapas de leitura, análise e crítica do corpo de significação em que essas imagens se estruturam, que assim se organizam para articular a emancipação da pessoa que faça parte desse processo. (LOPES, 2014, p. 469)

Esse conceito foi necessário para o entendimento de que a formação do olhar evoca a significação e o discurso como principais aspectos formativos, e que ainda engloba uma outra questão fundamental, que é a emancipatória, como um marco teórico da sua estrutura educacional, e acaba fazendo isso para dotar de sentido crítico a circulação dos discursos a respeito do design, dentro e fora da sala de aula, tomando como ponto de partida a cultura visual desses docentes.

O outro conceito fundamental é de **Discurso Visual** que diz:

> ...tomando-se Foucault como referência, começa a ser definido como todos os demais discursos, ou seja, como um ato humano para a sistematização de um organismo de significados, que para existir ancora-se em um campo de poder simbólico disciplinar e sobre os sombreamentos prováveis e possíveis com os demais campos. Esse tipo de discurso se caracteriza ainda, assim como os não-visuais, por envolver-se em uma vontade de verdade[15] que é ideológica e às vezes política, e revela, como argumento de diferenciação dos não-visuais, a condição de que a sua manifestação é aparente e por decantação de ideologia em aparência. Outra condição essencial é que a sua vontade de verdade se estabelece no engaste das forças de poder que se instalam entre correntes espirituais (subjetividade). Os discursos visuais requisitam para os seus acontecimentos a percepção por estímulo visual, seus comentários, e

[15] Termo utilizado por Foucault [(1970) 2013] que explica os fenômenos discursivos como algo que não é a verdade absoluta dos fatos, mas sim uma pressão, uma força para que determinado fato seja considerado verdadeiro por um dos vieses que evocam essa condição. Podendo ser considerada como a instância do discurso que representa a expressão do poder na sociedade por meio da exclusão de outras formas de discursos. Foucault dirá: "assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos estou sempre falando de nossa sociedade uma espécie de pressão e como que um poder de coerção". [(1970) 2013, p. 17].

> estão sob uma ordem ritualista, e por sujeição. Contudo, esse acontecimento é uma ação que é a essência e a existencialidade desse discurso. Trata-se de um espaço subjetivo no qual se concentra uma enorme potencialidade para ações e esforços formadores. (M.T. LOPES, 2014, p. 57)

Já esse segundo conceito favorece ao desvelamento das camadas de significação que os objetos de design possuem ao circularem na sociedade, e a sua força formativa está na abrangência discursiva e aparente que eles evocam como universo de significação desses professores. Assim, pode-se entender que a formação do olhar que o design promove atua na compreensão dos diversos sentidos que os professores dão aos discursos visuais que os artefatos configuram e como esses docentes se apropriam e se empoderam dessa significação, na sua vida e na sala de aula.

UM CURSO DE FORMAÇÃO EM DESIGN: O QUE LECIONAR?

Dando continuidade e se aprofundando no debate de formar professores das licenciaturas brasileiras em design, o que se proporciona nesse item é a apresentação da proposta de uma disciplina de formação em design. Para tanto, e com base nas discussões anteriores, foram criados tópicos amplos de contenda, como: **Emancipação e Cultura Visual, Olhar, Compromisso e a Afetividade e Design e Pragmática**, que funcionariam como diretrizes macros para a elaboração de um plano de conteúdos para a disciplina.

Esses temas gerais funcionaram como eixos formativos a serem contemplados. Para **Emancipação e Cultura Visual**, seriam trabalhados temas que permitissem aos professores e professoras fazerem as suas relações de pertencimento ao universo do design, para assim questionar sua vontade de verdade[16] formadora e ir aos poucos abrindo espaço para o pertencimento do design na sua vida profissional, para que ele possa atuar sobre o conteúdo e assim, formar sua visão sobre ele. Já o eixo **Olhar**, **Compromisso e a Afetividade** são a abertura de um espaço para a discussão das relações éticas e morais que se estruturam entre o design e a escola (o que levar e o que não levar para a sala de aula), e, por fim, o **Design e Pragmática**, como a ordem prática e de conteúdos aplicáveis aos campos de uso desse professor. Um olhar mais atento pode identificar nesses momentos as ações de "contextualizar, ver e fazer", respectivamente, que são as articulações com a ação

[16] Foucault, M. [1970 (2013)]

da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, evidenciando que essa formação permanece sob esta base que vem do campo da arte-educação.

Assim, pensando nos três eixos primários, numa ordem disciplinar e formativa, chegou--se a um grupo inicial de cinco módulos que teriam uma ação mais efetiva no sentido de formar esses docentes para abordar as questões de ensino como um problema do campo do design. Assim, tem-se os 5 (cinco) módulos de conteúdos abaixo detalhados:

1. Aproximação e desvelamento;
2. História e estética dos materiais escolares;
3. Análise de projetos de design para a escola;
4. Metodologia projetual de Material Didático;
5. Prática de projeto educacional (como por exemplo, Diagramação no World e PowerPoint, Criação de jogos e a Produção de Material Didático).

É importante esclarecer que a escolha desses módulos fundamenta-se em duas bases de argumentos: uma primeira que se estabelece na análise de elementos de aprendizagem do campo do design, e uma segunda que se organiza em torno do discurso dos professores que foram entrevistados e puderam fazer sugestões e observações – uma das técnicas de aproximação que a pesquisa realizada para a tese que fundamenta esse texto proporcionou.

Abaixo serão descritos esses módulos de aprendizagem, destacando--se que os conteúdos a serem trabalhados seriam os facilitadores de uma relação de aprofundamento do campo do design permeado pela realidade dos professores e professoras em processo de formação. E isso seria garantido por meio da adoção de três estratégias pedagógicas: em um primeiro plano se garantiria um nível discursivo de argumentação e debate; num segundo plano se incluiria uma base metodológica de produção de artefatos e, por fim, um prático no qual seriam elencadas e desenvolvidas habilidades. Seguindo assim as premissas da abordagem triangular e do círculo de cultura visual. Essa prática esperada é a qualificada para se efetuar a saída do senso comum em relação aos manejos necessários para a criação e execução de projetos gráficos.

Assim, pode--se descrever uma ementa inicial desses 5 (cinco) módulos como:

APROXIMAÇÃO E DESVELAMENTO

Esse módulo tem como objetivo o de se fazer a aderência do professor em relação ao universo de atuação do design: desvelar sua condição de agente formador da cultura visual. O viés proposto é a discussão da significação dos objetos, a partir de uma análise do discurso visual deles, em relação a como eles são adotados de forma material e simbolicamente. Ao se compreender seu campo de significação, busca--se então trazer os valores diagnosticados na sala de aula – tanto no contexto da subjetividade, quanto da materialidade – para a dinâmica e a realidade da sala de aula e da escola em questão.

HISTÓRIA E ESTÉTICA DOS MATERIAIS ESCOLARES

Esse módulo tem como objetivo o de se fazer uma linha do tempo material e simbólica dos artefatos didáticos, para-didáticos e contextuais que condicionaram o desenvolvimento da escola no Brasil e no Mundo: da antiga palmatória, ao eterno quadro--negro e giz, passando pela entrada dos jogos e artefatos como o computador e o celular, para que os professores possam, inclusive, discutir a questão ética e moral desses objetos, na ambiência escolar. Funcionaria como um suporte para a contextualização dos processos de produção de objetos, e de como eles dialogam com a escola.

ANÁLISE DE PROJETOS DE DESIGN PARA A ESCOLA

Esse módulo tem como objetivo o de se fazer uma análise de projetos de design em geral que tenham sido desenvolvidos para a atuação no universo escolar: sinalização, games, identidade corporativa, manuais de uso e de papelaria, livros, murais; enfim, artefatos e projetos que os docentes possam ver, e cuja funcionalidade, partido gráfico e dinâmicas de tomadas de decisão que se estabelecem no campo de significação possam ser assim discutidas. O princípio é o de construir valores visuais para dar subsídio à ação crítica e visual desses professores e professoras, entender cultura visual deles e ampliá-la, preenchendo lacunas e fazendo com o que eles reflitam, a partir de seus conhecimentos, o campo visual e valorativo das peças gráficas ou de produtos. Pretende-se proporcionar uma linha de empatia que chegue ao ponto de que esses professores e professoras se sintam capazes de

se apropriar de projetos como os apresentados, e assim, possam desenvolver um horizonte imagético de possibilidades de desenvolvimento de suas habilidades.

METODOLOGIA PROJETUAL DE MATERIAL DIDÁTICO

Esse módulo tem como objetivo o de se fazer a elaboração de um projeto de um artefato escolar, tomando-se uma metodologia de design como princípio formador. O foco é aprender a guiar-se por uma metodologia para a criação de um objeto. Aprender a projetar, confiando em si, para o processo de tomadas de decisão até a chegada ao objeto-final. Tomando como base do problema os conteúdos a serem mediados por meio desse artefato que está sendo criado. Aprender por níveis de complexidade, do mais simples ao mais complexo, com a observação participante do contexto a ser mitigado e, notadamente, se sentindo habilmente competente a realizar cada etapa de desenvolvimento do artefato. Essa é uma fase de experimentação e de proposição criativa, para que esse professor experiencie o fazer enquanto método e de acordo com as etapas elencadas.

PRÁTICA DE PROJETO EDUCACIONAL

Esse módulo final tem como objetivo o de elaboração de um projeto para um artefato escolar complexo, à escolha desse docente. É a ênfase mais prática da proposta, permitindo a ele fazer suas escolhas, desde o objeto--problema, passando pela metodologia, a escolha do público-alvo, a contextualização do artefato, chegando até a geração de objeto-final. O foco está na articulação e concatenação crescente das tomadas de decisão, para que no final tenha--se um artefato que vá ser utilizado pelos professores ou alunos, mediando o contexto de ensino e aprendizagem.

Assim, pode-se entender que com esses 5 (cinco) módulos tem-se uma forma inicial de proporcionar um tempo de experimentação e desenvolvimento das teorias, habilidades e práticas propostas aqui. E se introduzidos na ordem e complexidade aqui demonstradas, e apresentados aos docentes por meio de uma disciplina que tenha a duração de um semestre, pode-se então introduzir de forma gradual os conteúdos e as complexidades do pensamento de design para as licenciaturas no Brasil.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Pode-se concluir esse capítulo ampliando os horizontes de significação epistêmicas de ambos os campos relacionados – do design e da educação – a partir de dois argumentos conclusivos que se encaminham as áreas mencionadas: o primeiro é o fato de se poder discutir a **Função Educacional dos Objetos de Design** e o segundo é o caso de se poder entender que o design, enquanto conhecimento, pode proporcionar uma **Formação do Olhar para os Professores e Professoras das Licenciaturas Brasileiras**.

Para o primeiro fato, deve-se compreender que os argumentos aqui apresentados permitem chegar na ideia de que há uma **função educacional** nos objetos, projetos e metodologias de design, e que com uma aproximação das teorias do campo da educação podem ser discutidas de forma a expandir o campo do design. Fazendo-se a compreensão de que existe uma condição educacional no design que precisa ser estudada e ressignificada, não somente pelos designers e que contribuirá muito para o pensamento de design como uma ação formadora na contemporaneidade.

Para o campo do design ainda, tal função educacional do artefato se torna algo tãofundamentalquantoas funções demarcadas porBenrd Lobach – importante teórico da área do design – que na década de 1970, pontuou as funções dos objetos de design como: simbólica, estética e prática, como fundamentais na relação de significação do design.

Devendo-se então pontuar que de fato é memorável que, naquele período, um engenheiro chegasse a essa teoria; mas na atualidade, essa tipologia tende a ser insuficiente, diante das forças de massificação e de globalização que os objetos de design assumem.

Essa função educacional dos objetos de design, passa pela compreensão de que existe uma relação de intencionalidade, um fetichismo[17] nos objetos de design, que fica impregnada de significados revelando assim uma condição que pode ser desvelada na sala de aula, por e para os docentes. E que ao ser qualificada pedagógica e discursivamente e dirigida ao aprendizado desses professores e professoras das licenciaturas pode ser ampliada para se tomar o design como uma base dialógica para se conhecer a realidade de sujeitos e objetos históricos que se vivencia.

[17] Cardoso, R. (1999)

Já o outro fato que se pode considerar, mais pertinente ao campo da educação, é a formação do olhar dos professores e professoras das licenciaturas brasileiras. Pode-se entender que o design além de formar para as ações didáticas e pedagógica, como, por exemplo, a produção de material didático, ele expande a visão que eles possuem do mundo, pois ele coleciona em si parâmetros para se entender o campo de significados dos usos e necessidades, por meio dos quais, os objetos de design significam as vidas das pessoas. Nesse sentido, além de habilidades técnicas e tecnológicas, o design permite o desenvolvimento da capacidade crítica para dinâmicas como a relação consumos/necessidades que impulsionam a produção dos objetos que circundam o cotidiano de todos e que muitas vezes invadem a escola – como o celular – e causam desregularidades no curso dos processos de ensino e aprendizagem.

Conclui-se esse capítulo entendendo que formar em design os professores e professoras brasileiras é de suma importância tanto para a educação, quanto para o design, marcando-se assim o sentido de uma parceria frutífera, cujos ganhos se direcionam em mão dupla, proporcionando alvitres para a sociedade de forma geral, pois ter-se-á de uma lado professores mais fortemente conscientes de todas as suas potencialidades e de outro uma relação com o design construída também pelos processos humanizadores e dispostos pela educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (1975). Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix.

_____. (1998). **Tópicos Utópicos**. BeloHorizonte: Editora C/Arte.

_____. (2005). **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novostempos**. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva.

DARRAS, Bernard. (2012). Ensaio de modelização geral das relações humanas com os artefatos Estudo semiótico e sistêmico das interações. Conferência paraoSeminário de Pesquisa em design de Informação. UFPE: Recife, outubro/2012.

FOUCAULT, Michael. (2013). A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dezembro de 1970/ Michael Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 23 edição São Paulo: Edições Loyola.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: **a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

LÖBACH, Bernd. (2001) Design Industrial: Bases para configuração dos produtos industriais. Tradução Freddy Van Camp. Rio de Janeiro: Edgard Blücher Ltda.

LOPES, Maria Teresa. (2009). A linguagem gráfica na educação brasileira: um estudo para a sua inserção na formação dos professores das licenciaturas. (Dissertação de Mestrado,não publicada)/Maria Teresa; Orientadora, Solange Coutinho – Recife: UFPE, 237p.

LOPES, M.T. **Uma formação do olhar: o design da informação como conteúdo formadordos professores das licenciaturas brasileiras.** UFPE, Recife: 2014. Mimeo. p. 499.

TWYMAN, Michael. L. (1979). A schema for the study of graphic language. In: Processing of visible language, edited for Paul A. Kolers, Merald E. Wrolstad & Herman Bouma. Nova York & Londres: Plenum Press, vol.1, pp. 117-150.

OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Cecilia Calabaide[18]

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a teoria de realização acadêmica buscam entender como o estudante estabelece seus objetivos e, por conseguinte, desenvolve metas para atingir seus objetivos acadêmicos. Esses estudos consideram que o tipo de orientação de objetivo predominante nos alunos interfere na maneira como eles se envolvem com as tarefas acadêmicas (ZENORINI; SANTOS, 2010). O presente capítulo tem como objetivo uma reflexão sobre a Teoria de Realização Acadêmica buscando entender como o estudante desenvolve metas para atingir seus objetivos acadêmicos. De acordo com a literatura especializada, o conceito de objetivo geralmente reflete um sistema, uma teoria ou um esquema organizado sobre como as pessoas abordam, se empenham e avaliam o seu desempenho em um contexto de realização acadêmica. Dessa forma o termo *goal orientation* é frequentemente utilizado para representar a ideia de que os objetivos de realização não são simples objetivos-alvo ou objetivos globais, mas representam uma "orientação geral" para a tarefa acadêmica que inclui uma série de crenças relacionadas acerca da finalidade, competência, sucesso, capacidade, esforço, erros e critérios (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004). Este estudo foi desenvolvido através de revisão bibliográfica. No decorrer deste trabalho será mencionado o conceito de Objetivos de Realização Acadêmica a partir dos teóricos Zimmerman (1998) e Pintrich (2000).

DESENVOLVIMENTO

O conceito de objetivo geralmente reflete um sistema, uma teoria ou um esquema organizado sobre como as pessoas abordam, se empenham e avaliam o seu desempenho em um contexto de realização acadêmica. Dessa forma o termo *goal orientation* é frequentemente utilizado para representar a ideia de que os objetivos de realização não são simples objetivos-alvo ou objetivos globais, mas representam uma orientação geral para a tarefa acadêmica que inclui uma série

[18] Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). CV: http://lattes.cnpq.br/7372776322497332

de crenças relacionadas acerca da finalidade, competência, sucesso, capacidade, esforço, erros e critérios (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004).

A motivação para o desempenho acadêmico possui duas concepções opostas de objetivos de realização: o de aprender e o de performance. Esses objetivos possuem diferentes padrões de processos motivacionais. A estrutura dos objetivos de realização integra componentes cognitivos e afetivos que favorecem um comportamento direcionado a um determinado propósito. Os objetivos de realização adotados pelos estudantes são a base para o desempenho acadêmico e representam estilos diferentes de lidar com as tarefas acadêmicas.

De acordo com a literatura (AMES; ARCHER, 1988), alguns estudos adotam nomenclaturas diferentes e opostas para os grupos de objetivos como: envolvimento na tarefa versus envolvimento do ego (MAEHR, 1983; MAEHR; NICHOLLS, 1980; NICHOLLS, 1979); orientação para aprendizagem versus orientação para desempenho (DWECK; ELLIOTT, 1984); foco no domínio versus habilidade focada (AMES, 1984). Ames e Archer (1988) mencionam que as relações conceituais são semelhantes entre as perspectivas dos objetivos, independentemente da nomenclatura adotada. Devido à divergência conceitual entre os autores, Ames e Archer (1987) nomearam os objetivos em: objetivo de domínio e objetivo de desempenho.

Em geral, a palavra meta é entendida como objetivo de longo prazo e a palavra objetivo está relacionada a um futuro mais próximo. Na presente pesquisa, optou-se por utilizar a palavra meta como sinônimo de objetivo, como explica Pintrich (2000) ao classificar os objetivos de realização acadêmica em: meta de aprendizagem e meta de performance, está subdividida em meta de performance-aproximação e meta de performance-evitação.

As metas podem ser compreendidas como uma representação cognitiva dirigida para o futuro, orientada para um determinado objeto, implicando um compromisso e exprimindo-se por meio de condutas de aproximação ou de afastamento (MIRANDA; ALMEIDA, 2011).

Alguns estudos como os dos pesquisadores Meece, Blumenfeld e Hoyle (1988) mencionam que as metas de realização se diferem principalmente em termos da forma como o estudante percebe e valoriza a aprendizagem, ou seja, como uma finalidade ou como um meio para uma meta externa à tarefa. No mesmo estudo, os pesquisadores mostraram que os estudantes buscam objetivos diferentes de realização, dependendo de suas necessidades, competências individuais ou das demandas

da situação. Tais objetivos podem influenciar a escolha das tarefas, definições ou atribuições de sucesso no desempenho acadêmico, seleção de estratégias de aprendizado e de solução de problemas (MEECE; BLUMENFELD; HOYLE, 1988).

O estudante com orientação de meta de aprendizagem tem como característica o comportamento autorreferencial e de autoaperfeiçoamento. Autorreferencial pois tem foco no desenvolvimento do próprio conhecimento, habilidade e competência em relação ao desempenho anterior. Portanto, tal aprendiz desenvolve novas habilidades ao estudar determinado conteúdo ou ao realizar determinada tarefa acadêmica. Esse estudante, que possui como característica o autoaperfeiçoamento devido à busca do entendimento por meio de tarefa acadêmica, tende a melhorar seu nível de competência e alcançar senso de domínio. Logo, aqueles que têm a orientação para meta de aprendizagem possuem uma orientação para o domínio da tarefa, aumentando a competência e o progresso na aprendizagem (PINTRICH, 2000).

Em contrapartida, o aluno orientado ao objetivo de performance, por se concentrar em demonstrar sua capacidade, sua autoestima decorre dessa demonstração. Tal estudante tem como propósito superar outros alunos e receber reconhecimento público por seu desempenho superior em termos de notas em tarefas acadêmicas (PINTRICH, 2000).

Já Elliot e Church (1997), fizeram uma distinção entre dois tipos diferentes de objetivos de performance, denominando-os de performance-aproximação e performance-evitação. Eles sugerem que os indivíduos podem ser positivamente motivados para tentar superar outros e demonstrar sua competência e superioridade, o que reflete uma orientação de abordagem para o objetivo geral de desempenho, o que denominam de meta de performance-aproximação. Em contraste, os estudantes podem também serem motivados para tentar evitar o fracasso e não parecer incompetentes. Neste caso, denominam tal orientação de meta de performance-evitação.

De acordo com Zenorini, Santos e Bueno (2003):

> embora haja características psicológicas contrastantes entre os tipos de metas, um mesmo aluno não se orienta de modo exclusivo para uma ou para outra meta, e é comum ocorrer uma orientação simultânea, e em graus diversos, para as metas aprender e performance (ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003, p. 2).

Nas últimas décadas surgiram pesquisas indicando efeitos positivos da meta de performance-aproximação, especialmente quando elas são acompanhadas da meta de aprendizagem (ZENORINI; SANTOS, 2010).

As metas de aprendizagem e os objetivos de desempenho surgem a partir de demandas ambientais e intrínsecas, e resultam em padrões motivacionais específicos. Ames (1992) analisou o ambiente de aprendizagem da sala de aula em relação à teoria de objetivos de realização e verificou que as estruturas da sala de aula favorecem diferentes padrões de motivação. Tais estruturas são formadas por dimensões que contemplam a tarefa acadêmica, a avaliação e o reconhecimento da autoridade dos professores. As estruturas do ambiente podem influenciar os estudantes na escolha de diferentes propósitos de aprendizagem, na natureza das suas metas, consequentemente, afetar o que os alunos pensam de si mesmos, o que pensam de suas tarefas, e de seus pares. Dessa forma, o ambiente, o objetivo e a motivação estão interligados.

Destaca-se aqui a influência da socialização na tendência da orientação para a meta, visto que os estudantes podem ter a tendência por uma meta de realização por já terem sido socializados, ou seja, por influência de cursos realizados anteriormente, ou por influência de professores (CARDOSO; BZUNECK, 2004).

Os professores podem influenciar a tendência do estudante por um tipo de meta de orientação ou por outra, a partir do maior destaque dado pelo ensino à meta. Em um ambiente de aprendizagem, o professor pode valorizar características da meta de aprendizagem ou da meta de performance, ressaltando que essa atitude do professor pode não ser intencional.

Outros aspectos importantes que influenciam na orientação de um estudante para uma meta de realização são: a motivação, o valor intrínseco da aprendizagem, a visão de longo prazo da tarefa, o esforço, o envolvimento na tarefa, os riscos e desafios de uma tarefa, os resultados esperados e o senso de eficácia.

Diferentes padrões de motivação têm como consequência a qualidade do envolvimento e do compromisso dos estudantes nas tarefas acadêmicas (AMES, 1992). Os padrões motivacionais são processos baseados na cognição e no afeto, e são atuantes quando uma determinada meta é eleita a curto ou a longo prazo. A meta de aprendizagem tem como ponto central a crença no esforço, ou seja, nos aspectos internos que estão sob seu controle e nos resultados. Esse padrão de crenças mantêm o comportamento dirigido por metas de realização ao longo do tempo. Em contraste, a meta de performance tem como ponto central a crença

de senso de valor próprio, a busca de resultados positivos com pouco esforço, e a tendência em evitar tarefas desafiadoras, o que indica a preferência por tarefas de curto prazo (DWECK; ELLIOTT, 1984).

O foco da atenção de um estudante com orientação para meta de aprendizagem está no valor intrínseco da aprendizagem e, paralelamente, na aplicação do esforço para a realização de determinada tarefa acadêmica (AMES, 1992).

Já os estudantes com tendência para meta de performance consideram o aprendizado em sua essência como um modo de atingir um propósito desejado, ser reconhecido por outras pessoas por apresentar resultados melhores que outros. Consequentemente, a atenção é direcionada para alcançar o sucesso. Conforme a literatura (AMES, 1984; COVINGTON, 1984), os estudantes com essa tendência buscam alcançar o sucesso com menor empenho.

Quando um estudante possui a orientação para a meta de performance-aproximação, o comportamento é orientado pelo valor relacionado entre sua habilidade e o resultado esperado. Isso ocorre para que sua valorização seja determinada pela percepção de sua capacidade de execução de uma tarefa (AMES, 1992).

Em contrapartida, os estudantes com orientação para meta de performance--evitação supostamente irão esquivar-se de uma tarefa para preservar o ego quando avaliarem que o esforço será dispendioso e que determinada tarefa irá ameaçar o autoconceito de sua competência. A relevância do ego na orientação de metas para a realização de tarefas foi corroborada pelos estudos de Thorkildsen e Nicholls (1998).

Os estudantes com orientação para meta de performance-evitação, mais perfeccionistas, buscam evitar mal-entendidos ou a não dominação da tarefa. Podem não se preocupar em fazer algo errado por causa de comparações com outros colegas, mas devido a seus próprios padrões elevados.

Por outro lado, os estudantes com orientação para meta de aprendizagem, acreditam que o esforço conduz ao sucesso (WEINER, 1979). A literatura (JAGACINSKI; NICHOLLS, 1984) menciona que o comportamento autorregulado associa o senso de competência e afetos positivos como decorrência do esforço. Possivelmente os estudantes com orientação para meta de aprendizagem consideram-se satisfeitos com o sucesso alcançado pelo esforço. As pesquisas (ELLIOTT; DWECK, 1988) mencionam que os estudantes com meta de aprendizagem preferem tarefas acadêmicas desafiadoras, ao contrário dos que possuem orientação para meta de performance, que evitam desafios e riscos.

Já os estudos de Butler (1987) supõem que estudantes com orientação para meta de aprendizagem possuem interesse intrínseco em atividades de aprendizagem. As pesquisas de Ames e Archer (1988) consideram que os estudantes com orientação para meta de aprendizagem possuem atitudes positivas em relação à aprendizagem. Um aspecto importante é o sentimento de culpa: os estudantes que possuem orientação para meta de aprendizagem compreendem que um esforço inadequado para determinada tarefa pode gerar o fracasso; implicitamente, o fracasso como decorrência da própria ação (AMES, 1992).

As orientações de meta de aprendizagem e meta de performance estão relacionadas a diferentes comportamentos no que se refere ao empenho do aluno, ao uso de estratégias de aprendizagem e ao nível de processamento da informação (ZENORINI; SANTOS, 2010).

Ames (1992) menciona a qualidade do envolvimento do estudante na aprendizagem. O envolvimento é caracterizado pela aplicação de meios eficazes de estratégias e resolução de problemas, o que é percebido no comportamento dos estudantes com orientação para meta de aprendizagem.

A dimensão do envolvimento (intencionalidade) e de expectativa futura (orientação) representam-se em um comportamento mais proativo do que reativo, o que favorece o comportamento autorregulado e o empenho para a própria realização (MIRANDA; ALMEIDA, 2011). A autorregulação da aprendizagem possibilita recursos para que o estudante determine e cumpra seus objetivos para a realização da tarefa acadêmica, pois se torna um agente ativo de sua aprendizagem. Dalbosco, Ferraz e Santos (2018) mencionam que a meta de performance-aproximação, somada à meta de aprender, prevê a autorregulação da aprendizagem.

Como exposto, a meta de aprendizagem e a meta de performance apresentam diferentes concepções de sucesso e diferentes motivos para abordar e participar das tarefas acadêmicas. Para os alunos que possuem orientação para meta de aprendizagem o uso de estratégias para aprender depende da crença de que o esforço conduz ao sucesso e se ocorrer o fracasso em alguma tarefa acadêmica ela pode ser atenuada pela mudança de estratégia (AMES, 1992).

A literatura (AMES, 1992) sugere que a meta de aprendizagem pode influenciar mais percepções globais do eu, tendo como exemplo a variável pertencimento. Acredita-se que os estudantes com orientação para a aprendizagem tendem a valorizar mais o senso de pertencimento do que o sentimento de aceitação de colegas da sala de aula, o que ocorre com os estudantes da meta de performance.

Essa variável de pertencimento surge da crença do próprio estudante, em se considerar um participante ativo em todos os aspectos da aprendizagem. Como foi mencionado, o aluno com orientação à meta de aprendizagem possui variáveis relacionadas à motivação que intervêm para/na aprendizagem autorregulada.

Além disso, os alunos que possuem meta de aprendizagem relatam avaliar e a recorrer a estratégias de aprendizagem relacionadas à participação, automonitoramento e processamento das informações verbais (AMES, 1992).

Portanto, o uso de estratégias tem relação com o engajamento cognitivo ativo. De acordo com a literatura (MEECE; BLUMENFELD; HOYLE, 1988), o engajamento cognitivo ativo diz respeito ao uso de estratégias metacognitivas e de autorregulação. As estratégias metacognitivas e de autorregulação incluem regular a atenção e o esforço, relacionar novas informações ao conhecimento existente, e monitorar a compreensão.

Quando os estudantes se concentram em dominar uma tarefa, eles persistem por mais tempo, exibem um padrão de atribuição adaptável, expressam afeto positivo em relação a ela. Os alunos orientados para meta de aprendizagem, relataram maior engajamento cognitivo, e estratégias de estudo que aprimoram a compreensão do conceito. Por outro lado, estudantes que buscam obter reconhecimento social tendem a agradar o professor e evitar a tarefa, consequentemente, possuem um nível mais baixo de envolvimento cognitivo. Isso ocorre pela tendência em usar estratégias para minimizar os esforços, e para aumentar a retenção de informações a curto prazo. Esse foco seletivo pode ter efeito negativo na escolha, persistência e desempenho na tarefa (MEECE; BLUMENFELD; HOYLE, 1988).

CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, foram apresentados importantes conceitos relacionados à a Teoria dos objetivos de realização acadêmica. Os estudos realizados na área dos objetivos de realização demonstram que as diferentes metas indicam padrões distintos de aprendizagem do estudante. Os estudantes orientados para meta de aprendizagem e para meta de performance-aproximação apresentam padrões de aprendizagem mais adaptativos, supostamente por se envolverem nas tarefas acadêmicas. Opostamente, aqueles que possuem orientação para meta de performance-evitação evitam participar das tarefas (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

Os objetivos que escolhemos e o empenho no sentido de os alcançar estão profundamente ligados à motivação pessoal. Os alunos bem autorregulados em

suas aprendizagens, além de conhecerem as estratégias de aprendizagem que lhes facilitam a tarefa acadêmica a ser aprendida, possuem como característica o querer atuar com segurança para um bom resultado. A tarefa dos educadores, nesse contexto, orienta-se no sentido de incentivar os alunos a apropriarem-se da responsabilidade pelo seu aprender, e a valorizar o domínio do conhecimento independentemente da intenção do reconhecimento (ROSÁRIO *et al.*, 2008).

A capacidade do estudante de usar estratégias de autorregulação está direcionada à sua conscientização, ao conhecimento das estratégias apropriadas para a atividade acadêmica, e à capacidade de saber como aplicá-las a seu favor. Os estudantes com orientação para meta de aprendizagem buscam estratégias baseadas no esforço. O estudante com tal orientação, diante de uma tarefa acadêmica pode questionar-se, buscando o entendimento de uma tarefa, como irá realizar ou dominar uma determinada atividade acadêmica, e avaliar o quanto está disposto a se esforçar para aprender. Essa atitude possibilita o pensamento estratégico.

REFERÊNCIAS

AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Education Psychology**, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.

AMES, C. Achievement attributions and self-instructions in competitive and individualistic goal structures. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, p. 478- 487, 1984.

AMES, C.; ARCHER, J. Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. **Journal of Educational Psychology,** v. 18, p. 409-414, 1987.

AMES, C.; ARCHER, J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 260-267, 1988.

BUTLER, R. Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. **Journal of Educational Psychology,** v. 79, p. 474-48, 1987.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 145-155, dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413- 85572004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 ago. 2018.

CALABAIDE. C. **Nível de estresse em decorrência de objetivos de realização acadêmica**: um estudo de caso com estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. 2020. 93f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.

COVINGTON, M. V. The motive for self worth. In: AMES, R.; AMES, C. (Eds.). Research on motivation in education: Student motivation. San Diego, CA: Academic Press, 1984. p. 77-113.

DALBOSCO, S. N. P.; FERRAZ, A. S.; DOS SANTOS, A. A. A. Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis,

v. 19, n. 1, p. 75-84, jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679- 33902018000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2020.

DWECK, C. S.; ELLIOTT, E. S. Achievement motivation. In: MUSSEN, P.; HETHERINGTON, E. M. (Eds.). **Handbook of child psychology**. New York: Wiley, 1984. p. 643-691.

ELLIOT, A.; CHURCH, M. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 72, p. 218-232, 1997.

ELLIOT, E. S.; DWECK, C. S. Goals: An approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 54, p. 5-12, 1988.

JAGACINSKI, C. M.; NICHOLLS, J. G. Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, p. 909-91, 1984.

MAEHR, M. L. On doing well on science. Why Johnny no longer excels; why Sarah never did. In: PARIS, S. G.; OLSON, G. M.; STEVENSON, H. W. (Eds.). **Learning and motivation in the classroom.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates,1983. p. 179-210.

MAEHR, M. L., NICHOLLS, J. G. Culture and Achievement Motivation: A Second Look. In: WARREN, N. (Ed.), Studies in Cross-Cultural Psychology. New York: Academic Press, 1980. p. 221-267.

MEECE, J. L.; BLUMENFELD, P. C.; HOYLE, R. H. Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. **Journal of Educational Psychology,** v. 80, n. 4, p. 514-523, 1988.

MIRANDA, L. C.; ALMEIDA, L. S. Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. **Psicologia Educação e Cultura**, v. 15, n. 2, p. 272-286, 2011.

NICHOLLS, J. G. Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. **American Psychologist,** v. 34, n. 11, p. 1071-1084, 1979.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000.

ROSÁRIO, P.; SIMÃO, A. M. V.; CHALETA, E.; GRÁCIO, L. Autorregular o aprender em sala de aula. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Professores e alunos:** aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EPIPUCRS, 2008.

SILVA, A. L.; SIMÃO, A. M.V.; SÁ, I. Auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **Revista Intermeio**, v. 10, n. 19, p. 58-74, 2004.

THORKILDSEN, T. A.; NICHOLLS, J. G. Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. **Journal of Educational Psychology,** v. 90, n. 2, p. 179-201, 1998.

WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology,** v. 71, p. 3-25, 1979.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Escala de Metas de Realização como medida da motivação para a aprendizagem. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 291-298, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/ pdf/284/28420641010.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ZENORINI, R. da P. C.; SANTOS, A. A. A. dos; BUENO, J. M. H. Escala de Avaliação das Metas de Realização: estudo preliminar de validação. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 165-173, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677- 04712003000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 ago. 2018.

ZENORINI, R. da P. C.; SANTOS, A. A. A. dos; MONTEIRO, R. de M. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 157-164, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103- 863X2011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). **Self-regulated learning:** from teaching to self-reflective practice. Nova York, The Guilford Press, p. 1-19, 1998.

Nota: parte do texto é resultado da pesquisa de mestrado da autora.

ESCOLA E EMANCIPAÇÃO HUMANA: PERSCPECTIVA DE RANCIÈRE, KRUPSKAYA E FREIRE

Aline de Souza Pereira[19]
Lenilda Damasceno Perpétuo[20]
Darliane Silva do Amaral[21]

INTRODUÇÃO

A história da educação enquanto instituição social sempre oscilou entre duas possibilidades de escolha como fundamento filosófico para a organização do trabalho pedagógico - a humanização ou a desumanização do ser humano, sua emancipação ou seu embrutecimento. Tais possibilidades se estabelecem pelo fato da raça humana ser inconclusa e inacabada, o que permite a escolha por um destes fundamentos e até mesmo o revertério entre eles durante o processo educacional na formação humana. Sobre estas possibilidades, Paulo Freire (1996) apresenta a ética no exercício da tarefa docente como a única maneira de conduzir a educação por caminhos emancipatórios, em que seja possível confrontar manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. Somente no exercício da ética é que se apresenta a possibilidade para constituição do ser humano da procura, da decisão, da ruptura, da opção, da transformação, como sujeitos históricos.

Para Jacques Rancière (2015), a emancipação de alguém se dá quando ela se conscientiza da dimensão de sua capacidade intelectual e decide dela fazer uso. O ponto central da discussão proposta por Rancière na obra "O Mestre Ignorante" é sobre as inteligências, em que ele critica veementemente a narrativa de haver inteligências superiores e inferiores, nas quais os seres humanos devem ser classificados, ocasionando confinamentos das capacidades humanas. Segundo este autor "o homem é uma vontade servida por uma inteligência" (p. 80). A vontade, ou as necessidades imediatas que o meio pode impor ao homem, é a potência que o leva à busca, potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha. Trata-se de vontade racional, assim como, de inteligência como atenção e busca, e não como combinações de ideias.

[19] Doutora em Educação (UnB). Orientadora educacional (SEDF). CV: http://lattes.cnpq.br/1687469852347587
[20] Doutora em Educação (UnB). Professora aposentada (SEDF). CV: http://lattes.cnpq.br/0705673074010046
[21] Doutora em Educação (UnB). CV: http://lattes.cnpq.br/7350041008290094

Em oposição ao debate da emancipação, Rancière reflete sobre o embrutecimento decorrente das práticas escolares, considerando-o como o terror frente à liberdade e a covardia das pessoas que renunciam sua própria potência. Para o autor acreditar na desigualdade como realidade natural é uma ficção convencionada. Os sujeitos de progresso não se acomodam com afirmações, mas conferem por si próprios a verdade. O ato da inteligência é ver e comparar o que vê, através do exercício da repetição, de trabalho incessante, da busca intencional em refazer o que o acaso produziu. A afirmação "eu não posso" é uma frase de ausência, não quer dizer nada, contudo, "é mais fácil se ausentar, ver pela metade, dizer o que não se vê, dizer o que se acredita ver" (p. 84), do que assumir a responsabilidade por sua emancipação. A nosso ver, ao propor o debate em torno da emancipação humana, Rancière chama atenção para o mito da inferioridade da inteligência, sobretudo quando ele é cultivado nas práticas pedagógicas e escolares. Ainda na perspectiva da emancipação humana, Nadežda Krupskaia, uma das grandes expoentes sobre a organização do trabalho pedagógico, dá ênfase à importância da escolarização ser para todos e pautada por princípios humanos. Uma das máximas defendidas no pensamento da autora é que a escola deve se envolver na vida social. Krupskaya desenvolve o conceito da pedagogia socialista apoiando-se na relação entre educação, trabalho e política.

A autora compara a educação burguesa desenvolvida em um ambiente artificial, sem ligação com a realidade social das massas, voltada a solidificar a ideologia dominante, com a escola do trabalho que, segundo ela, seria o único caminho para uma efetiva transformação social. A escola do trabalho cumpriria a função de formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas e, visão de mundo reflexiva e integral. Krupskaia (2017) enfatizou a necessidade de "[...] uma educação baseada na ampla combinação do desenvolvimento intelectual com a preparação para o trabalho físico variado" (p. 36). Em seu entendimento, esta escola, contudo, só seria possível em determinadas condições sociais, pois suas metas correspondem às necessidades da sociedade socialista. Trata-se de um conceito de formação do homem integrado à natureza e à sociedade, responsável coletivamente pelo desenvolvimento da humanidade. Educação que reaja à vida e se desenvolva por meio dela.

A pedagogia socialista exigia dos professores, muito mais do que a arte de ensinar, a consciência de que os espaços de construção de conhecimento individual e coletivo necessitam ser humanizados e compartilhados, não devendo haver fronteiras, respeitando toda a diversidade social, cultural e étnico-racial. Ao pro-

fessor cabia a tarefa de proporcionar aos sujeitos as condições às aprendizagens, para isto, era necessário o conhecimento de todo potencial do contexto social e cultural dos estudantes, suas possibilidades e o entendimento da essência das Ciências da Natureza e suas relações com as outras ciências e principalmente as suas relações com a Ciência Social (realidade prática, social e cultural), o domínio de seu fundamento e movimento dialético. O ensino se voltava à aplicação do conhecimento e a transformação deste em alavanca para a emancipação pessoal.

Assim, entendemos que a grande relevância das contribuições de Paulo Freire, Jacques Rancière e Nadežda Krupskaia está no fato de que ambos primam pela ação revolucionária que pode perpassar a pedagogia, mesmo que por vieses diferenciados, acreditam na perspectiva da emancipação humana como princípio educativo para a vida em sociedade.

JACQUES RANCIÈRE E SUA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

Nascido na Argélia, Jaques M. Rancière (1940) é doutor em Filosofia e professor de Estética e Política na Universidade de Paris. Na obra *O mestre ignorante* narra a experiência vivida por Joseph Jacotot, francês do século XIX que, depois de servir como artilheiro nas tropas da república, de ministrar aulas de Análise, Ideologia e Línguas Antigas, Matemáticas Puras e Transcendentes e Direito, foi eleito deputado, mas com a volta dos Bourbons ao poder, em 1815, foi exilado para os Países Baixos, onde foi convidado a ministrar aulas para um grupo de estudantes que não sabiam o francês e, tampouco ele, o holandês. Na ocasião, Jacotot pediu aos estudantes que lessem a edição bilíngüe do Telêmaco, e quando estavam na metade da leitura, pediu, então, que escrevessem em francês o que pensavam de tudo que haviam lido. Para sua surpresa, os estudantes se saíram muito bem nesta tarefa.

A partir daí, Jacotot passou a questionar a função do mestre na aprendizagem do aluno. Para quê serviria o mestre se os alunos não precisavam de suas explicações para entender o livro? Jacotot entendeu que o princípio explicador era, também, o princípio embrutecedor. Explicar seria o conjunto de raciocínios do mestre discorrendo sobre o conjunto de raciocínios do livro. Explicar seria, ao mesmo tempo, impor e abolir uma distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir. Jacotot desenvolveu o conceito de Ensino Universal, afirmando que qualquer pessoa pode aprender alguma coisa por si mesma sem o mestre explicador, bastando ser ela emancipada. Para Jacotot, a emancipação de alguém se dá quando

ela se conscientiza da dimensão de sua capacidade intelectual e decide fazer uso desta. Ele defendeu o conceito da igualdade das inteligências, tendo em vista que é a vontade que rege a inteligência. A vontade, ou as necessidades imediatas que o meio pode impor ao homem, é a potência que o leva à busca, potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha. Trata-se de vontade racional, assim como, de inteligência como atenção e busca, e não como combinações de ideias (RANCIÈRE, 2015).

O contexto em que viveu Jacotot foi marcado por lutas igualitárias, revoluções por uma nova ordem de sociedade e governo que conciliasse o progresso. Sociedade fundada sobre as luzes da ciência e do bom governo. A escola era a instituição destinada a fornecer aos homens do povo conhecimentos necessários e suficientes para que pudessem se integrar na ordem desta sociedade. No entanto, Rancière lembra o fato de que "a mesma natureza que aponta a carreira das ciências a todos os espíritos quer uma ordem social em que as classes sociais estejam separadas e os indivíduos conformados ao estado social que lhes é destinado" (RANCIÈRE, 2015, p. 59).

Quando Jacotot fala sobre as igualdades das inteligências não se refere a medidas numéricas, mas a verificar o que se pode fazer a partir dessa afirmação. Para ele o ato da inteligência é ver e comparar o que vê, através do exercício da repetição, de trabalho incessante, da busca intencional em refazer o que o acaso produziu. Aprender, repetir, imitar, traduzir, decompor e recompor eram as palavras de ordem do Ensino Universal. Mas há os que necessitam provar o contrário. Partem do princípio que na natureza não há dois seres idênticos, que a individualidade é a lei do mundo, apresentam o exemplo das folhas de uma árvore. Jacotot responde-lhes lembrando que a folha é um ser material e que um espírito é imaterial, que a "a verdade existe por si mesma; ela é o que é e não o que é dito. Dizer depende do homem; mas a verdade não depende" (RANCIÈRE, 2015, p. 88). Jacotot acredita que a inteligência não é a capacidade de compreender, mas de se fazer compreender e que somente o igual compreende o igual. Ele afirma que a emancipação de um povo é incompatível com a hierarquização da sociedade. Que esta necessita da obediência. Que a ordem existente não tem razão. Que, ao contrário da igualdade entre os homens, entre os seres razoáveis, não há possibilidade de igualdade entre os cidadãos. Jacotot concorda que o homem razoável se submeterá às razões dos governantes, mas sem adotar as razões proclamadas por estes, mantendo o foco na racionalidade (RANCIÈRE, 2015).

PAULO FREIRE E A HUMANIZAÇÃO DO SER HUMANO

Brasileiro, nascido no século XX, Paulo Freire (1921-1997) é natural de Recife, Pernambuco. Sua formação foi em Direito em 1946, na Faculdade de Direito do Recife, contudo, não exerceu a profissão nessa área. Escolheu a Educação e nela construiu seu legado e uma vasta obra, na qual desenvolveu uma perspectiva de educação com vistas à libertação do homem. Para Freire "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (1996. p. 59).

A pedagogia da transformação social, pedagogia do oprimido, só é possível se for forjada com os que dela fazem parte, como homens que assumem a recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão objeto de reflexão do oprimido e, que o conduza ao engajamento necessário para a luta por sua libertação, pois a genuína reflexão conduz à prática. A transformação da condição de exploração - condição esta, construída historicamente - não se dará de forma natural, é tarefa histórica que só pode ser realizada por homens que dela se interessam (FREIRE, 1981).

Paulo Freire (1996) entende que a prática educativa libertadora requer saberes indispensável. Entre estes, o de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção. A tarefa docente deve sustentar-se no ensino do pensar certo, ou seja, pensar, sem a demasiada certeza de nossas certezas. Para esta tarefa, ele apresenta o ciclo gnosiológico: ensinar, aprender e pesquisar - os dois primeiros referem-se aos conhecimentos já existentes e, o terceiro, à produção de novos conhecimentos. Ele nos lembra que, mesmo sendo seres condicionados geneticamente, culturalmente e socialmente, estes condicionantes não nos determinam. Somos seres de escolhas, de mudanças, de possibilidades.

Este autor apresenta, ainda, posicionamentos que, segundo ele, são indispensáveis para o ofício da educação libertadora. Entre estes está a rigorosidade metódica, que inclui a consciência de que o ensino, para além da apresentação de conteúdos, também envolve o exercício do pensar correto - ação que requer a dúvida sobre nossas certezas; a pesquisa; o respeito aos saberes do educando; a criticidade - curiosidade crítica, insatisfeita, indócil; a estética e a ética - a beleza da docência consiste na possibilidade e no direito de mudança de opinião; a corporeificação das palavras pelo exemplo; o risco, a aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; e, por fim, a reflexão crítica sobre a prática - movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996). Neste

movimento, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. A ação se torna humana quando não se dissocia da reflexão, "[...] a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática" (FREIRE 1981, p. 57). A ação, com o sacrifício da reflexão, se converte em ativismo. Consequentemente, o autor entende que a educação para a emancipação não pode considerar os homens como seres vazios a quem o mundo preenche de conteúdos, mas ao contrário, como seres com a consciência voltada ao mundo. Paulo Freire (1996) enfatiza que a fé no homem é um dado a priori do diálogo. Fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar.

Diante de uma infância difícil no Nordeste brasileiro, uma vida adulta durante a ditadura militar no Brasil e uma década de exílio, Paulo Freire não desanima nem adere ao discurso de se tornar vítima. Ao contrário, ampara suas lutas também em sua vida e, corajosamente, rompe com consensos e propõe uma práxis educativa que acaba por ser a renovação da própria organização pedagógica. Ele denuncia a educação "bancária" na obra *Pedagogia do Oprimido*, e defende que o homem seja um *ser mais*. "Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril" (FREIRE, 1981, p. 97).

KRUPSKAIA E A PEDAGOGIA SOCIALISTA

Krupskaya nasceu em 1869 em São Petersburgo, educadora marxista do final do século XIX e início do século XX. Uma Mulher revolucionária e à frente ao seu tempo. Foi companheira de Lenin nas lutas e na vida pessoal. Pedagoga, desenvolveu uma preocupação com a educação para o trabalho, vinculada a Educação intelectual para o desenvolvimento integral do ser humano. Ativista do movimento comunista Russo, cumpriu um papel extremamente importante na Revolução Russa e na consolidação do Regimento Político Soviético. Acreditava que a educação se balizava em três aspectos essenciais: educação mental, física e tecnológica. Defendeu a politecnia e o ensino igualitário para todos. Filha de uma professora e de um descendente da nobreza que perdeu seus bens. Aos 14 anos começou a lecionar para ajudar a sua mãe nas despesas doméstica. Trabalhou como voluntária numa escola de operários onde fazia leituras de Karl Marx com o grupo de operários, numa tentativa de levá-los a refletir sobre suas práticas e ações perante suas realidades. Foi assim que se convenceu antes de conhecer Lenin que o marxismo era um guia para a ação efetiva e reflexiva que levaria a transformação social (KRUPSKAYA, 2017).

Krupskaya desenvolveu o conceito da pedagogia socialista apoiando-se na relação entre educação, trabalho e política, como elementos indissociáveis e inegociáveis. A autora compara a educação burguesa desenvolvida em um ambiente artificial, sem ligação com a realidade social das massas, voltada a fortalecer a permanência da ideologia dominante para controle. A escola do trabalho reflexiva seria o único caminho para uma efetiva emancipação humana e transformação social e, cumpriria a função de formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas e visão de mundo reflexiva e integral. A formação do homem foi pensada de forma integrada à natureza e à sociedade, como ser responsável coletivamente pelo desenvolvimento da humanidade. Educação que reagiria à vida e se desenvolveria por meio dela, numa perspectiva de ação-reflexão e ação-transformadora. Contudo, a autora entendia que este modelo de educação somente seria concebível em determinadas condições sociais, já que suas metas correspondiam às necessidades da sociedade socialista, que apenas a democracia operária poderia fazer da escola do trabalho uma ferramenta de transformação da sociedade e, que, ainda, somente com a transformação do ambiente do pequeno-burguês no trabalho - que cultivavam a ideologia do cada um por si - este modelo de escola poderia se desenvolver em sua plenitude (KRUPSKAYA, 2017).

A escola pública burguesa descrita por Krupskaya se propunha a ofertar o conhecimento sob condição de assimilação da ideologia burguesa, se apropriando da educação como forma de controle da população carente, utilizando sistemas de estímulos, recompensas, punições e notas, com o objetivo de criar o sentimento de concorrência, e competição. A nova proposta da pedagogia socialista se preocupava em valorizar a saúde e o cuidado com a higiene das crianças; fortalecer e desenvolver os órgãos do sentido - com vistas à percepção do mundo exterior; dar oportunidades para que as crianças expressassem das formas mais variadas, suas impressões do mundo exterior; estimular por todos os meios a criatividade; oferecer espaço para a individualidade; fortalecer e aprofundar as predisposições sociais; a possibilidade de auto-aprofundamento, elaboração e sistematização das experiências adquiridas; o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo - fazer da criança um membro útil da sociedade; uma escola livre, na qual não há lugar para o adestramento; ou seja, a formação multilateral, com predisposições sociais conscientes e visão de mundo reflexiva, e, para alcançar os objetivos da escola socialista seria preciso que seus objetivos fossem claramente apresentados, de forma a especificar o caminho a ser percorrido, preparar as condições materiais,

selecionar as pessoas, organizar um plano de trabalho. Quanto ao pedagogo, a ele caberia a organização das tarefas, do trabalho e do descanso das crianças e o desenvolvimento do hábito da organização (KRUPSKAYA, 2017).

A proposta da pedagogia socialista para a formação do novo homem se concentrava no entendimento da necessidade de cada criança se perceber parte de um todo, no desenvolvimento da auto-organização - habilidade para resolver juntos, pelo esforço de todos, os problemas colocados pela vida, no protagonismo juvenil, no entendimento de todos os fenômenos da vida social do ponto de vista do ativista social coletivo, no despertar do interesse e do respeito por tudo que é público, e, por fim, na avaliação pela própria vida - verificação dos resultados alcançados (KRUPSKAYA, 2017).

ESCOLA: INSTITUIÇÃO SOCIAL

Julgamos importante refletir sobre a instituição escola e pensar acerca das múltiplas funções que ela desempenha na sociedade e na cultura. É consenso que uma das atividades essenciais da escola seja a atividade do ensino. Na visão de Freire (1996) o ensino é uma forma de intervir no mundo. O professor, não pode reduzir sua prática ao puro ensino dos conteúdos, além de se capacitar para tal, necessita compreender que, por sermos seres capazes de observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, intervir, romper, nos fazemos seres éticos, abrindo-se, consequentemente a possibilidade de transgredirmos a ética, o que, por certo, é dever da educação lutar contra tal possibilidade.

Uma crítica incisiva na obra de Rancière (2015) assenta na reflexão sobre os processos de emancipação e embrutecimento na educação formal a partir da experiência escolar do pedagogo francês Joseph Jacotot. O livro trata de questões presentes na escola há anos e que se consolidaram como meios de exercer o controle social da aprendizagem: permanência de uma educação embrutecedora, que classifica a inteligência humana em superior e inferior; um modelo escolar formatado para o coletivo; e, a proeminência atribuída à instrução, em que se hierarquiza a capacidade intelectual. "Bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual - é isto que *emancipar* significa" (RANCIÈRE, 2015, p. 183, grifo do autor).

Na visão da escola socialista idealizada por Krupskaya, os avanços na educação escolarizada e voltada para o trabalho exigem dos professores muito mais do que a arte de ensinar, mas a consciência de que os espaços de construção de conhecimento individual e coletivo, necessitam reflexões humanizadoras e pen-

samento coletivo, não devendo haver fronteiras entre o educador e o educando, entre as Ciências Naturais e Sociais respeitando toda a diversidade social, cultural e étnico-racial, devendo proporcionar a todos o direito às aprendizagens. O professor necessita conhecer todo potencial do contexto social, histórico e cultural dos sujeitos e suas possibilidades, ensinar a aplicar o conhecimento na perspectiva de transformá-lo em desenvolvimento material e psíquico em sua totalidade, para o alcance da emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo discutir o tema da emancipação humana como uma ferramenta de suma importância para a realização de uma educação que prime pela formação integral do ser humano. Para isso, convocamos fontes teóricas das ideias de Paulo Freire, Jacques Rancière e Nadežda Krupskaia, uma vez que nos três autores é essencial que o processo de escolarização seja organizado considerando o contexto social e cultural do educando.

Com as reflexões expostas no texto, entendemos que, para Freire, o fato de sermos sujeitos inconclusos e inacabado, o processo de emancipação humana se faz possível por meio de uma educação que busque a autonomia e a liberdade dos educandos, tendo a ética como alicerce básico para reflexão, organização e avaliação das práticas educacionais. Cabe ao professor escolher entre a prática de educar ou doutrinar. Este autor aponta a necessidade de se desconstruir o conceito de educando como um ser vazio, carente de ser preenchido pelo conhecimento do professor e, do entendimento de que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes. Na concepção de Rancière, a igualdade das inteligências remete ao fato de que o que move o homem é à vontade. Esta vontade o leva à busca, à possibilidade de aprender alguma coisa por si mesmo, sem necessidade de um mestre explicador. Para Rancière, o princípio da explicação é o princípio do embrutecimento. A função do mestre é a de caminhar ao lado durante o processo de investigação, da repetição, da decomposição, do exercício de refazer o que o acaso produziu. Por fim, Krupskaia acreditava nos três pilares do conhecimento e da formação: educação, trabalho e política. Sua proposta educacional incorporava a luta por conhecimento, dignidade e respeito aos saberes e os traços históricos culturais dos diversos sujeitos que compõe o contexto social. A escola do trabalho reflexiva seria o único caminho para uma efetiva emancipação humana e transformação social. Esta, agregaria as contradições de classe sociais, as disparidades

socioeconômicas do meio social, cultural, político e econômico, que não somente faria os estudantes acessarem o saber sistematizado, mas, de fato, se transformar em sujeitos políticos, capazes de realizar um movimento de transformação social, ou seja, que lutassem pelo direito a aprendizagem na perspectiva de emancipação humana. Educação que reagiria à vida e se desenvolveria por meio dela, numa perspectiva de ação-reflexão e ação-transformadora. Contudo, este modelo de educação só seria possível se conduzido pelos próprios sujeitos da aprendizagem, direcionado aos fins reivindicados pela sociedade socialista.

Pensar em uma educação para a emancipação humana é pensar em movimento de resistência, de luta, de agir contra um sistema escolar que já tem definido os papéis sociais destinados a cada classe social e que espera da instituição educacional a perpetuação e manutenção da ordem social imposta. A escolha dos autores para a reflexão em questão se deu pela apresentação de uma opção, da possibilidade de transmutar os caminhos definidos. Cada um deles carrega consigo características de uma época específica, de cultura e condições sociais próprias. No entanto, almejaram uma educação escolar que desenvolva emancipação humana e autonomia.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.*

KRUPSKAYA, N.K. A construção da pedagogia socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HISTÓRIA(S) DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO DA SAÚDE COLETIVA

Magda do Canto Zurba[22]

INTRODUÇÃO

A Psicologia tem uma história relativamente recente de inserção na saúde coletiva no Brasil. O potencial de trabalho que hoje os psicólogos demonstram no campo da saúde pública foi, de maneira muita clara, um dos desdobramentos do movimento da reforma sanitária. Esse fato tem afetado as formações acadêmicas e direcionado campos de pesquisa da Psicologia brasileira.

Os primeiros sinais de organização do campo psicológico junto às políticas públicas no Brasil começaram a se afirmar ao longo da década de 80, principalmente a partir de projetos universitários. Depois da 8ª. Conferência Nacional de Saúde, em 1986, bem como com a promulgação da Constituição de 1988 que anunciava o SUS (Sistema Único de Saúde), os psicólogos começaram a despontar com mais frequência nas atividades dos hospitais-escola, em projetos sociais com crianças e jovens em situação de risco, e em apoio nas equipes de saúde mental dos Municípios. Foi notável a importante inserção da Psicologia em unidades básicas de saúde na atenção primária e também em atendimentos de média complexidade nos últimos anos.

Durante a década de 90 estava muito claro que o fazer psicológico não estava mais contido apenas ao setor privado. Havia um movimento forte e anti-hegemônico na Psicologia do Brasil, cuja forma era herança direta dos movimentos que já tinham ocorrido em outras partes do mundo, no período conhecido como *pós Segunda Guerra Mundial*. Ainda que com certo atraso temporal, havia no movimento brasileiro uma força muito interessante, pois as demandas brasileiras e latinoamericanas se colocavam no cenário de luta, apontando ao fazer psicológico funções específicas à nossa realidade. Esse movimento era fruto direto da reforma sanitária nas áreas da saúde.

[22] Pós-doutorado em Psicologia Social (PUC-SP). Doutora em Educação (UFSC). Professora Titular do Departamento de Psicologia (UFSC). Coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia (2021-2023).
CV: http://lattes.cnpq.br/6389120640892981

DETERMINANTES SOCIAIS EM SAÚDE E O DESAFIO DA PSICOLOGIA

A noção de "determinantes sociais" na relação saúde/doença se refletiu muito pouco nas grades curriculares dos cursos de graduação em Psicologia de todo Brasil, embora muitas das políticas públicas em saúde reflitam essa compreensão no âmbito do SUS – Sistema Único de Saúde. Desde o surgimento da Medicina Social no século XVIII, a humanidade vem discutindo o fato de que as doenças e produções de sintomas não são "unicausais", ou seja: não existe uma causa única que produza a doença, tal como enfatiza Da Ros (2006) em sua obra. As pessoas adoecem e morrem de acordo com o modo como vivem, com base em alguns determinantes sociais que irão definir o tipo de adoecimento e morte de cada um, como por exemplo: saneamento básico, alimentação, acesso à prevenção, entre outras características. Ou seja, as formas como a sociedade, as comunidades e as famílias se organizam são determinantes na produção e manutenção de sintomas. E embora essas "descobertas" tenham sido muito difundidas na Europa desde 1848 - principalmente a partir da Lei de Saúde Pública promulgada na antiga Prússia - no Brasil esse debate somente começou a embalar pelos anos 50 do último século.

As modificações curriculares dos cursos de graduação em Psicologia não acompanharam em velocidade e profundidade as transformações que o pensamento psicológico recebeu nos últimos anos. Novos problemas de pesquisa foram despontando no cenário da área psicológica principalmente nas esferas de pós-graduação. Entretanto, a Psicologia enquanto "área aplicada" ainda tinha pouco *background* no atendimento popular, o que dificultou durante anos a superação de um modelo clínico exclusivamente ligado às estratégias de intervenção que dependiam de um alto nível de instrução, o que resultava em certa dose de "elitismo" na psicologia clínica brasileira. A linguagem, o espaço e todos os componentes do diálogo terapêutico careciam de pesquisas científicas no campo de atuação da Psicologia no eixo da saúde pública.

Novos questionamentos nasceram a partir desse conjunto de fatores históricos e contextuais que descrevemos. Em nosso entendimento, fomos também impulsionados por um novo "espírito científico", uma nova espécie de *zeitgeist* que acomete as ciências do século XXI. Este novo espírito científico foi muito bem descrito por Bachelard (1996) já desde a primeira metade do século XX. Gaston Bachelard marcou o pensamento epistemológico ao reconhecer alterações substanciais nos modelos de produção de conhecimento desde o advento das

descobertas de Albert Einstein, principalmente a partir da teoria da relatividade e todo o conjunto de implicações da física quântica.

Neste sentido epistêmico, o advento da Psicologia como campo científico de conhecimento foi um marco importante para a humanidade, estabelecendo uma nova ordem de explicações e manejos para velhos problemas da vida cotidiana. Problemas comuns da humanidade, tais como: tristezas, dificuldades de aprendizagem, desordens na fala, etc. passaram a ser explicados e conduzidos segundo uma nova ótica ao longo de todo o século XX. O ordenamento social baseado apenas no misticismo e no julgamento moral passou, com o advento da Psicologia, a ser refletido sob a ótica de outro paradigma. Se antes, por exemplo, ter um filho deficiente era explicado a partir do ordenamento místico – castigo divino e culpa aos antepassados; agora podemos explicar fenômenos deste tipo sob outra ordem, estabelecendo novos processos de cuidado, atenção e desenvolvimento à infância em uma perspectiva que assume o campo científico da Psicologia como fundamental. E assim, paulatinamente, o saber psicológico foi se tornando indispensável para explicar e intervir em fenômenos cotidianos, tais como o autismo, dificuldades de aprendizagem, depressão, entre outros desafios contemporâneos.

A INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA E A LÓGICA FUNCIONALISTA

Em seu processo de consolidação no campo da ciência dita "moderna", a Psicologia necessitou passar dos laboratórios experimentais das universidades do século XIX a problemas aplicados na vida cotidiana, até por fim atingir o público em geral durante todo o século XX, e finalmente a saúde pública na contemporaneidade. Mas tal processo não se deu sem crises, muito ao contrário. A crise epistemológica da Psicologia nunca se resolveu de todo. Contudo, a ideia de "intervenção" psicológica se consolidou fortemente na população. À medida que a Psicologia passou a desenvolver repertório para intervir na vida cotidiana das pessoas, iniciou o processo de prestação de serviços, o modelo de consultas e, potencialmente, o surgimento de vagas de emprego.

A ideia básica do funcionalismo, de que *o único conhecimento válido é aquele que pode ser aplicado*, é bom lembrar, tomou fôlego no cenário internacional por conta do pragmatismo norte-americano, cujas raízes remontam o uso do conhecimento no fortalecimento dos serviços capitalistas. Isto porque, no início do século XX, quase tudo que se entendia como prestação de serviço em Psicologia, era produto de mercado, e não de política pública.

Então, quando hoje procuramos entender como a Psicologia alcançou as políticas públicas de saúde no Brasil, é indispensável compreender o papel que o funcionalismo ocupou no âmbito do fazer psicológico durante as primeiras décadas do século XX. Daí que podemos entender a fragilidade com a qual penetramos esse mundo de prestação de serviços: quase nada maestrados pelo Estado, mas regulados apenas pelo mercado liberal - algo que afeta sobremaneira, inclusive, a técnica e o manejo de determinados acompanhamentos psicológicos que se consolidaram. Pois "quem nos paga", determina - a longo prazo - que tipo de atividade profissional pode ou não ser oferecida no mercado de prestação de serviços.

No Brasil, as políticas de Estado em saúde mental praticamente não financiaram as práticas psicológicas por mais de seis décadas do século XX. Com muita dificuldade sobreviveram as técnicas psicológicas que não foram financiadas pela iniciativa privada. Eis aí um importante papel que as universidades foram capazes de ocupar: desenvolver ciência psicológica, ainda que muitas vezes o conhecimento científico produzido nas universidades não pudesse ser diretamente aproveitado (ou "financiado") na lógica de consumo de serviços psicológicos de seu tempo. Foi assim que se deu a "sobrevivência" de importantes estratégias de intervenção. As universidades que se ocuparam em formar psicólogos, sempre foram criticadas porque não atendiam diretamente aos anseios do "mercado". Mas se não fosse desta forma, produziríamos apenas o conhecimento consumível em cada época, e jamais teríamos avançado para repensar nossos modelos antigos de medidas, as intervenções em grupos, os formatos de psicoterapia, os trabalhos em coterapia, a psicologia educacional comunitária, práticas psicológicas em contextos de vulnerabilidade, etc. Aliás, não teríamos hoje o *background* de conhecimentos para formar psicólogos aptos ao trabalho no SUS e às novas políticas de saúde mental brasileira.

Ou seja, antes do ingresso da Psicologia nas políticas públicas de saúde – exceto no âmbito de projetos universitários - as práticas psicológicas se dedicavam basicamente a aplicações oriundas do pensamento liberal, que pouco ou nada questionavam sobre o sistema e modelos de vida capitalistas, mas que, antes o contrário: questionavam a sanidade do sujeito que não se adequasse a esse sistema. Esse foi o papel ocupado pelo conceito de "normalidade" ou "sanidade mental" que se instalou junto ao que denominamos como *funcionalismo liberal* (ZURBA, 2011), ao longo do século XX em diferentes países do mundo. Como nos lembra Foucault (2001), a contrapartida do conceito de normalidade foi o conceito de "anormalidade", recorrentemente associada ao crime, de modo que a "patologização" deste conceito ocorreu a partir de uma nova economia do poder.

Neste sentido, é impossível pensar em saúde coletiva sem levar em consideração o jogo político e econômico que sustentam determinadas estratégias de governabilidade. Na prática, a entrada da Psicologia no SUS, por exemplo, faz parte de um grande cenário nacional no qual se constituiu a reforma psiquiátrica a partir dos movimentos sociais, sendo que, na conjuntura destes, é importante mencionar o protagonismo do movimento antimanicomial no país durante os anos 90.

PSICOLOGIA E SUS

O ingresso da Psicologia nas políticas públicas de saúde foi um processo lento, que ainda hoje se constrói em um terreno de muitas controvérsias e lógicas díspares. A própria noção do que vem a ser público ou privado no Brasil sofreu inúmeras contradições que superam as meras definições entre organizações da sociedade civil e o papel ideal do Estado.

A noção de individualismo, fortemente presente no pensamento liberal, foi companheira inseparável da psicologia aplicada norte-americana. Além disso - em nosso caso específico na América Latina - o teor dos avanços científicos da psicologia aplicada em serviços privados de atendimento psicológico, no modelo de consultório, era favorável ao momento de governabilidade nos duros anos das ditaduras militares latinoamericanas. Spink (2003) aponta vários estudos sobre a organização do campo psicológico no Brasil, indicando que, pelo menos até o final da década de 80, podemos entender a emergência da psicologia enquanto *"técnica de disciplinarização"* no contexto brasileiro (SPINK, 2003, p. 150).

Uma vez que a Psicologia transitou esse terreno pantanoso desde suas aplicações iniciais no Brasil durante os anos 50, era de se esperar que as práticas psicológicas tivessem muita resistência para ingressar às políticas públicas. Somente com o advento da Constituição de 1988, que previa o SUS, bem como após a promulgação do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (BRASIL, 1990), a psicologia brasileira encontrou caminhos de práticas associadas à implementação de políticas públicas de saúde e de desenvolvimento social. Antes disso, boa parte das inserções sócio comunitárias estavam relacionadas a atividades voluntárias isoladas ou a projetos universitários, ambos não-remunerados.

Certamente que o despontar da reforma psiquiátrica no Brasil foi um elemento determinante nesse novo cenário nacional que se organizava. Assim, as políticas públicas de implantação do SUS que surgiram durante os anos 90 emergiram precisamente no conluio das reflexões advindas durante o processo da

reforma psiquiátrica, fortalecendo no país, de modo geral, a concepção de que os serviços substitutivos às internações psiquiátricas necessitavam do olhar processual de um profissional de saúde mental. Esse protagonismo foi traduzido na figura do profissional da Psicologia, capaz tanto de coordenar grupos, como de apoiar redes sociais ou intervir junto a pacientes em psicoterapia.

O ingresso da psicologia brasileira no contexto hospitalar - tanto hospitais psiquiátricos como gerais - colaborou para o processo de consolidação de profissionais como parte das equipes de saúde. Subentende-se, dessa imagem, o ingresso em um contexto institucional, que rompia com a primazia do paciente como propriedade do profissional de Psicologia, perspectivando um papel de corresponsabilidade no contexto das equipes interdisciplinares.

IMPACTOS DA EMPREGABILIDADE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Uma vez que as políticas públicas passaram a contratar um número expressivo de profissionais da Psicologia no Brasil, a prática profissional que antes era majoritariamente formada por uma legião de profissionais liberais, passa a ser expressivamente composta por profissionais contratados em cargos públicos, principalmente nos contextos da saúde e da assistência social. Neste sentido, as demandas abordadas pelos psicólogos passaram a incluir novos atores que buscam cuidados em saúde mental: o enfermo sem família, a pessoa de baixo poder aquisitivo, os problemas relacionais decorrentes de déficits cognitivos severos, violência doméstica, vulnerabilidades, entre outros.

O fato é que, com o surgimento de tantas vagas de emprego em psicologia no âmbito das políticas públicas nos últimos anos, o "Estado" tornou-se o maior empregador de profissionais da área no Brasil. Ou seja, a quebra com o modelo hegemônico do profissional liberal de psicologia não consistiu, na verdade, em nenhuma revolução de classe, mas substituiu o órgão empregador por propostas que presumidamente colocam o interesse na saúde coletiva ao invés de exclusivamente o indivíduo, ou seja, essa foi a principal função histórica dos novos empregadores de profissionais de Psicologia nas políticas públicas: modificar o eixo das práticas, o que resultou em modificações substancias na formação de profissionais nos últimos anos.

Outro aspecto relevante desse momento histórico, no que tange a formação de Psicologia, é que a grande maioria das vagas não foram - nem tem sido

- ofertadas para especialistas nesta ou naquela teoria, mas sim para a figura de um presumido psicólogo "generalista", sem qualquer predicativo que o qualifique. Assim, se por um lado as políticas públicas produziram resultados significativos no caminho de uma integração epistemológica na área teórica, é também verdade que não têm valorizado as diferentes especificidades de atuação em seus campos. A gravidade desse procedimento reside no fato de que, em muitos casos, o profissional selecionado – cujo processo de seleção foi apoiado basicamente em provas escritas - pode-se mostrar inapto no processo de práticas complexas, que incluem conhecimentos específicos e habilidades relacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que descrevemos neste capítulo é apenas uma história entre as várias narrativas possíveis do ingresso da Psicologia no contexto da saúde pública brasileira e seus desdobramentos. Mas como sabemos, não existe apenas uma história. Aliás, qualquer história pode não ser "a verdadeira", mesmo quando não é "falsa". Ela não se presta a este tipo de classificação, pois ela não é um fato, nem uma seqüência deles. Ela somente pode ser construída a partir de narrativas sobre um conjunto de fatos - não lineares - que assumem significados *a posteriori*. Portanto, a história é um processo que se transforma em narrativa.

Neste sentido, o processo histórico é dinâmico e coerente, possibilita incontáveis oportunidades e desfechos, segundo a inexorável liberdade do homem em produzir-se a si mesmo. Podemos, assim, entender a "lógica histórica" (THOMPSON, 1981). A "história" também é um espaço de subjetivação que suscita determinantes em nossos mundos e escolhas. É no processo histórico que podemos identificar as possibilidades e limitações que influenciaram modelos de produção de conhecimento durante o desenvolvimento da humanidade, e foi assim com o conhecimento psicológico também.

Assim, na história das práticas psicológicas, observamos que inúmeros determinantes suscitaram modelos, enterraram outros, e fortaleceram paradigmas que hoje entendemos como "verdadeiros" na Psicologia contemporânea. Quando nos indagamos sobre quais modelos de Psicologia podemos realizar no Brasil de hoje, precisamos nos remeter ao processo histórico que nos constituiu. E é dessa forma que nosso olhar necessita repousar sobre a história de nossa "latinoamericanisse", sobre a nossa marginalidade global, nossa reforma psiquiátrica inconclusa, bem

como sobre nossa criatividade cultural. E então entendemos que não é por acaso que a Psicologia é tão necessária na saúde coletiva.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico.** Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.

DA ROS, M. A. **Políticas Públicas de Saúde no Brasil**. In: BAGRICHEVSKY, M. (Org.), *et al.* A Saúde em Debate na Educação Física. Nova Letra, Vol. 2, Blumenau, 2006.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. (Tradução de Eduardo Brandão, originalmente publicada em francês, em 1981) São Paulo, Martins Fontes, 2001.

GUEDES, M.C. **A Viagem Histórica pela América Latina**. Em: *Psicologia & Sociedade*; 19, Edição Especial 2:39-45, 2007.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2ªed. (Tradução de Maria Elisa Cevasco, original publicado em inglês, 1991) São Paulo: Ed. Ática, 1997.

MASSIMI, M. **O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XX.** Em: Jacó-Vilela, A.M.; Ferreira, A.A.L. & Portugal, F.T. *História da Psicologia: rumos e percursos.* Cap.9; p159-168, Rio de Janeiro, Editora Nau, 2007.

MOFFAT, A. **Psicoterapia do Oprimido**. (Tradução de Paulo Esmanhoto, originalmente publicado em espanhol em 1981) 7ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 1991.

MUELLER, F.L. **História da Psicologia**. (Tradução de Almir de Oliveira Aguiar; J.B. Damasco Penna; Lólio L. de Oliveira; Maria Aparecida Blandy, originalmente publicado em francês, 1976) 2ª-ed., São Paulo, Cia Ed. Nacional, 1978.

SCHULTZ, D.P. & SCHULTZ, S.E. **História da Psicologia Moderna**. [tradução da 9ª. Edição norte-americana] (Tradução de Suely Sonoe Murai Cuccio, originalmente publicado em inglês, 2008) São Paulo: ed. Thomson Learning, 2009.

SPINK, M.J. **Psicologia social e saúde**. Petrópolis, Vozes, 2003.

TRAJANO, M. P.; BERNARDES, S. M.; ZURBA, M.C. **O cuidado em saúde mental: caminhos possíveis na rede de atenção psicossocial**. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, v. 10, p. 20-37, 2018.

THOMPSON, E. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser** (Traduzido por Waltensir Dutra, originalmente publicado em inglês, 1978), Zahar, Rio de Janeiro, 1981.

ZURBA, M.C. **A história do ingresso das práticas psicológicas na saúde pública brasileira e algumas conseqüências epistemológicas.** *Memorandum, 20*, 105-122, 2011. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/zurba01, Acessado em: 22 set. 2022.

_____ **A clínica psicológica no contexto das políticas de saúde mental no Brasil**. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, v. 7, p. 86-94, 2015.

Partes deste texto foram publicadas no livro ZURBA, M.C. Psicologia e Saúde Coletiva. Florianópolis, Ed. Tribo da Ilha, 2011.

DIMENSÕES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA INTERFACE DOS CURSOS TECNOLÓGICOS

Amanda Oliveira Magalhães[23]

INTRODUÇÃO

"Quem forma se forma e reforma ao formar,
e quem é formado forma-se e forma os ser formado". (FREIRE, 1997)

A maioria dos processos formativos deveriam chamar a atenção ao compromisso ético e a responsabilidade social relacionados as práticas e posturas no exercício da profissão. Deveriam aludir ao valor da formação acadêmica, fazendo entender que o que é mais valioso à prática profissional, como: compromisso público, ético e coletivo, além de outros aspectos associados a construção pessoal e coletiva, vão definir não só as ações de cada profissional, como a forma como poderão intervir na nossa realidade.

Isso assenta os professores formadores na posição de corresponsáveis pela formação ética, moral, política de um grande número de profissionais, dando-lhes extrema responsabilidade nessa condução, a qual precisa ser somada ao que se espera da educação pública de qualidade social. A mesma ainda comporta um espaço de formação, pesquisa e extensão, locus principal de debates críticos, argumentações, confrontos de ideias, expressão de decisões voltados ao crescimento pessoal e intelectual, sempre numa perspectiva de pluralidade de posições (MAGALHÃES, 2015; MAGALHÃES; MOURA, 2020).

A responsabilidade dos docentes formadores amplia-se quando têm consciência de que /os aspectos relacionados a educação pública justificam a importância do seu papel social, principalmente, frente as atuais demandas de resistência ao sistema capitalista. Há, portanto, um jogo de forças que envolve os professores filiados a educação pública, pois ela tem oscilado entre tensões e desafios que, de um lado gira em torno da defesa de valores de libertação, de cidadania, de solidariedade, da própria construção do conhecimento crítico, do pensamento emancipador, de outro, a destituição de sua identidade e função social, aspectos que também estão

[23] Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos (UFG). Gastrônoma. Pedagoga. Professora (IFG).
CV: http://lattes.cnpq.br/4825324429282724

envolvidos com a formação, a profissionalização e o trabalho docente, exigindo que toda e qualquer reflexão sobre a formação no contexto da educação pública seja ancorada numa cosmovisão crítico-dialógica.

Na mesma perspectiva gnosiológica, Freire (1997) defendeu a educação como espaço de conscientização, como possibilidade histórica de intervir nos distintos níveis de consciência dos sujeitos, o que pode ajuda-los na compreensão de suas atuais condições materiais. Isso significa que uma importante função da educação pública, no nosso entendimento, é dar novas diretrizes ao movimento de desvelamento da realidade objetiva.

A docência universitária ganha destaque nessa interpretação do processo, pois seu espaço de ação e reflexão ocorre durante toda a formação e construção de novos conhecimentos. Do que se entende que suas dimensões podem promover, no direcionamento aqui defendido, uma prática de liberdade da realidade opressora, sobretudo ao referenciar o ato de conhecer como possibilidade emancipadora e transformadora.

Nesse sentido, nos dirigimos aos docentes dos cursos tecnológicos, em particular aos daqueles filiados aos cursos de Gastronomia, o qual, embora não possua em seu currículo disciplinas que se relacionam a formação de professores, há muito refletem a preocupação com essa equação – como apoiar a formação de seus docentes? Em busca de respostas, este capítulo pretende ser formativo, sobretudo ao dar centralidade à formação de professores dos cursos tecnológicos, orientando teoricamente o que se define hoje como dimensões da docência. Nossos teóricos as definem como imprescindíveis à compreensão da ideologia posta, portanto, para a promoção do processo de conscientização dos estudantes.

Não obstante esses aspectos, a centralidade da discussão reforça o fato de que se assume à docência universitária, como um dos princípios fundantes da educação pública[24] (DIAS SOBRINHO, 2009), cabendo-lhe ser definidora de valores que promovam a integralidade das formações, ou seja, capaz de manter a especificidade da formação integral ou *bildung* (SOUZA, 2014; SOUZA, MAGALHÃES, 2017; 2018; MAGALHÃES, MOURA, 2020).

[24] Conforme Dias Sobrinho (2009, p. 55), no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), há a determinação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como funções obrigatórias para a universidade pública, o que também define o lugar da docência no ensino superior público. (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 55)

DIMENSÕES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA INTERFACE DOS CURSOS TECNOLÓGICOS

(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1997, p. 47)

A docência não se faz com indiferença, de forma neutra, estática ou apolítica. Está sempre permeada de valores que se fazem presentes na relação educativa, mesmo que isso pareça sempre paradoxal, frente as tensões e contradições que o ensino público hoje enfrenta. Entretanto, devemos considerar que mesmo nos cursos tecnológicos onde não há a formação de docentes, não há como assumi-la como uma habilidade inata, muito menos como um dom, é necessário fazer entender que a docência universitária é tecida na articulação dialética e contraditória dos processos formativos, envolvendo necessariamente a cultura, as vivências pessoais e coletivas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, as condições objetivas e subjetivas de cada sujeito, o que mostra que ela está atrelada a uma composição histórica, social e cultural. Por isso, essa discussão se faz importante para os cursos tecnológicos, antes de ser um alerta, trata-se de fazer entender que a docência necessita ser entendida, aprendida e exercitada de forma intencional. (FREIRE, 1997)

Na amplitude e complexidade de sua composição, portanto, à docência universitária articula várias dimensões ou capacidades que o professor necessita desenvolver, no sentido de ser capacitado para conduzir o processo ennsino-aprendizagem, nos termos da *bildung* (SOUZA, 2014), o que também envolve aspectos os relacionais e com o próprio conhecimento. (SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2005; SEVERINO, 2019)

Vários autores têm sistematizado e ampliado a discussão sobre a composição e importância das dimensões da docência, no conjunto das discussões sugerem as seguintes: 1) técnica ou saberes específicos; 2) dimensão pedagógica e didático-curricular, pedagógicos e didático-curriculares; 3) dimensão dos saberes da experiência; 4) dimensão crítico-contextual; 5) saberes atitudinais e situacionais; 6) dimensão estética e sensível; 7) política e 8) a dimensão ética. Entretanto, convém observar que essa divisão mostra-se apenas didática, uma vez que os autores reforçam que todas elas se mantêm interligadas, complexamente dialogando e mutuamente influenciando-se. A preocupação aqui exposta com sua descrição, associa-se a manutenção do rigor epistemológico, mas sobretudo marca o nosso

posicionamento ético-político, o qual enfatiza a necessidade de se promover a formação teórica e didática de professores que se dedicam aos cursos tecnológicos.

Entre os autores pesquisados, há consenso no fato que por meio do desenvolvimento das dimensões da docência, o professor pode ser capaz de desenvolver o seu trabalho com competência. (FREIRE, 1997; FREIRE; SHOR, 1986; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2005; MAGALHÃES, 2018; SEVERINO, 2019). Competência é um importante conceito e aqui ele é compreendido como capaz de ampliar a capacidade política dos sujeitos, tendo a ética como mediadora (RIOS, 1999; 2008; 2010). Esse conceito de competência, conforme aqui assumido, pode ajudar o professor a sustentar uma concepção de educação como bem social, voltada à humanização que promova outro movimento de convivência coletiva e solidária (SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2015; SEVERINO, 2019). Conforme essa ideia, confere ao trabalho educativo um caráter emancipador, e como sugere Saviani (2013, p. 247), a educação torna-se um "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletiviamente pelo conjunto dos homens".

Portanto, a docência tem sempre foco central no ensino do saber sistematizado, científico e cultural, e parafraseando Freire (1997), também lhe interessa que professores e estudantes, no movimento formativo, vivam juntos a esperança e a alegria de aprender, de trocar, de dialogar, de inquietar-se, de entender e resistir aos obstáculos que se impõem, de perceber a beleza e a possibilidade de sensibilizar-se diante do conhecimento.

Na continuidade da construção do processo de apresentação das dimensões da docência, destacamos a primeira - ***dimensão técnica***. Ela se refere ao domínio do conteúdo teórico da área, favorece o diálogo e a interlocução com os recursos, métodos e técnicas associados aos saberes profissionais que apoiam o docente na realização do trabalho educativo (SEVERINO, 2019)

Pensando sobre a base epistemológica que pode sustentar essa dimensão da docência, Magalhães e Souza (2017) e Magalhães (2018) analisaram que se ela direcionar a docência apenas voltada à necessidade e objetividade do domínio da técnica, de forma pura, simples e pragmática ao domínio do conteúdo, será estabelecido seu marco conceitual na epistemologia da prática. E se assim for, à docência ocorre no limiar do domínio técnico do saber, torna o profissional, que poderá também ser um professor *expert,* que vai conferir ao conhecimento um

status instrumental, porque sua preocupação central será a aquisição e repetição dos conhecimentos científicos.

Por outro lado, ainda como ainda descrevem Magalhães e Souza (2017) e Magalhães (2018), se a dimensão técnica for pautada ou baseada na epistemologia da práxis, pode ajudar a fazer a "passagem da visão crítico-mecanicista para uma visão crítico-dialética" entre os profissionais em formação (SAVIANI, 2017, p. 61). Isso gerará um novo tipo conhecimento capaz de influir nos sentidos ontológico, gnosiológico, epistemológico, ético, político e ideológico de cada sujeito, logo a própria educação. A partir dessa base epistemológica - práxis, não se desvaloriza a dimensão técnica da docência, pois ela é importantíssima, mas como define Severino (1998, p. 40)., embora o professor precise dominar seu saber científico e específico da área para ensinar, não deve pensa-lo "como produto, mas o seu processo".

No que se refere a ***dimensão pedagógica e didático-curricular***, Saviani (2019) enfatiza que ela está relacionada ao processo formativo ao liga-lo aos Fundamentos da Educação, ou seja, além da cultura científica em geral e do acervo cultural (SEVERINO, 2019), essa dimensão é composta pelos saberes pedagógicos, saberes específicos, pedagógicos e didático-curriculares envolvidos na dinâmica do trabalho pedagógico, os quais precisam ser dominados pelos professores, como também foi apresentado por Pimenta (2015).

Na particularidade da ***dimensão dos saberes da experiência***, Pimenta (2015) afirma que se refere ao saber construído ao longo da vida acadêmica do professor, o que leva a entender que o professor tem uma história pregressa a sua atuação, e que essa perpassa sua ação pedagógica. Sendo assim, sus história de vida continuará se desenvolvendo e influenciando a forma como ele desenvolve à docência, influenciando, inclusive, na composição da identidade docente. Ainda compondo o entendimento dessa dimensão, Sacristan (1999) mostrou que a docência passa a ser algo mais do que "*expressão do ofício dos professores,* ela é, portanto, algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que carrega traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por *subjetividades pedagógicas" (FRANCO, 2016, p. 536).*

Quanto a ***dimensão crítico-contextual***, refere-se à necessidade que o professor tem de entender e considerar, de forma crítica e reflexiva, a historicidade e a contextualidade envolvida na docência. A partir das possibilidades de entendimento dos condicionantes sociais, econômicos e políticos que afetam a tarefa educativa, ele precisa manter um diálogo contínuo com os estudantes e suas circunstâncias,

subsidiando-lhes o entendimento da lógica neoliberal e o como ela fragiliza os processos formativos de construção de humanidade. (SAVIANI, 1996).

Franco A. (2015) também dialoga sobre a dimensão crítico-contextual da docência afirmando que ela se relaciona com ideais voltados à qualidade social da educação. Ideias que levam o professor à agir para além de uma racionalidade técnica e instrumental, mas buscando sempre intervir, no sentido emancipatório, na vida dos sujeitos, como também foi pensado por Santos (2000).

A próxima dimensão é a ***dimensão atitudinal e situacionais***, é aqui assumida a partir de descrição de Saviani (1996), sendo relacionada a aspectos importantes da docência, como: respeito, diálogo, coerência, equidade, além de expressar comportamentos, posturas, relações de poder, aspectos subjetivos que se manifestam no contexto da sala de aula. Essa dimensão favorece entender a docência como prática relacional, mediada por múltiplas determinações relacionadas aos aspectos multidimensionais da realidade, o que também envolve subjetividades, bem como as corporeidades dos sujeitos.

Ainda se destaca a ***dimensão estética*** que se mostra amalgamada à ***dimensão sensível,*** ambas estão relacionadas com a arte e suas formas de manifestação, o que ajuda o professor a ir muito além do domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias desenvolvidas para socializá-lo, mas trata-se de aperfeiçoar o olhar estético e sensível, endereçado à conexão com a subjetividade do outro. Com isso, presume-se que essa possa ser a saída do automatismo para uma condução de uma prática voltada à autonomia, de *auto*ria, com tomada de consciência, porque nos termos de Theodoro Filho (2005, p. 232) essa dimensão é assim definida:

> A *racionalidade estético-expressiva* liga-se às artes, à literatura, à produção humana propriamente estética, ou seja, à produção de conhecimento cuja finalidade primeira é interior à própria criação. Procura estabelecer padrões de beleza e de prazer, tendo em vista a participação criativa e lúdica do homem no ambiente e na comunidade à sua volta.

A experiência estética ou a existência da arte, conforme Theodoro Filho (2005), sem dúvida, exige encarar o processo ensino-aprendizagem a partir do sensível, e isso é possível porque a docência é capaz de suscitar o olhar estético-sensível que tem a ver com a subjetividade, pois filiado aos sentidos de beleza, o que no processo de ensino-aprendizagem redefine a formação dos sujeitos no encontro com o conhecimento. Freire e Shor (1986) acrescentam que as implicações da dimensão estética e sensível na docência, envolvem valorizar a subjetividade dos

envolvidos, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende, transformando a formação para uma experiência com sabor e boniteza.

Outra ***dimensão é a política*** que, conforme Freire (1997), reforça o fato que a docência é prenhe de significado político, social, cultural, ideológico, econômico, e por isso, necessita ser comprometida com novas formas de mudanças na sociedade, nas práticas individuais e sociais. No sentido freireano, essa dimensão exige papel ativo dos professores inicialmente no seu processo de formação e, posteriormente, na construção de um pensamento crítico que os liberte, e os seus estudantes, da alienação. Como afirmou Freire (1997, p. 86): "ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra".

A ***dimensão ética,*** a partir dos escritos de Severino (2019), exige considerar as diretrizes do processo educativo, pois ela interroga as finalidades da educação, sua significação desde sua gênese (episteme) até sua articulação subjetiva de sentidos e valores, mantidos no que se ensina e no como se ensina. Rios (2020, p. 57) acrescenta que a dimensão ética ajuda à docência a contemplar a perspectiva humana que está envolvida no processo educativo, e "deve estar compromissada com o respeito radical à dignidade humana. Logo, a legitimidade da educação envolve a eticidade".

A dimensão ética ainda confere força e autoridade moral ao professor para exercer sua tarefa frente ao trabalho educativo (FREIRE, 1997) e, nesse sentido, também é composta pelo componente moral que em sua essência, envolve autonomia, escolhas e compromissos que não são indiferentes a valores e aos princípios éticos.

Ao referir-se a prática educativa, portanto a própria docência, Sacristán (1999, p. 45), sustenta que "cada ação é sempre radicalmente única e incorpora a necessidade de orientar-se por critérios", nesse sentido, tanto as práticas docentes quanto à docência quer seja nos cursos de licenciaturas ou nos cursos tecnológicos, estará sempre relacionada a uma existência do Outro. Afinal, como afirma Sacristan (1999), a docência sempre será algo mais do que a simples *expressão do ofício dos professores*, pois não é algo que lhe pertence por inteiro, compartilha além da carga epistemológica, ontológica e gnosiológica, traços culturais partilhados socialmente que formam o que pode ser designado por *subjetividades pedagógicas.*

Após apresentarmos algumas das dimensões que precisam ser articuladas à docência, enfatizamos que elas não são as únicas, mas pensando no movimento de construção da totalidade do processo, enfatizamos que não são incorporadas por passividade, e que o professor só poderá apreendê-las mediante estudos teóricos e a partir do esforço frente ao processo pedagógico. Embora saibamos que nem

sempre a formação inicial incite exercícios de reflexão crítica e preocupação com a sua integração durante a formação, o que seria o ideal. Esse déficit exige que os professores, principalmente daqueles envolvidos com os cursos tecnológicos superem essa dificuldade, e busquem compreender as dimensões da docência como dimensões importante da manutenção da educação pública e de qualidade social. A despeito das dificuldades, e distantes de um diálogo que visa culpabilizar os professores, nunca foi tão necessário intensificar essa discussão, o que para Santos (2000) faz referência a consolidação de uma nova racionalidade que se ocupe de uma formação voltada à emancipação.

CONSIDERAÇÕES

> O impossível é transformar o mundo que, para ser, tem de estar sendo, num mundo inapelavelmente imóvel, em que nada pudesse ocorrer fora do já estabelecido. Um mundo plano, horizontal, sem tempo. Algo assim até que é compatível com a vida animal, mas incompatível com a existência humana. (FREIRE, 2012)

Confirma-se nesse capítulo reflexivo que a docência pode ser alargada no sentido de ampliar a presença das dimensões discutidas (EVANGELISTA; TRICHES, 2015; EVANGELISTA, 2014). Reafirma-se que a centralidade da discussão proposta reforça o fato de que se assume a docência universitária, como um dos princípios fundantes da educação pública, pois acreditamos que ela seja definidora de valores que devem referendar a especificidade da formação integral – bildung (SOUZA, 2014; SOUZA, MAGALHÃES, 2017).

Sendo assim, no conjunto das dimensões da docência aqui debatido, configura-se a possibilidade de sua compreensão e forma de organização, planejamento da atividade docente. Ela poderá ser executada, avaliada, refletida, até revista, a partir da intencionalidade de uma nova prática dos professores dos cursos tecnológicos. E embora a formação inicial desses professores não alce as discussões aqui propostas, como já discutido, a formação continuada, sobretudo se for pautada na *bildung*, como apresentamos acima, pode consolidar o entendimento da expressão das dimensões da docência, e, quem sabe, até promover uma ação docente volta à práxis.

Por certo, sua efetivação envolve a crença dos professores na importância das dimensões da docência, lembramos que a partir de um referencial teórico crítico, pode ser possível reforçar a confiança na possibilidade de aflorar o potencial emancipatório nos cursos tecnológicos, como o da Gastronomia. Os professores

precisam entender que a mediação promovida no campo da docência não é neutra, mas reforça princípios, que envolvem a formação crítica, posicionamentos político-ideológicos que se impõe a quem almeja entrar para a profissão, e sobretudo para o entendimento das condições de trabalho e outras referências ao mundo do trabalho.

Finalizamos voltando aos envolvidos com os processos formativos dos cursos tecnológicos, àqueles que deliberam politicamente e socialmente a formação seus professores, eles precisam considerar a formação para uma docência como afirmou Freire (1997, p. 9): para validar o testemunho do esforço de "compreender a ideologia posta, mas sobretudo, atuar no exercício da opção ético-política, para que a educação seja mais humanizadora", promovendo ações ajustadas à justiça e a solidariedade, alcançando, assim, um agir livre e responsável a partir da conscientização dos sujeitos.

Finalizamos afirmando que a docência nos cursos tecnológicos, assim como nos demais processos formativos, é uma prática pedagógica organizada em torno de intencionalidades. Por isso necessita incorporar a reflexão contínua, crítica, coletiva e participativa. Assim, as dimensões da docência sempre repostarão os docentes a uma base da intencionalidade de sua prática educativa, a qual precisa ser pensada como instrumento de emancipação, capaz de transformar a prática social e profissional.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, J. Higher education: a public good, a State duty. In: POLAK , E.E et al. (Ed.). *Public responsability for higher education*. Paris: UNESCO, 2009. p. 99-119.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº65, p.178-200, out, 2015.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

FRANCO, A. S. F. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. 60. 1. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, M. A. do R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos.* [online]. 2016, vol. 97, n. 247 [cited. 2020-11-30], pp. 534-551.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. À sombra desta *mangueira. São* Paulo: Edit. Olho Dágua, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa, 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia* – o cotidiano do professor. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MAGALHÃES, S. M. O. A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética a no campo da docência universitária. *Série-Estudos*. Campo Grande, MS, n. 39, p. 199-212, jan./jun. 2015.

MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. *Revista Intersaberes*, vol. 13, no. 30, pp. 452-473, 2018.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, M. do V. Docência universitária na universidade pública brasileira: resistência em tempos de pandemia da COVID-19. *RTPS Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, Vol. 5, nº 09, p. 637-656, jul.-dez./2020.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (rgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: *Didática: teoria e pesquisa*. São Paulo: Junqueira & Martins, 2015.

RIOS, T. A. A ética à margem da educação: Uma ameaça à construção da humanidade. Modernos & Contemporâneos, Campinas, v. 4, n. 9, jul./dez. *Revista de Filosofia do IFCH.* Universidade Estadual de Campinas, v. 4, n. 9, jul./dez., 2020.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Aula:* gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

RIOS, T. A. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et al]. Belo Horizonte: Autêntica 2010. Textos selecionados do *XV ENDIPE* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, UFMG, 2010.

RIOS, T. A. *Ética e competência.* 7ª. ed., São Paulo. Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época, v. 16).

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.* In: NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão professor. Porto: Porto, p. 63-92, 1999.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

Saviani, D. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, *5*(2), 25–46, 2013.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, S. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 653-662.

SEVERINO, A. J. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. IAEE – *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019.

SEVERINO, A. J. A contribuição da Filosofia para a Educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 45, p. 19-25, jan./mar., 1990.

SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S. de; LORIERI, M. A. (Orgs.). *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, A. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade.* Campinas, SP: Papirus. 1998.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *Revista de Educação Pública*, v. 27, n. 64, p. 17-40, 2017.

SOUZA, R. C. C. R. de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática de professores. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O (Orgs). *Poiésis e Práxis II*. Goiânia: PUC-Goiás, 2014.

THEODORO FILHO, W. R. A crise da Modernidade e o Estado Democrático de Direito. *Revista de informação legislativa* Brasília 42 n. 165 jan./mar. 2005.

A LITERATURA EM MATO GROSSO: OS ESPAÇOS FÍSICO E CULTURAL – FIOS TECIDOS PELA HISTÓRIA REGIONAL

Cíntia Gomes da Silva Manoel Pinto[25]
Lucy Ferreira Azevedo[26]

INTRODUÇÃO

A literatura traduz uma liberdade de comunicação entre os seres humanos por possuir laços com a vida social e estar intimamente ligada a vários momentos históricos da formação da sociedade. Sob essa ótica, o presente capítulo ambiciona discutir o poder dos espaços físico e cultural na literatura de Mato Grosso, evidenciando os caminhos percorridos e os avanços históricos e sociais. Para tal questionamento faz-se necessário refletir sobre algumas questões que envolvem história e literatura: em que dimensão os espaços físico e cultural influenciam os autores mato-grossenses?

Sabendo que a literatura regional permite ao leitor conhecer melhor fatos e peculiaridades das regiões brasileiras, este estudo tem por objetivo analisar aspectos que compõem a literatura regional de Mato Grosso em prosa e verso em pesquisa qualitativa, bibliográfica, de cunho interpretativo, sob a orientação dos autores de base: COUTINHO (2014); PEREIRA (1973); MAGALHÃES (2001); CARVALHO (2011); BARBOSA (2005); GEERTZ (1989); GUATTARI (2010).

Esperamos evidenciar a cor local nas marcas culturais e paisagem física observadas pela História da região na construção do fazer literário. Por extensão, pretendemos vivenciar na literatura as ideias literárias que fortalecem, sobretudo, o tom nacional de criação. Para a realização do estudo, utilizou-se da abordagem qualitativa de cunho documental com pesquisa bibliográfica em que foram selecionados livros sobre a cultura regional e também observou-se discussões em bancos de dados que apresentam história, produção literária regionalista e teoria da literatura.

O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais. (MINAYO, 2013, p. 621).

[25] Mestranda em Ensino Acadêmico (UNIC). CV: https://lattes.cnpq.br/7345162066193566
[26] Pós-doutorado em Literatura e outras Artes (UnB). Doutorado em Língua Portuguesa (PUC-SP). Professora pesquisadora do Mestrado em Ensino Acadêmico (UNIC). CV: http://lattes.cnpq.br/7407152679536958

A revisão bibliográfica é fundamental para a definição do problema de pesquisa e, também, para a apropriação do estado atual dos conhecimentos sobre um determinado tema (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 657)

Dessa forma, buscou-se realizar um trabalho intersubjetivo com análise interpretativa objetivando de fortalecer o estudo da história da literatura de Mato Grosso e entender, na discussão, a contribuição da sensibilidade regional para a literatura universal. Espera-se uma reflexão sobre a literatura dentro de um contexto flexível, enfocando história e cultura, capazes de transpor barreiras que ultrapassam o imaginário em direção ao real.

ARTE LITERÁRIA E HISTÓRIA

Para compreender a produção literária brasileira e o percurso da literatura regional é necessário refletir sobre o processo de formação histórica e política do país no período colonial. O Brasil foi colônia de Portugal por muito tempo. Durante o século XVI, Portugal dominou a terra descoberta que foi organizada em capitanias hereditárias. A metrópole enviou negros da África para povoá-la e jesuítas para catequizar – ou colonizar os índios.

Neste cenário em que o Brasil ainda era colônia de Portugal, surgiram as primeiras manifestações literárias que consistiram em produções literárias brasileira, embora fossem descrições da cena do país neste momento ocupado. Os jesuítas trataram de compor peças religiosas somadas às descrições do local.

Conforme a ideia apontada por Coutinho (2014), desde Anchieta, a literatura que se produziu no Brasil é perfeitamente diferenciada, não só denotando um caráter nacional, como contribuindo para cada vez mais afirmar esse caráter – que não era ainda regionalismo[27].

Assim, durante o período colonial, a literatura brasileira buscou condições para que as manifestações literárias se solidificassem com a existência de um público leitor, vida cultural[28] atuante e sentimento de nacionalidade. Dessa forma surgiram várias teorias sobre a história da literatura brasileira. O estudo dessas teorias consistiu em interpretar a condição da literatura e quando ela começou. Por muito

[27] Regionalismo como pensa Antônio Cândido (2002) sobre as discussões da obra Sagarana, de Guimarães Rosa. Expõe que o autor apresenta um sabor regional, ou seja, Guimarães, segundo Cândido, tem uma região de arte maior que uma região de Brasil. Expressão de um vocabulário, locuções, detalhes, geografia em uma abordagem quase irreal. Incorpora o pitoresco ao mundo artístico. Em Sagarana, "a língua parece finalmente ter atingido o ideal da expressão literária regionalista" (p. 186)

[28] O conceito de cultura que eu defendo e cuja utilidade [tais] ensaios tentam demonstrar é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. GEERTZ (1989, p. 15)

tempo persistiu a teoria de que as produções do Brasil e de Portugal eram uma só, porém surgiu então o combate ao pensamento português que considerava a literatura produzida no Brasil no período colonial como ramo da portuguesa e procurou mostrar traços de que a produção nacional se diferenciava da literatura portuguesa.

No final do século XVIII e início do século XIX com as obras de Visconde de Taunay e José de Alencar, surge o regionalismo na literatura brasileira. Ele aparece relacionado ao processo histórico de afirmação do caráter nacional.

Quando lemos obras referentes à "Literatura Regional do Centro-Oeste", logo surge a ideia de lugares distantes e de poucos recursos, pouco habitáveis, com moradores rústicos e de poucos estudos, sem perspectivas de progresso, mas também, visto por alguns como um lugar misterioso e pouco explorado, onde poderiam ser encontradas inúmeras riquezas. Por esses e tantos outros motivos que as histórias de vários desbravadores começavam, atrás de grandes fortunas que poderiam ser encontradas nos sertões.

A busca por riqueza, paraísos perdidos, promessas de terras fartas e abundantes foram as principais motivações de diversas caravanas, de grupos de exploradores e mesmo de famílias inteiras que deixavam seus países, estados ou cidades, viajando muitas vezes por meses, em verdadeiras aventuras, em condições de extremo perigo, em busca de uma recompensa que muitas vezes não passava de ilusões e falsas promessas. Tudo relatado em vários documentos ou cartas escritas por historiadores que documentavam em relatórios essas migrações.

Portanto, por meio de muitas obras literárias, vemos a história propriamente dita sendo contada e assim podemos dizer que tanto a Literatura quanto a História, Sociologia e demais áreas de estudos sociais são de suma importância para uma análise e maior compreensão dos fatos ocorridos em épocas de colonizações. É possível perceber essa ligação, quando o autor descreve com riquezas de detalhes as características dos locais, seus moradores, a natureza, os costumes locais, a fala, as crenças, etc.

Pode-se observar que as literaturas regionais em geral têm o seu foco em determinadas regiões, e nelas é possível retratar mais profundamente as características da localidade, costumes, os falares, as crenças, etc.

Segundo Pereira (1973), a obra literária regionalista tem sido definida como qualquer livro, que intencionalmente ou não, traduza peculiaridades locais como crendices, costumes, superstições e modismos.

A literatura regional possui raízes da época do Romantismo e percorreu um caminho árduo para alcançar escritores de renomes se consolidando somente em 1930 com o romance do nordeste na tentativa de afirmação de sua autonomia

literária, cujo movimento está ligado a obras que têm capacidade de expressar regiões rurais e elementos peculiares que as compõem. É apresentado um Brasil desconhecido, dando ênfase a vários aspectos do interior do país, permitindo conhecer melhor as regiões brasileiras.

Mesmo considerada ultrapassada pela crítica literária, é possível perceber marcas regionalistas na prosa da literatura brasileira da contemporaneidade, bem como constatar que temáticas regionais ainda hoje, são base para a escrita ficcional brasileira.

Não esperamos discutir profundamente o regionalismo, no entanto, sabemos que a história do Brasil, de Mato Grosso pode mostrar a influência da vida diferenciada por aspectos físicos e por uma maneira própria de vivenciar o dia-a-dia e fazer escolhas. Por isso, um Estado com uma cultura telúrica que deve ser entendida e respeitada em suas subjetividades.

O regionalismo aborda a realidade por meio das obras de autores que representaram as características de cada região, entretanto, não pode ser compreendido pela simples reprodução de determinado espaço, mas como ponto de partida para o conhecimento, estudo e reflexão dessa região, não somente com o intuito de exaltá-la, mas com o objetivo de valorizar aspectos específicos do local. Segundo Coutinho (2003),

> para ser regional uma obra de arte não somente tem que ser localizada numa região, senão também deve retirar sua substância real desse local. Essa Substância decorre, primeiramente, do fundo natural, clima, topografia, flora, fauna, etc. como elementos que afetam a vida humana na região; e em segundo lugar, das maneiras peculiares da sociedade humana estabelecida naquela região e que a fizeram distinta de qualquer outra. Esse último é o sentido do regionalismo autêntico. (COUTINHO, 2003, p. 235)

Graças à literatura regional, é possível conhecer melhor as regiões brasileiras na leitura de obras que retratam as tradições culturais locais.

Os obstáculos históricos como o retardamento econômico, a falta de estrutura social e a ausência de formação cultural contribuíram para que as condições em que foram iniciadas as produções culturais mato-grossense não fossem encorajadas, visto que a maioria da população não era alfabetizada o suficiente para incentivar a formação de um público leitor, todavia, a vida cultural em Mato Grosso era desenvolvida pelos pequenos grupos.

Crônicas, escritos, documentos históricos foram as primeiras manifestações culturais mato-grossenses. Com o passar do tempo essa literatura de cunho histórico foi dando lugar à poesia que tematizava fatos e aspectos da cultura regional.

O processo de constituição da literatura em Mato Grosso acontece a partir do início do século XX, com referência na sociedade local, no momento reestruturada tanto cultural quanto materialmente.

Ao escrever uma obra, o autor não tenta apenas contar uma história, mas sim descrever com todos os detalhes o mundo daquele personagem, suas angústias e desejos, aflições, seus medos, suas dificuldades e conquistas. Nas obras regionais, os personagens muitas vezes são representados por pessoas marginalizadas, analfabetas. São peões, boiadeiros, cangaceiros, pessoas do campo, ou mesmo das periferias. São pessoas de uma vida social fora do cotidiano urbano normalmente. A figura da mulher, muitas vezes bonita e sensual, desperta o desejo masculino, podendo se tornar vítima desse desejo.

Também deve ser observada nessas obras a linguagem, em que o falar popular de cada região, em muitas obras os autores regionalistas, é recriado para a expressão de determinada oralidade. O uso do vocabulário local, expressões regionais, nomes comuns de certas regiões, etc. fazem parte da paisagem.[29]

O estudo interdisciplinar das áreas científicas comprovam com seus estudos que é de suma importância a união de disciplinas, para que se possa compreender melhor a história de nossa civilização.

Nesse sentido que Claudio Bertolli Filho propõe

> que o historiador entenda a literatura como um possível convite para a reflexão sobre o passado, já que a literatura, mais que a história, apresenta uma longa trajetória tematizada pelos grupos marginalizados da pretendida modernidade urbano-industrial e pela abordagem de múltiplas esferas da vida cotidiana que somente em décadas recentes passou a ser incorporada ao "território do historiador" (FILHO, 2000, p. 101).

OS FIOS QUE TECEM MATO-GROSSO EM PROSA E VERSO

No texto *"Terra e Exclusão Social: As várias faces do poder* em Ricardo Dike e Tereza Albues", de Magalhães (2001), temos o contexto histórico das migrações

[29] A paisagem, como bem define Amiel, é estado de ânimo porque não nasce na literatura indiferente, mas na interpretação artística e leva à revelação da natureza através de um meio expressivo – palavra, cor, linha – imbuído da subjetividade do artista. A paisagem oferece a óptica e as tonalidades do estado de ânimo, antes da realidade copiada [...]. (BARBOSA, 2005, p. 80).

no Brasil, que mesmo antes da chegada dos portugueses já eram praticadas pelas tribos indígenas que se deslocavam do centro do país para o litoral em busca de lugares mais favoráveis à caça e à pesca.

Já com a chegada dos portugueses e por causa das ações missionárias dos jesuítas, somando-se à captura dos índios que foram feitos de escravos, outra forma de migração surgiu, dessa vez do litoral para o centro do país. Outro fator conhecido pela história que também foi o motivo de diversas migrações foram as de cunho religioso, como a coordenada por Antônio Conselheiro que desencadeou a Guerra dos Canudos no Nordeste do país, evento que serviu de inspiração para Euclides da Cunha, quando escreveu *"Os Sertões"* (1902).

Sabe-se também que muitas dessas migrações se iniciaram devido à procura do paraíso perdido. Podemos citar duas lendas conhecidas aqui no Mato Grosso, como a lenda da Serra dos Martírios, procurada sem sucesso pelas bandeiras do século XVIII e a lenda da Serra do Roncador, que seria o local de onde os discos voadores sairiam para explorar o mundo.

Com o passar do tempo, as migrações passaram de místicas para migrações de cunho social, muitas vezes incentivadas pelos Governos. Em uma primeira fase, temos a promessa do sonho do Eldorado, com créditos agrícolas e a garantia de venda dos produtos produzidos pelos agricultores. Com o fracasso do programa, muitos venderam suas terras, poucos ficaram. Em 1970, uma segunda tentativa de ocupação buscava atrair grandes empresários para que houvesse a entrada de capital na Amazônia.

O Governo passa então a vender grandes lotes de terras, sem se preocupar se estas terras estavam ocupadas ou não. Muitos desses habitantes eram índios e colonos. Foram assassinados ou expulsos por capangas contratados por empresas colonizadoras.

Várias obras literárias flagraram momentos de tensões sociais e discorreram sobre essa relação de poder e opressão exercida pelo Governo e pelos empresários da região. Um nome de destaque é o de Ricardo Guilherme Dicke, autor que representou bem em suas obras esse quadro de desordem social, econômica e cultural. Uma obra que retrata bem essa passagem é *"Madona dos Páramos"* - ação de povoamento da Amazônia.

A literatura já comprovou que é uma importante ferramenta para os estudos, principalmente quando se tem o interesse de conhecer melhor as transformações que ocorriam na história, não só nos centros urbanos, mas também no interior brasileiro.

O que se pode notar é que em boa parte desses textos, a natureza se fez presente, tornando- se parte principal dos temas literários.

Há obras em que são trabalhadas temáticas que abordam a natureza, como a exaltação e admiração nas descrições muitas vezes minuciosas, e outras em que o autor destaca a sua indignação pela destruição das belezas naturais.

A partir de uma breve e sucinta análise de trechos de textos do autor regionalista Silva Freire percebem-se as características mencionadas sobre a poética regionalista.

As obras de Silva Freire demarcam o território onde ele nasceu e viveu, a cidade de Cuiabá. Contudo, não deixa de transpor as barreiras regionais para o universal.

Freire traduz características locais, paisagens e costumes, extraindo aspectos específicos da região de Mato Grosso. Em sua narrativa ele traça o perfil do homem mato-grossense, demonstrando que suas ações não são provenientes do atraso cultural ou social, mas que estão atreladas a aspectos morais e à valorização da tradição cultural.

Ao fazer uma leitura dos poemas de Silva Freire, notam-se temáticas bastante comuns em sua construção que são a exaltação da região, da beleza natural, das tradições culturais, do povo, entre outras.

O texto-poema "Canto-murmúrio para minha cidade" revela um processo de vislumbramento da cidade de Cuiabá que sofre pelas mudanças provocadas pela industrialização ao longo de seu processo de modernização.

O poema é estruturado em torno de frases negativas, na tentativa de mostrar ao leitor que o eu lírico ecoa um canto triste sobre a cidade de Cuiabá em defesa da cultura e cidadania da capital. Murmura tristemente sobre uma cidade que apresenta a perda dos valores morais e culturais.

Ao longo da narrativa, estabelece- se uma comunicação entre o eu lírico e a cidade, onde ele tenta mostrar que não são as crianças que cometem todas as atrocidades reveladas por ele. A expressão "crianças" utilizada inúmeras vezes no poema representa de forma metonímica a singeleza, a pureza, o futuro e a tradição cultural que deve ser preservada pela população. As crianças representam a memória de todo o povo cuiabano.

Há a citação de grandes nomes de que a cidade deveria se orgulhar e que os cidadãos não podem contrariar. Apresenta a cultura, o povo marginalizado com crítica e reivindicação de mais justiça às autoridades: "– Oh, "seu" delegado! "seu" fiscal, "seu" secretário, sr. Prefeito, guarda civil, chefes, chefes, tantos chefes!"

Nesse discurso, o eu lírico critica as autoridades de Cuiabá de somente ocuparem cargos, funções e de nada fazerem para mudar o cenário caótico que ele descreve.

O eu lírico demonstra todo o apreço e carinho que sente pela cidade de Cuiabá, apontando-a como útero materno que é capaz de acolher a todos.

Em seu canto murmúrio ele revela uma cidade que perdeu a identidade de outrora, que abrigava o pantaneiro, o homem do mato, a mulher rendeira e tantos outros, e que agora está à espera de intervenção, de socorro. Aponta a ruptura com o cenário antigo e apresenta um cenário caótico, criando um forte sentimento de desvalorização da capital de Mato Grosso.

Silva Freire dedicou-se também à poesia visual, na linha do Concretismo[30], apresentando formas inovadoras e reveladoras. Na obra "A estrada" (1971), poema visual, o autor trabalha com a disposição das palavras no papel, deixando livre ao leitor a recriação do poema. As palavras ganham movimento que de certa forma dificultam a leitura, porém ampliam o sentido, dando margem ao leitor para todo tipo de interpretação.

A imagem representada pelo poema convida o leitor a imaginar e criar vários cenários, apresentando um poema mais livre. Num primeiro momento, o leitor sente-se inseguro, amedrontado e confuso em razão de uma estrutura fragmentada.

Facilitador do universo criativo, Silva Freire se apropriou de traços, símbolos e especializou-se na exploração visual de diferentes códigos para representar a região, a identidade local e a cultura cuiabana.

No poema "A estrada", a natureza é apresentada de forma personificada, possuindo vida como o sertanejo: *"A mata arreia as orelhas – num ouvir-de-fricção-de-pedras, momento e poeira, conteúdo e gente"*. A estrada mostra ao homem por onde caminhar, revelando intimidade entre o homem do campo e a mata.

O eu lírico trabalha o regional que vai além da descrição da natureza, da paisagem. Através da linguagem ele representa o meio, o homem sertanejo, a visão ampla do mundo que esse homem vive. Apresenta um homem desbravador avançando sobre a mata que o acolhe com toda sua beleza mostrando seu caminho, destino, guiando-o.

Ele transpõe o regional quando faz com que leitor crie imagem, sentidos que vão além do território mato-grossense. O regional aqui se torna o fio condutor para o universal. Ele apresenta esse chão, essa região, mas não se fixa nela. Não se trata somente de vislumbrar a natureza, mas também de enaltecer a região mostrando a intimidade que o homem sertanejo tem com essa terra. Amor pela terra que é uma

[30] Desde os anos 40, o concretismo faz parte da Vanguarda oficial dos anos 50 com o movimento em 1952 na Exposição Nacional da Arte Concreta, realizada em São Paulo. O movimento, destacou-se com a Revista *Noigandres*. Outra característica do poema concretista é a abolição dos versos, contrariando as grandes editoras na época e até a (Academia de Letras). Também ocorre a rejeição do lirismo; por ser considerado como um objeto, isso tornou o poema concretista a ser chamado de "Poema-Objeto." A poesia concreta possibilitou leituras múltiplas, com palavra na horizontal, leitura na vertical e na diagonal, desvinculando um paradoxo na leitura do cotidiano com frase, período, versos, estrofes e métrica. Outras de suas particularidades é a influência da linguagem publicitária em periódicos, folhas separadas e outros meios de comunicação.

paixão sempre demonstrada. Assim, universaliza a obra, porque o apego à terra faz parte do imaginário de todo povo, por revelar pertencimento, ligação, nascedouro.

Em análise ao poema "Raízes da raça", é possível identificar também o resgate de tradições culturais. Neste texto-poema, o eu lírico aponta um projeto de construção da identidade do povo cuiabano na tentativa de resgatar suas raízes e assegurar o patrimônio cultural do povo.

Ele trabalha o espaço físico e a cultura com o intuito de resgatar desses espaços os valores culturais que segundo ele estão sendo perdidos. Os espaços possuem elementos que precisam ser resgatados e valorizados como peculiaridades regionais que os diferenciam de qualquer outra região e afetam diretamente a vida do povo dessa região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, entendemos que para compreender a criação literária é necessário que saibamos os aspectos históricos, sociais e culturais que participaram da formação da estética da criação verbal. É necessário entender também as modificações e evoluções que o contexto literário passou, observando que neste espaço da literatura nacional surge a tendência regional.

Percebemos ao longo do processo histórico e cultural a importância do espaço físico com toda a pujança dos biomas do Centro Oeste, assim como a construção do pensar/ser mato-grossense, na consideração da linguagem, costumes, paisagens e tipos humanos, descobrindo seu valor e seu espaço na literatura nacional.

Assim, é possível observar, a partir da leitura do autor mato-grossense, que a união perfeita se encontra entre as duas naturezas, natura *naturata e naturante* a "*cosmovisão*" no conceito de Deleuze (2010). Portanto, é coerente dizer que o homem transforma a natureza e também é transformado por ela.

Todas essas características foram encontradas na obra do autor mato-grossense Silva Freire com sua sensibilidade. Ele foi capaz de transpor a literatura regional para a dimensão universal, porque apreende mais que costumes, valores, arte, etc. O autor apreende as paixões que emergem pela convivência com a cultura. A partir do limite da paixão, surge o universal, porque paixões são inerentes a todo ser humano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sidney. *A representação da natureza no romance francês do século XIX*. Tese (livre-docência) – UNESP, Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2005.

CARVALHO, Tereza Ramos de. *A voz da narrativa nos contos "A enxada", "Ontem, como hoje, como amanhã, como depois" e "A mulher que comeu o amante"* de Bernardo Élis. Dissertação de Mestrado, Brasília: UnB, 2003.

CARVALHO, Tereza Ramos de. *Literatura Regional*. Litereza.blogspot, 2022. Disponível em: http://<litereza.blogspot.com/2011/01/literatura-regional.html>. Acesso em: 24 mar. 2022.

COUTINHO, Afrânio et al. *O regionalismo na ficção*. In: COUTINHO, Afrânio. (Dir.). *A literatura no Brasil*. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: J. Olympio / Niterói: EDUFF, 1986. v. 4. p. 234-312.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Global, 2003, v. 1,4 e 6.

COUTINHO, Afrânio. *Conceito de Literatura Brasileira*.4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FILHO, Claudio Bertolli. *Os desarrazoados do sertão: um diálogo a partir de Guimarães Rosa e Nina Rodrigues* in: DECCA, Edgar Salvadori de & LEMARE, Ria. Pelas margens: outros caminhos da história e da literatura. Campinas, Porto Alegre: Ed. Unicamp, Ed. UFRGS, 2000.

FREIRE, Silva. *Águas de Visitação*. Cuiabá: Adufmat, 1999.

FREIRE, Silva. *A Estrada*. Gráfica Bandeirante Limitada, Corumbá – MT, 1971.

FREIRE, Silva. *Canto-Murmúrio para minha cidade*. Entrelinhas- Cuiabá, 2008.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *História da Literatura de Mato Grosso, século XX.* Coleção Tibanaré. Cuiabá: UNICEM, 2001. p. 225-235.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *Terra e exclusão social: As várias faces do poder em Ricardo Guilherme Dicke e Tereza Albues*. In: LEITE, Mario Cezar Silva. (org.) *Mapas da mina: estudos de literatura em Mato Grosso*. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005. p. 193-218.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa: planejamento execução de pesquisas, gerado. Revista Produção, V. 20, N. 4, p. 657-668, 2010.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciênc. Saúde coletiva, v. 17, n.3, p. 621-626, 2012 b.

MELO e CASTRO, Ernesto. *O fim visual do século XX*. São Paulo. USP, 1993.

OLIVIERI, Antônio Carlos. *Regionalismo: Literatura e peculiaridades do Brasil.* Disponível em: http:// <educacao.uol.com.br/.../regionalismo-literatura-das-peculiaridades-do-br>. Acesso: 24 mar. 2022.

PELISER, André Tessaro; ALVES, Márcio Miranda. A permanência do Regionalismo na literatura brasileira contemporânea. Est. Lit. Bras. Contemp. N. 59, e 593, 2020. Doi: https://dx.doi.org/10.1590/2316-4018593 e- ISSN: 2316-4018

PEREIRA, Lúcia Miguel. *História da literatura brasileira, prosa e ficção de 1870 a 1920*. Rio de Janeiro, 1973. *Poesia concrestista*. Webartigos, 2022. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos. Acesso em: 30 mar. 2022.

POSSARI, Lucia Helena. Prefácio a 3 edição de *Águas de Visitação*. In: FREIRE, Silva. *Águas de Visitação*. Cuiabá: Adufmat, 1999.

SILVEIRA, Ederson Luís; DERING Renato de Oliveira. *Entre o Regional e o Universal: (Outros) Tecidos da Literatura Gaúcha*. Ensino, Educ. Cienc. Human., v 17, n 4, p.335 a 340, 2016. Doi: https://doi.org/10.17921/2447-8733.2016v17n4p335-340.

OS DISCURSOS MIRINS NAS REDES SOCIAIS

Cristiane Helena Parré Gonçalves[31]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende estudar os discursos dos Youtubers mirins que vêm a cada dia conquistado as redes sociais, provocando uma verdadeira mudança no estilo de vida das crianças de um modo geral. Com o acesso à internet cada vez mais fácil, os programas de televisão acabaram tornando-se obsoletos, pois com um simples tablete ou um celular um novo mundo se abre para esse público infantil.

Assim, um novo público alvo surgiu: jogos, desenhos, filmes são o novo entretenimento desses pequenos que muito novos tem acesso a essa nova tecnologia. Desse modo, as crianças acabam passando muito tempo entretidos em um novo mundo diferente: o mundo digital.

Percebemos, assim, que com a pandemia, muitas crianças foram obrigadas a ficar em casa, consequentemente buscaram outros meios de se divertir e foram buscar nas redes sócias uma forma de se entreter.

Nesse sentido, aparece então os youtubers mirins, procurando apresentar o seu dia a dia de uma forma diferente e divertida. Surge nesse contexto esses pequenos como influenciadores digitais, pois basta ligar uma câmera fazer um comentário ou uma brincadeira e publicar na rede mundial de computadores que muitos serão assistidos.

Dessa forma, muitos empresários ao perceber que esses pequenos têm uma grande influência nesses conteúdos, aparecem patrocinadores de várias áreas com o intuito de vender seus produtos.

Observamos, então uma nova profissão aparecendo a dos youtubers mirins, com seu jeito de criança de ser atinge uma grande parcela da sociedade. A corrida para se tornar um influenciador digital tornou-se acirrada, pois esses pequenos perceberam que poderiam fazer o mesmo que os seus influenciadores fazem.

[31] Pós-doutorado em Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa (PUC-SP). Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). Professora (UFGD). CV: http://lattes.cnpq.br/8348254215028318

Basta ligar uma câmara e gravar o seu dia a dia, dando sugestões, dicas de jogos e brincadeiras. O que antes era difícil para a fama, pois os meninos sonhavam em ser jogadores de futebol e as meninas modelo, ficou para trás, pois a fama está nas próprias mãos, ao ligar um computador ou um celular um outro mundo se abre trazendo um discurso inovador, com conteúdo, muitas vezes, da vida cotidiana desses Youtubers levando o coenunciador do outro lado da tela a se identificar com esse discurso, ou com esse estilo de vida.

Nesse sentido, vemos que esses discursos apresentam valores sociais, pois abordam como a sociedade se comporta. Desse modo, pretendemos analisar e observar como as relações entre a formação sócio histórico-ideológica ocorre nas formações discursivas. Na verdade, a intenção desse estudo é privilegiar o nível discursivo, analisando o jogo de valores e tensões sociais, as marcas enunciativas, os mecanismos e as regras de organização e funcionamento além dos efeitos de sentido que perpassam os discursos mencionados.

Com o intuito de realizar tal estudo utilizaremos como suporte teórico a Análise do Discurso de linha francesa, que observa e analisa a linguagem como um processo de interação social, já que o enunciador ao utilizá-la é capaz de construir significados da realidade que o cerca. Observamos, portanto, que é por meio de seu discurso que o ser humano reflete os seus valores, pensamentos, seus costumes, trazendo um gama de significados que os rodeiam.

Como o homem está inserido em uma sociedade, as suas ações acabam sendo condicionadas a uma série de fatores que o assujeita, uma vez que a "a palavra produz os efeitos de sentido que produz em decorrência do discurso a que pertence tipicamente" (POSSENTI, 2004, p. 45). Na verdade, o que observamos é que o discurso se apresenta de uma forma que o homem não percebe as condições sociais que dão suporte às ideologias e o seu contexto de inserção na sociedade, uma vez que a linguagem não é transparente e nem neutra. O que observamos é que ela se apresenta cheia de uma simbologia, pois é por meio dela que o homem enfrenta cotidianamente o mundo com os outros sujeitos, contribuindo para construção do pensamento, sua ação e sua história.

A linguagem, para a Análise do Discurso, só faz sentido porque ela permite inscrever na história a função de mediar o homem e a realidade natural e social que o cerca.

Como a linguagem e a comunicação verbal são concebidas no âmbito sócio histórico, o discurso implica em conflitos justamente por envolver relações de poder.

Dessa forma, os estudos em AD buscam encontrar em seu objeto – o discurso – a relação com a exterioridade que o constitui. Perpassam assim, o aspecto social da linguagem, incorporando a historicidade e, consequentemente, as condições de produção em que esse discurso foi produzido. Logo,

> [...] O contexto histórico-social, a situação, os interlocutores – isto a que chamamos tecnicamente de *condições de produção* – constituem a instância verbal produzida, ou seja, o discurso. Portanto, o discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos, etc. Isso tudo – que se articula como formações imaginárias – pode ser analisado na relação existente entre as formações discursivas e a formação ideológica dominante (ORLANDI, 1987, p. 74).

Nesse sentido, o discurso é produzido por vários locutores engendrados em uma rede semântica – o interdiscurso – que traz uma heterogeneidade de vozes. Tal heterogeneidade representa a multiplicidade de textos, signos linguísticos e semióticos, os quais acarretam uma pluralidade semântica, revelando as diferentes ideologias presentes nas formações discursivas.

Logo, a interpretação dependerá da ideologia, pois será moldada pela constituição da formação social. Desse modo,

> [...] É a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como 'naturais'. Há uma parte do dizer, inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala. Mais ainda: o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva) (ORLANDI, 1996, p. 31).

Portanto, a memória discursiva propicia o reconhecimento das materialidades do sujeito e a incorporação do discurso dominante. A transformação dos indivíduos em sujeitos acarreta a dominação dessa forma-sujeito, já formatado pela ideologia.

Como a linguagem é a nossa ferramenta para a comunicação, podemos ver que o discurso se torna um meio pelo qual o processo de interação verbal se concretiza, pois, "o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando", como aponta (ORLANDI, 2005, p. 15).

Partindo desse ponto, esse trabalho procura, portanto, examinar os discursos apresentados em sites de youtubers mirins da internet que circulam na atualidade, uma vez que eles trazem consigo mecanismos de (re) construção ideológica e que se relacionam com os acontecimentos históricos, já que o ser humano é um ser histórico.

Vemos então que a análise do discurso busca estudar o aspecto social da linguagem, além de privilegiar o lado histórico que enfoca as condições de produção que esse discurso foi produzido, ou seja, ela analisa o contexto histórico-social, os seus interlocutores, o lugar de onde falam qual a imagem representada por cada falante, além do assunto que está sendo abordado.

Ao caracterizar o discurso como uma apreensão verbal, (MAINGUENEAU, 2013, p. 64) apresenta alguns pontos essenciais como:

> - O discurso é uma organização situada para além da frase, ou seja, os discursos se manifestam além da frase, uma vez que eles são unidades completas.
>
> - O discurso é orientado, isto é, o discurso ocorre em um determinado tempo, apresenta uma finalidade e dirige-se para algum lugar.
>
> - O discurso é uma forma de ação, ou seja, o discurso não é uma representação do mundo, mas uma forma de ação sobre o outro, cujo intuito é modificar uma situação. Aqui se encontra os atos de linguagem desenvolvidos pelos filósofos J.L. Austin (1962) e J.R. Searle (1969) que apresenta que toda enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, interrogar).
>
> - O discurso é interativo, para haver interatividade precisa ocorrer uma troca verbal entre dois locutores, um enunciador e um coenunciador.
>
> - O discurso é contextualizado, para atribuir sentido ao discurso ele precisa estar dentro de um contexto, pois um mesmo discurso enunciado em dois lugares diferentes caracteriza dois discursos distintos.
>
> - O discurso é assumido por um sujeito – para que ocorra um discurso é necessário que haja um enunciador responsável por ele.
>
> - O discurso é regido por regras, todo discurso implica normas particulares.

> - O discurso é considerado no bojo de um interdiscurso, ou seja, todo o discurso parte de um outro discurso, pois cada gênero de discurso tem sua maneira de tratar a multiplicidade das relações interdiscursivas.

Falar em interdiscurso é trazer para o debate a heterogeneidade enunciativa uma vez que um discurso sempre parte de um outro anterior para se constituir. Essa heterogeneidade apresenta de forma mostrada ou constituída. A primeira relaciona-se aos aparelhos linguísticos, como: discurso citado, autocorreções etc. Já a segunda, refere-se às marcas invisíveis do enunciado do outro que está ligada ao texto, mas que não pode ser percebida por uma abordagem linguística. A hipótese apresentada por Maingueneau é que essa heterogeneidade constitutiva se liga a uma relação inextrincável, "o Mesmo do discurso e seu Outro" (MAINGUENE-AU, 2008, p. 32).

Sendo assim, é no primado do interdiscursivo que analisaremos a construção do ethos nos sites de youtubers mirins, uma vez que nos permite analisar a rede semântica que "coincide com a definição das relações desse discurso com seu outro" (MAINGUENEAU, 2008, p. 35-36).

DESENVOLVIMENTO

Ao falar em cena da enunciação, devemos caracterizá-la da seguinte forma: cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante está relacionada à pragmática do discurso, ou seja, ela integra um tipo de discurso: publicitário, filosófico, etc. A cena genérica faz parte de um subgênero do discurso: o sermão, o editorial. Já a cenografia é a cena de fala em que o discurso se realiza. A cenografia não é um espaço construído, propriamente dito, mas é o lugar em que "a enunciação se instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala" (MAINGUENEAU, 2008, p. 70). De acordo com o analista do discurso há gêneros de discurso que ficam somente em uma cena, como é o caso da cena genérica, que não vão mais além, permitindo outras cenografias. Outros escolhem uma cenografia, como é o caso dos gêneros literários, publicitários etc.

Enfim, tanto as cenografias como o ethos estão entrelaçados, pois é por meio deles que o discurso surge e vai sendo legitimado pelo enunciador. É através dos conteúdos desenvolvidos pelos discursos que se tornam possíveis especificarem e validarem o ethos, bem como a cenografia.

Logo, a questão do ethos está ligada diretamente a enunciação e é o fiador, que ao se expressar, possibilita identificar um acordo com o mundo que ele supostamente faz surgir. Assim, o poder de persuasão do discurso é levar o destinatário a identificar-se com o movimento de um corpo, por mais complicado que seja inserido a valores especificados historicamente.

Ao trabalhar com o ethos, deve-se ter em mente que sempre haverá um coenunciador que ativa no "intérprete a construção de determinada representação de si mesmo, pondo em risco seu domínio sobre sua própria fala" (MAINGUENEAU, 2008, p. 73), cabe ao enunciador, portanto, cuidar dos signos que ele produz. Em matéria de ethos, há várias possibilidades de exploração em função do tipo e do gênero do discurso, cabe ao estudioso escolher em que disciplina irá abordá-lo.

O ethos torna-se interessante porque é ele que articula corpo e discurso em uma extensão diferente da oposição empírica entre oral e escrito. O que se observa, por meio do discurso, é uma voz que está associada a um enunciador em um tempo e espaço específico. Enquanto a retórica teve olhos somente para a oralidade do ethos, para a análise do discurso, o ethos pode ser observado por meio do texto escrito, uma vez que ele apresenta uma vocalidade que está relacionado à característica do enunciador, ou seja, a um fiador. É por meio desse fiador que o texto apresenta um tom, isto é, aquilo que está sendo dito e, esse tom, pode ser visto tanto no texto oral, quanto no escrito.

O ethos, nessa perspectiva, vai além da dimensão verbal, pois ele associa características físicas e psíquicas a um fiador pelas representações coletivas. Aqui, pode-se atribuir ao fiador um caráter e uma corporalidade que varia de acordo com o texto. Por caráter pode-se entender os traços psicológicos, já a corporalidade é entendida ao aspecto físico e a maneira de vestir do locutor. Outro aspecto que envolve o ethos é o espaço social que ele ocupa, pois é ele que caracteriza seu comportamento. Cabe, portanto ao destinatário, identificar-se positiva ou negativamente ao conjunto de representações sociais que esse fiador apresenta em sua enunciação, que pode contribuir para transformar ou reforçar seu posicionamento em determinado contexto.

Como a incorporação do leitor vai além da identificação da personagem fiadora, ela implica em um mundo ético em que o fiador dá acesso. Esse mundo

está relacionado a um estereótipo cultural ligado a um determinado comportamento, em que a mídia atual explora maciçamente.

Vemos, portanto, que não se pode dizer que a incorporação é um processo uniforme, pois ela se apresenta de acordo com o gênero e o tipo de discurso. Assim, faz-se necessário levar o coenunciador a participar da cena da enunciação, pois o discurso não é somente um pano de fundo e de forma, mas uma organização e um modo de legitimar a cena de fala.

A ideia de analisar alguns youtubers mirins surgiu após verificar como esse público infantil tem expandindo no mercado financeiro do entretenimento, virando esse mercado de cabeça para baixo. Vários são os youtubers mirins que tem feito sucesso, pois essa plataforma se tornou uma das maiores, possibilitando a postagem de vídeos caseiros capazes de gerar uma quantidade enorme de visualizações e engajamentos, contribuindo, assim, para uma nova profissão: os youtubers mirins.

O que antes era tarefa dos pais filmar e publicar os vídeos dos seus filhos, para expor nas redes sociais, agora são as próprias crianças que estão fazendo esse trabalho. Com uma câmara em mãos acabam filmando o seu dia a dia, criando o seu próprio filme e expondo-os. Isso podemos ver nas figuras abaixo:

Figura 1

A dupla de irmãos Maria Clara e JP, respectivamente com 8 e 11 anos, é muito popular na internet, com mais de **14 milhões de inscritos**.

Os irmãos postam vídeos sobre brincadeiras, historinhas, desafios e produzem paródias de músicas.

https://escolaeducacao.com.br/melhores-youtubers-infantis-brasileiros/

Ao analisarmos a figura1 vemos uma youtuber mirim que busca entreter os seus coenunciadores com histórias, jogos e brincadeiras de sua idade. Nessa figura observamos Maria Clara construindo um cenário no banheiro, apresentando o seu dia a dia em relação a higiene pessoal, que no caso aqui é o banho. Além disso, observamos também que nesse cenário o enunciador chama a atenção para o clip com a música: "No banho da Maria Clara e JP", vemos um cenário todo construído para mostrar ao coenunciador, que no caso aqui são os youtubers (seus seguidores), ou melhor os seus coenunciadores como um banho pode ser agradável, principalmente quando muitas crianças não gostam de tomar banho e preferem brincar. Dentro desse cenário temos a banheira, toalha pendurada, sabonete e outros objetos.

Um outro dado importante a ser observado é a quantidade de seguidores (ou coenunciadores) que esses youtubers possuem, uma vez que abaixo à figura tem uma explicação do canal de quantos seguidores a dupla de irmãos Maria Clara e JP já têm. Isso para o canal é muito bom, pois por trás de toda essa brincadeira no "Banho com a Maria Clara" há uma possibilidade de gerar recursos. Isso ocorre por haver muitos inscritos, gerando facilmente milhares de visualizações. Com uma grande audiência, muitas empresas acabam presenteando esses pequenos enunciadores com a finalidade de fazer propaganda de suas empresas e de seus produtos, tornando assim uma possibilidade de ter uma boa renda financeira para os enunciadores e seu familiares.

Figura 2

Laurinha possui seu canal onde se diverte muito e produz conteúdo junto com sua família.

Seus vídeos são sobre momentos da sua vida, viagens, brinquedos e jogos. Ela possui mais de **7 milhões de inscritos** e é bastante popular entre as crianças.

https://escolaeducacao.com.br/melhores-youtubers-infantis-brasileiros/

Na segunda figura vemos Laurinha onde o cenário todo é construído para brincadeiras e diversões apresentando o seu dia a dia para seus seguidores, ou seja, para os coenunciadores que gostam do canal. Laurinha também se apresenta como um youtuber mirim que tem uma grande quantidade de seguidores, aqui é importante observar como o ethos é construído para que haja empatia. Em seu canal o vídeo traz momentos de sua vida no dia a dia, suas viagens, brinquedos e jogos, levando os seus coenunciadores a também querer as mesmas coisas que Laurinha têm. Nesse cenário observamos claramente como o mercado financeiro tem interesse por esses pequenos enunciadores, pois é um mercado gigantesco que gera um grande lucro para muitos empresários, quando a enunciadora apresenta suas viagens, seus brinquedos preferidos e jogos, que com certeza, deve ser patrocinado por alguma grande empresa.

Por outro lado, temos o relato de Rodrigo Cunha, do Canal Coisa de criança como podemos ver:

Diante do que foi exposto, vemos que os youtubers mirins vêm crescendo cada vez mais pois, ao descobrirem uma fatia do mercado que pode além de gerar diversão, quebrar paradigmas, tornar a criança mais acessível, desbloquear preconceitos e no fim de tudo, gerar uma grande quantia de dinheiro, para muitos pais é muito bem-vinda, além de realizar o sonho desses pequenos empresários mirins.

Portanto, vemos que esse mercado é muito promissor, pois rompe com barreiras e hierarquias trazendo cada coenunciador para mais perto do seu público alvo. Basta criar bem uma cena de enunciação, com um ethos mais acessível dos seus seguidores que o cenário está pronto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com (MAINGUENEUAU, 2008, p. 19) o termo "discurso é um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação", pois ele é construído com uma finalidade em um determinado lugar. Assim, todo discurso traz em si uma intenção, uma vez que ele procura agir sobre o outro, carregando valores de verdade de um determinado grupo ou instituição social. Além de ser interativo, o discurso também parte de outro discurso, pois cada gênero de discurso tem uma sua maneira de tratar a multiplicidade das relações interdiscursivas.

A partir das figuras apresentadas foi possível analisar o ethos discursivo que compõe o maior mercado financeiro de entretenimento do momento: os youtubers mirins.

Esse ethos suscita no coenunciador não somente uma interpretação da enunciação, mas uma maneira de se identificar de alguma forma com os coenunciadores que estão assistindo e participando da vida cotidiana desses youtubers. Assim, o enunciador procurou levar o coenunciador a buscar uma maneira de interagir com o seu público trazendo, por meio do interdiscurso, uma maneira do coenunciador participar da cena de enunciação, identificando-se com algum tipo de jogos, brincadeiras e brinquedos.

Percebemos então que com a expansão da internet e dos smartphones em muitos lares brasileiros, as plataformas digitais expandiram-se de tal modo que abriu um leque de possibilidades de entretenimento em grandes proporções, pois todos os coenunciadores são convidados a assistir uma série de vídeos os mais variados possíveis e de todos os gostos. Essa grande audiência possibilitou ao enunciadores (youtubers mirins) ganhar muito dinheiro por meio da participação de visualizações por parte do coenunciadores, além de vários anúncios de publicidade.

O interesse por esse enunciadores mirins foi observado por empresários que perceberam que o discurso do enunciador é muito simples, ou seja, acabam fazendo vídeos bem próximos da realidade do seu coenunciador ao construir uma cena de enunciação que capta a atenção dos coenunciadores fazendo com que haja uma grande interação.

Por outro lado, as grandes empresas vendo o impacto que esse público infantil gera em torno do consumo, abriu as portas para influenciar o consumidor a adquirir os seus produtos, pois as crianças ao se reconhecerem naquele youtuber um amigo ou um ídolo querem se tornar um igual, e consumir o que ele está expondo ou propondo no momento.

Vemos então que as crianças se tornaram a bola da vez, pois com o seu discurso infantil, com brincadeiras e relatos de suas atividades perceberam que podem também se tornar famoso(a) uma vez que um enunciador mirim ao ver um outro coenunciador como amigo, acaba por reconhecer que esse ethos está falando com ele, fazendo com que ele queira se tornar um igual ao enunciador do outro lado da tela.

No entanto, devemos observar que esse trabalho que as crianças acabam fazendo em seus canais não deve ser encarado como uma profissão, mas apenas como uma diversão, uma vez que crianças e adolescentes, de acordo com o ECA, não podem trabalhar e quando expõe sua imagem deve ser supervisionada por um

juiz, porém não é isso o que ocorre muitas vezes, pois ao se tornar famosos essas crianças acabam sendo convidadas para fazer várias gravações justamente com a finalidade de publicitar os produtos de seus patrocinadores.

Portanto, o que muitas vezes começou com uma brincadeira, tornou-se uma profissão e esse mercado infantil tem crescido cada vez mais, pois muitas crianças acabam contribuindo com uma grande quantia de dinheiro para sua família, já que em época de pandemia, muitos pais e crianças foram obrigados a permanecerem em suas casas.

Outro dado importante a ser observado é que esse público infantil não se sinta pressionado a um trabalho que desgaste a sua infância, uma vez que esses youtubers acabam sentindo na obrigação de estarem sempre gravando conteúdos para os seus coenunciadores.

Logo, percebe-se que não há possibilidade de trabalhar o ethos, somente do ponto de vista da retórica tradicional, por meio da persuasão, mas é necessário levar o coenunciador a participar da cena da enunciação, pois ao estar inserido dentro do contexto enunciativo, o coenunciador, identifica-se com o enunciador e transforma o seu olhar.

Enfim, cabe ao enunciador construir um discurso que convença o seu público, ou melhor os seus coenunciadores a se identificarem com a sua visão de mundo. Portanto, pode-se perceber que os discursos, assim como a linguagem, não são transparentes e sempre vão ser representados por aqueles que o produz, cabendo no jogo da sedução convencer o coenunciador do produto que está em jogo.

REFERÊNCIAS

MAINGUENEAU, D. O *ethos*. In: ___. *Doze conceitos em análise do discurso.* São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Gênese dos discursos.* Trad.: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Cenas da enunciação*. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza e Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Maria Cecília Pérez de Souza e Silva; Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MELO, Fábio de. *Quem me roubou de mim?* O sequestro da subjetividade e o desafio de ser pessoa. 71. ed. São Paulo: Canção Nova, 2009.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Interpretação – Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Análise De Discurso**:** Princípios & Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

https://escolaeducacao.com.br/melhores-youtubers-infantis-brasileiros/

https://www.melhorescola.com.br/artigos/youtubers-mirins

A EDUCAÇÃO E A CULTURA DA AMIZADE

Eduardo Francisco Freyre Roach[32]
Edmilson dos Santos[33]
Gelci Rostirolla[34]

INTRODUÇÃO

A amizade não tem status canônico, institucional ou legal. No fim do dia, as pessoas têm a última palavra quando se trata de manter ou romper amizades. Porém, a cultura da amizade não é só um assunto pessoal, mas também público. Os tempos mudam, as pessoas mudam, as sociedades mudam, bem como as culturas da amizade (LU P, *et.al.,* 2021) ou seja, crenças, estilos, rotinas, e práticas de amizade.

Aristóteles (2015) escreveu que alguns regimes de governo aumentavam a amizade e outros a diminuíam. Isto significa que, quando as pessoas são estimuladas a se polarizarem em amigos e inimigos, a justiça estremece, se tornam mais intenso a separação, a hostilidade e o combate entre os seres humanos. Isso não acontece, pelo contrário, quando existem vontade, incentivos e mecanismos que promovem a amizade. A sábia advertência deste grande filósofo grego vale para qualquer contexto de relações interpessoais. A educação não é exceção. Por isso é sempre urgente pensar na contribuição da educação para a cultura da amizade. Oportuno também é não perder de vista, que a convivência numa escola, instituto ou universidade é plena, afortunada e prospera para todos quando e quanto mais a amizade floresce.

Existe um grande consenso que as reações resultantes de hostilidade latente ligada ao meio educativo, pode ser reduzida e combatida, com projetos e ações que possam estar a presentes a cooperação mais serena, incluindo-se aí a amizade (DELORS, 1998).

A Escola, poema atribuído a Paulo Freire diz que: "[...] Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar. É também criar laços de amizade [...]. Fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por ai que podemos começar a melhorar o mundo".

[32] Doutor em Filosofia (UELM - Rússia). Professor Visitante (UFSC, CED, PPGECT). Professor Titular da Universidad Agraria de la Habana (UNAH). Grupo de Pesquisa Educogitans (FURB). CV: http://lattes.cnpq.br/9949395783481799
[33] Mestre em Educação (FURB). Servidor Técnico (SED - SC). Grupo de Pesquisa Educogitans (FURB). CV: http://lattes.cnpq.br/0604220963429162
[34] Mestrado em Ciência da Informação (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa Educogitans (FURB). CV: http://lattes.cnpq.br/0348211605689287

Convida-se, então, a refletir sobre a relevância da amizade nas escolas, sua influência no bem-estar e desempenho acadêmico, bem como a necessidade de promover incentivos e intervenções para elevar a cultura da amizade.

Documentos oficiais, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, explicitam que a cooperação, enquanto elemento fundante para os projetos de vida; enquanto atributo para o diálogo e a resolução de conflitos; como forma de valorizar os saberes, as culturas e os direitos humanos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- BRASIL- 2018).

Em 2019, pesquisa do IBGE (2021) mostra que no Brasil, o percentual de escolares de 13 a 17 anos, que não tem nenhum amigo próximo foi de 4,0%, não havendo variação significativa em relação a 2015. Este é um importante indicador de saúde mental. Evidentemente, as relações de amizade foram afetadas pela pandemia do coronavírus (MORAES-Filho, *et.al.*, 2021). Logo, precisa-se repensar a cultura da amizade nas escolas diante das circunstâncias atuais.

Este capítulo propõe um recente estado da arte na reflexão, estudo e debate sobre educação e cultura da amizade. A primeira epígrafe discute a amizade em sentido geral e como objeto de estudo e debate; a segunda explica como a amizade influencia no bem-estar, ensino, aprendizagem, e desempenho acadêmico dos alunos; a última epígrafe fundamenta a necessidade e a possibilidade de incentivos e intervenções que promovam a amizade nas escolas.

A AMIZADE

"Não pense, mas olhei!", sentenciou Ludwig Wittgenstein (1994), aconselhando que não devemos supor que há sempre um único uso ou uma única definição universal, absoluta e definitiva de uma palavra. Em vez dessa pretensão, o citado filósofo afirma que seria prudente observar se os diferentes usos ou "jogos de linguagem" (p. 27) são semelhantes, convergem, justapõem-se ou complementam-se, e também descobrir quais funcionam ou deixam de funcionar em um determinado contexto.

A palavra 'amizade' não seria exceção. Pessoas em geral, profissionais e pesquisadores em educação incluem ou excluem determinados critérios, variáveis, indicadores ou atributos para definir, caracterizar e tipificar a amizade. Porém, costuma-se falar da relação ou afeto da amizade entre duas ou mais pessoas que mutua ou unilateralmente sentem e manifestam simpatia, amor, carinho e outras expectativas como: compreensão, compaixão, ternura, lealdade, sinceridade, fideli-

dade, intimidade, respeito, apreço, reciprocidade, afinidade, confiança, apoio, colaboração e solidariedade, etc. Os amigos frequentemente compartilham seu tempo e espaços, bem como experiências, rotinas, ideias, crenças, gostos, valores, entre outros.

Nossas crenças sobre a amizade variam de acordo com a idade, sociedade, cultura, educação, assim como, os nossos ensinamentos e aprendizados das experiências vividas. Pergunte a si mesmo e quando você decide entrar ou sair de uma relação de amizade ou quais demandas você está disposto a contemplar ou excluir do seu 'cardápio da amizade',

Baumgarte (2016, p. 1) tradução nossa) descreve seis estilos de amizade nas culturas: "Independentes": pessoas que respeitam a autonomia e/ou senso de identidade de sus amigos; "Intervenientes": pessoas altamente interdependentes em seus relacionamentos; "Incluidores": pessoas abertas e amigáveis, mas que distinguem entre amigos íntimos e meros conhecidos nas esferas cognitiva e emocional; "Excluídores": pessoas que estabelecem uma distinção clara entre amigos e conhecidos do ponto de vista comportamental, emocional e cognitivo. "Idealistas": pessoas que exageram e não questionam o prestígio de seus amigos próximos; e "Realistas": pessoas que tendem a avaliar a sus amigos de forma objetiva e confrontar os amigos quando sentem que assim e benéfico para eles. Segundo o autor citado, tais estilos podem variar entre as culturas. As pessoas nas culturas individualistas tendem a cultivar um maior número de amizades superficiais e de curta duração em comparação com aquelas em culturas coletivistas, onde os amigos são vistos como em menor número, mais próximos ou mais profundos e mais duradouros.

As pessoas em sociedades humanas homogêneas e com pouca mobilidade, tendem a estabelecer relações amistosas quando percebem semelhanças e sua relação com outra pessoa que não desafia a imagem que se tem de si mesmo. O amigo seria então uma espécie de espelho, reafirmação, confirmação da imagem ou versão da identidade e autoestima pessoal. Tudo isso é contemplado no que é conhecido como 'homofilia de amizade'.

Consideremos também o 'viés da amizade', ou seja, assumir que o amigo merece tratamento especial, favorecendo-o e dando-lhe sempre o benefício da dúvida (KAWAL, 2022; MASON, 2020). A homofilia aliada à parcialidade da amizade pode levar ao clientelismo, nepotismo, exclusão, discriminação, apartheid, segregação e, por fim, assimetrias, desigualdades, e injustiças em qualquer grupo humano (LINTOTT, 2015).

A medida que aumenta a heterogeneidade e a mobilidade social, abrem-se as portas para pensar e praticar a amizade de outra forma; por exemplo, não seria mais coerente pensar em termos de heterofilia e a imparcialidade da amizade, ou de amizade sem intimidade, ou sem reciprocidade? Estaríamos revendo a ideia do melhor amigo, o amigo para sempre, o amigo para toda a vida ou parte dela, e a possibilidade de levar a sério que o amigo pode se tornar seu inimigo e vice-versa (DERRIDA, 1998; NIETZSCHE, 1986).

Dada a importância da amizade e os problemas que ela levanta, não é de surpreender que seja objeto de reflexão, estudo científico, debate e controvérsia. A amizade é estudada em Filosofia, Psicologia, Sociologia, Neurologia e as Ciências Politicas. Hoje se fala em Amistologia, ou seja, a Ciência da Amizade (HELM, 2021).

Até hoje a referência à Aristóteles (2015) é recorrente. Este grande filósofo grego antigo, afirmou que há amigo por utilidade, amigo por prazer e amigo por virtude, a amizade perfeita, duradoura, benéfica e agradável; não implica inferioridade ou superioridade, mas igualdade e equidade. É uma amizade entre pessoas dispostas a se corrigirem e ser justos.

A presença da amizade nas relações cotidianas é amplamente observada e considerada. Descrita como relações que comportam vivencias e experiencias, ligadas ao campo afetivo, ao campo das emoções e que raramente podem permear as relações da ciência e dos cientistas. Considerada assim, como algo menor e se grande importância. Entretanto, ao examinar de modo mais detalhado as relações sociais que interferem e ampliam as produções científicas, não se pode abandonar a presença da amizade. Dai, a razão para que seja considerada a amizade, enquanto atributo, que interferem nas relações da educação, ciência e dos cientista. Se você examinar uma coleção de cartas, depoimentos, autobiografias, biografias e declarações de cientistas, certamente encontrará referências de como suas amizades contribuíram para suas vidas, carreiras e sucesso profissional.

Há consenso em que uma descoberta é sempre produto de um gênio coletivo e não individual (FLECK, 1986). "A genialidade de Einstein não está em seu cérebro, e sim em seus amigos... Todo gênio está nos ombros de uma rede social, não nos ombros de gigantes" (RESTIVO, 2020, p. 20, tradução nossa). Embora a história da ciência registre muitos episódios de inimizade entre cientistas e instituições científicas (NAKRA, 2022;MACDONNELL, J. 1995), a atividade científica exige intrinsecamente um esforço profissional conjunto, cujo nível máximo é alcançado com a amizade. A amizade resulta um obstáculo epistêmico.

Os círculos de amigos compartilham objetivos ocupacionais semelhantes e estabelecem longos períodos de diálogo, negociação e colaboração; trabalham juntos intensamente e se comprometem com dinâmicas e projetos. Isso nos convida a pensar a amizade como um método de trabalho coletivo e colaborativo (FARRELL, 2011), de pesquisa científica (RAMÍREZ-I-OLLÉ, 2019; 2014), mas também de pedagogia e didática como veremos a seguir.

AMIZADE, BEM-ESTAR E APRENDIZAGEM

É comum querer que nosso círculo ou rede de amigos se expanda pelo maior tempo possível. Tanto os adultos como as crianças tendem a preferir expandir as amizades e sua qualidade. O conforto da amizade ou suas dificuldades costumam ser motivos para entrar, se dececionar, sair ou retornar a algum grupo, seja um país, local de trabalho, estudo ou outro.

Mas prestemos atenção ao fato de nos sentirmos influenciando as relações de amizade ou não nos sentirmos à vontade em um contexto, e também em nossos sucessos ou fracassos.

De fato, existem abundantes estudos sobre o efeito ou impacto positivo ou negativo da amizade do desempenho acadêmico (FLETCHER, *et.al.,* 2020; CHUNG, *et al.*, 2017; MCCABE, 2016; AZMITIA; MONTGOMERY, 1993). Vamos resumir alguns dos resultados dessas investigações, onde verificou-se que as relações de amizade influenciam o sucesso da aprendizagem porque proporcionam: apoio, recursos e incentivos para o desempenho acadêmico; o uso de tempo de maneiras semelhantes; os alunos com sucessos acadêmicos semelhantes são mais propensos a se tornarem amigos; oportunidades para a coordenação das escolhas e decisões para o estudo; a chance de compartilhar técnicas e habilidades de resolução de problemas e entender melhor o material de estudo.

Se bem que os estudos sugerem que o trabalho acadêmico com grupos de amigos é mais positivo do que trabalhar com conhecidos ou desconhecidos, não obstante:

> Em contraste ... os alunos aprendem mais enquanto estudam sozinhos, eles podem dar aos seus estudos o tempo e a concentração certos. Isso ocorre porque alguns alunos podem se distrair facilmente com seus amigos ao estudar em grupo. Estudar sozinho neste caso nos permite minimizar as distrações ao nosso redor. Os alunos podem se concentrar em informações sobre as quais mais prática é necessária (FLASHMAN, 2012).

Pesquisas estão sendo realizadas sobre a influência do círculo de amigos no desenvolvimento de habilidades metacognitivas, como a identificação do próprio estilo e necessidades de aprendizagem, o planejamento, a coleta e organização de materiais, espaços e horários, bem como o ajuste e avaliação de tarefas, etc.

Certamente, os membros das redes de amizade conversam sistematicamente, encontram motivação para estudar, compartilhar ideias e projetos, dar apoio e se preparar para exames e, dessa forma, contribuir para o sucesso acadêmico de cada um (SHELLY, 2020). Nessas conversas prevalece a coordenação mútua, a participação produtiva e a confiança, fatores que favorecem a colaboração, a exposição e o contraste de ideias e opiniões, bem como a capacidade de isolar variáveis, revelar contradições, explicar os resultados, avaliar e justificar soluções para os problemas. Nesse sentido, a amizade é um cenário importante para o cultivo do raciocínio.

A amizade tem a possibilidade de ampliar o leque da experiência, promete crescimento moral, ganhos em autoconhecimento e intercepta vícios epistêmicos, favorecendo virtudes epistêmicas (LINTOTT, 2015), que incluem estar disposto e poder ser influenciado pelas evidências, cuidados e aberto à verdade mesmo quando é desagradável.

No entanto, não é menos verdade que as relações de amizade homogêneas ou hemofílicas podem ter efeito epistêmico desfavorável, ao promover padrões conservadores de ação, metodologia e técnicas no processo cognitivo, assim aumentar o risco de continuidade ou imobilidade epistêmica no ensino e o comprometimento da flexibilidade e a criatividade cognitiva.

A CULTURA DA AMIZADE NA ESCOLA

A escola é um cenário de relações sociais, que influi de forma peculiar na cultura da amizade: imaginário, rotinas e práticas de amizade (CARTER; NUTBROWN, 2016), através dos mecanismos sociais para a amizade: o contato, o contágio e a homofilia (DALEN;SEIPPEL, 2021), transitividade, a reciprocidade e popularidade (BODA, Z., *et.al.*,., 2020).

As teorias e hipóteses a esse respeito postulam:

- O contacto: as pessoas precisam se encontrar fisicamente num espaço e tempo para fazer amigos;
- O contágio refere-se à exposição das pessoas aos recursos (conhecimentos, emoções, atitudes, bênçãos, dinheiro, etc.);
- A homofilia significa que as pessoas são atraídas e selecionam amigos com características, interesses e experiências semelhantes;

- A transitividade consiste em que os amigos são mais propensos a conectar-se a amigos de amigos;
- A reciprocidade é a tendência de desenvolver díades de amizade mutuamente vinculadas ou dissolver relações unilaterais; e,
- A popularidade (ou apego preferencial) é a tendência de se tornar amigo de quem já tem muitos amigos.

Para BODA,. *et.al.,* (2020, p. 10, tradução nossa), "As razões para esses processos em rede podem ser encontradas nas motivações humanas para formar laços sociais, como a necessidade de pertencimento, segurança, status, ou eficácia".

Os cenários de amizade interagem, influenciam uns aos outros e são comparados com base no grau que esses mecanismos fomentam.

Pensemos que a cultura da amizade na escola é influenciada pelas atividades lúdicas, esportivas e culturais, bem como pela mídia e redes sociais através do ciberespaço. Essas atividades acontecem dentro e fora das escolas.

Esses mecanismos são mais prováveis em cenários onde as pessoas escolhem livre e voluntariamente o que querem fazer e com quem; onde há mais tempo e espaço para interação social. É claro que, quando a escola enfatiza a obrigatoriedade, as circunstâncias provavelmente são afetadas.

Afirma-se que a flexibilidade cognitiva e verbal, os resultados acadêmicos e os sistemas hierárquicos de avaliação da suficiência escolar influenciam a qualidade da amizade entre adolescentes escolares (FLASHMAN, 2012).

A rede de amigos nas escolas pode reforçar ou reproduzir o sentimento de pertencimento, identidade social e bem-estar emocional, mas também as desigualdades e desvantagens, tanto sociais quanto acadêmicas que influem na dinâmica da amizade (SHELLY, 2020; GREMMEN, *et.al.,* 2019).

Adolescentes e adultos atendem a diferentes demandas e responsabilidades relacionadas à amizade (PAULUS, 2020). Deve-se reiterar que quando preconceitos de homofilia e parcialismo prevalecem em uma escola, é muito provável que tal dinâmica ou cultura de amizade leve ao clientelismo, nepotismo e segregação.

É possível induzir a amizade a partir de incentivos e intervenções?

Estão sendo realizados estudos que mostram que intervenções na rede podem proporcionar oportunidades de amizade, a curto, médio e longo prazo, evitar o isolamento social de dois indivíduos e facilitar a integração entre grupos sociais segregados. "O contato com membros de um grupo social diferente reduz o preconceito fora do grupo e aumenta a probabilidade de amizades entre grupos" (BODA, *et.al.,* 2020, p. 11, tradução nossa).

De acordo com as experiências dos professores(CENTER OF RESPONSIVE SCHOOLS, 2020), para cultivar a amizade entre seus alunos, poderiam ser realizadas as seguintes estratégias:

- Faça com que os alunos se sentem, fiquem de pé e interajam em círculos para que possam ver e ouvir uns aos outros. E a apreciação e o respeito devem ser enfatizados;
- Forneça tempo e espaço para satisfazer a necessidade de interagir com seus amigos;
- Leve em consideração as características e necessidades sociais, emocionais, cognitivas, físicas e espirituais dos alunos;
- Crie cenários de empatia;
- Ensine a amizade pelo exemplo;
- Incentive o trabalho colaborativo, cooperativo e de apoio;
- Contribua para reconhecer e resolver conflitos e respeitar as opiniões dos outros;
- Fale sobre o que significa ser um amigo; e,
- Envolva os pais.

CONSIDERAÇÕES

Embora, por amizade (ou amigo próximo) algumas pessoas possam entender uma coisa e outras outra, sempre há uma chance de consenso e acordo. É uma questão de vontade, humildade e responsabilidade epistêmica.

Deve-se reconhecer que existem várias culturas de amizade, tanto nas sociedades quanto nos grupos humanos, que são suscetíveis a mudanças.

A educação e as escolas são cenários sociais onde operam mecanismos, incentivos e intervenções que favorecem, mas também podem dificultar uma certa cultura de amizade, por exemplo, quando por meio de sua dinâmica e currículo, alimentam a polarização das pessoas em amigos e inimigos.

Em uma alta cultura de amizade e colaboração, as pessoas obtêm maior bem-estar, alegria e sucesso no que fazem juntas.

A cultura da amizade atreves na educação pode e deve encorajar as pessoas e sociedades ao aprendizagem sobre os riscos ou ameaças dos preconceitos e estereótipos da homofilia da amizade e assim alinhar nossa convivência mais de perto com os ideais da igualdade, a justiça e a concórdia.

Melhorar a cultura da amizade é necessário e possível. Como, sem essa cultura ou sem a amizade intercultural será possível reduzir as assimetrias sociais, o mal-estar, o colapso das amizades, os conflitos e as guerras?

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial, 2015.

AZMITIA, M.; MONTGOMERY, R. Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, v.2, n.3, p. 202-221. 1993. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1993.tb00014.x. Acesso em: 14 nov. 2022.

BODA, Z. *et al.* Short-term and long-term effects of a social network intervention on friendships among university students. *Sci Rep*. v.10, n.1, p. 2889. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1038/s41598-020-59594-z . Acesso em: 14 nov. 2022.

BAUMGARTE, R. Conceptualizing Cultural Variations in Close Friendships. *Online Readings in Psychology and Culture, 5*(4), 2016. Disponível em https://doi.org/10.9707/2307-0919.1137 Acesso em: 15 nov. 2022.

CARTER, C.; NUTBROWN, C. *A pedagogy of friendship: young children's friendships and how schools can support them. International Journal of Early Years Education.* v.24, n. 4, p.395-413, 7 jun. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813. Acesso em: 14 nov. 2022.

CENTER OF RESPONSIVE SCHOOLS. Sowing the Seeds of Friendship: Tem Ways to nurture a Friendship Ready Classroom. 2020. Disponível em: https://www.crslearn.org/publication/the-friendship-issue/sowing-the-seeds-of-friendship-ten-ways-to-nurture-a-friendship-ready-classroom/. Acesso em: 14 nov. 2022.

CHUNG, S. *et al.* Friends with performance benefits: a meta-analysis on the relationship between friendship and group performance. *Personality and Social Psychology Bulletin,* v. 44, n. 1, p. 63-79, 10 out. 2017. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167217733069. Acesso em: 14 nov. 2022.

DALEN, H.B.; SEIPPEL, Ø. Friends in sports: social networks in leisure, school and social media. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, v.*18*, n.6197. Disponível em: https://doi.org/10.3390/ijerph18126197. Acesso em: 14 nov. 2022.

DELORS, JACQUES (Coordenador). A Educação um tesouro a descobrir- Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Cortez Editora. Brasília, 1998.

DERRIDA, J. Políticas de la Amistad. Madrid: Editorial Trota, 1986.

FARRELL, MICHAEL P. *Collaborative circles: friendship dynamics and creative work*. Chicago/Londres: The University Chicago Press, 2011.

FLASHMAN J. Academic achievement and its impact on friend dynamics.*Sociology of education*, v. *85, n.* 1, p. 61-80, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0038040711417014. Acesso em: 14 nov. 2012.

FLECK, LUDWIG. *La genesis y el desarrollo de un hecho científico. Introduccion a la teoría del estilo de pensamiento, y del colectivo de pensamiento*. Madrid: Editorial Alianza, 1986.

FLETCHER C. *et al.* The consequences of friendships: Evidence on the effect of social relationships in school on academic achievement, *Journal of Urban Economics, Elsevier,* v.116(C), 2020. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.1016/j.jue.2020.103241. Acesso em: 14 nov. 2022.

GREMMEN, M. et al. Adolescents' friendships, academic achievement, and risk behaviors: same-behavior and cross-behavior selection and influence processes, *Child Development*. v. 90, n. 2, p. 192-211, mar./abr. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1111/cdev.13045 . Acesso em: 14 nov. 2022.

HELM, B. Friendship. *Stanford Encyclopedia of Philosophy.* 2021. Disponível em: https://plato.stanford.edu/entries/friendship/#FrieMoraTheo. Acesso em: 14 nov. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019.* Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

KAWAL JASON. Friendship and epistemic norms. *Philosophical Studies*. v.165, n.2, p.349-370, 2013. Disponível em: DOI:10.1007/s11098-012-9953-0. Acesso em: 14 nov. 2022.

LINTOTT, S. Friendship and bias: ethical and epistemic considerations. *Journal of Social Philosophy*, v.46, n.3, p.318-339, 28 Set. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1111/josp.12105. Acesso em: 14 nov. 2022.

LU P et al. Friendship importance around the world: links to cultural factors, health, and well-being. *Front. Psychol*. 2021., v.11, n.570839. Disponível em: doi:10.3389/fpsyg.2020.570839. Acesso em: 14 nov. 2022.

MACDONNELL, J. S.J. Partners and rivals during the scientific revolution. In: MACDONNELL, J. S.J. *Companions of Jesuits A Tradition of Collaboration.* Fairfield University. 1995. Disponível em: http://www.faculty.fairfield.edu/jmac/sj/cj/cj5science.html. Acesso em: 14 nov. 2022.

MASON, C. The epistemic demands of friendship: friendship as inherently knowledge-involving. *Synthese*, v.199, p.2439-2455, 30 dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11229-020-02892-w . Acesso em: 14 nov. 2022.

MCCABE, J. Friends with academic benefit. *Sage Journals*, v.15, n.3, 18 out. 2016. Disponível em:https://doi.org/10.1177/1536504216662237. Acesso em: 14 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- BRASIL- 2018- Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir- Acesso em: 12 set. 2022.

MORAES-FILHO I.M.M. *et al.* Fatores sociodemográficos e emocionais associados a tolerância nas relações de amizade na pandemia pela COVID-19. *Rev. Enfermagem da UFSM,* v.11, n.2, p.1-17, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2179769253180. Acesso em: 14 nov. 2022.

NAKRA, R. Meet these 5 pairs of scientists who 'heartily' hated each other. *The Secrets of the Universe.* 2015. Disponível em:https://www.secretsofuniverse.in/scientists-who-hated-each-other/. Acesso em: 14 nov. 2022.

NIETZSCHE, F. Humano, demasiado humano. Mexico: Editores Mexicanos Unidos. 1986.

PAULUS, M; CHRISTNER, N; MONIKA WÖRLE, M. The normative status of friendship: do young children enforce sharing with friends and appreciate reasonable partiality? *Journal of Experimental Child Psychology*, v.194, n.104826, jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104826. Acesso em: 14 nov. 2022.

RAMÍREZ-I-OLLÉ, M. Friendship as a scientific method. *The Sociological Review*, v.67, n.2, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0038026119829760. Acesso em: 14 nov. 2022.

RESTIVO, S. Einstein's genius wasn't in his brains; it is was in his friends. *Public Quare*, 20 fev. 2020. Disponível em: https://www.zocalopublicsquare.org/2020/02/20/albert-einsteins-brain/ideas/essay/ . Acesso em: 14 nov. 2022.

SHELLY J.S. The importance of friendships for academic success. *Food Science Education*. V.19, n.1, p.2-5, 8 jan. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1111/1541-4329.12176. Acesso em: 14 nov. 2022.

WITTGENSTEIN, L. Investigações Filosóficas. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTUDO DA ATIVIDADE ENZIMÁTICA DA UREASE E DA ATIVIDADE ANTIOXIDANTE DOS METABÓLITOS SECUNDÁRIOS EM CULTIVARES DE SOJA TRANSGÊNICA E CONVENCIONAL

Elizabeth Nunes Fernandes[35]
Alan Bezerra Ribeiro[36]
Davi Sales Silva[37]
Raelson Lima Serra[38]

INTRODUÇÃO

O Brasil é o segundo maior produtor mundial de soja, sendo a leguminosa cultivada em várias regiões do País. A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), por meio da Embrapa Soja, atua em pesquisas com soja transgênica desde 1997 e, em parceria com a iniciativa privada, passou a incorporar às suas cultivares o gene de tolerância ao herbicida glifosato.

A soja Roundup Ready (RR) consiste numa cultivar geneticamente modificada que tem a característica de tolerância ao herbicida não seletivo, glifosato (N- fosfonometil-glicina). O glifosato é um herbicida sistêmico de ação total, que inibe a enzima 5-enolpiruvil shiquimato-3-fosfato sintetase (EPSP sintetase ou EPSPS), impedindo que a planta forme aminoácidos essenciais para a síntese de proteínas e, também, alguns metabólitos secundários. O gene que confere tolerância à enzima EPSPS, denominado CP4, é proveniente da bactéria de solo do gênero *Agrobacterium*, introduzido na soja pelo método de biobalística (KRUSE, 2000).

Alguns questionamentos ainda são feitos sobre o uso de plantas geneticamente modificadas, dentre eles o grau de tolerância de algumas espécies daninhas ao *glyphosate*, a interação com a simbiose de microrganismos com as raízes da soja e patógenos de plantas e os efeitos sobre a produção e a interação com as condições ambientais (CORREIA et al, 2010).

[35] Doutora em Química Analítica (UFSCar). Professora Adjunto IV (UEMASUL). CV: http://lattes.cnpq.br/8745472290896502
[36] Doutor em Química Orgânica (UFSCar). Professor associado 4 (UFMA). CV: http://lattes.cnpq.br/1660039142489971
[37] Especialista em Ciências Ambientais (FAAT). CV: http://lattes.cnpq.br/7193060970134752
[38] Mestre em Engenharia Química (UFS). CV: http://lattes.cnpq.br/9483503206692656

No Brasil, a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBIO) é responsável por zelar pelo correto manejo dos Organismos Geneticamente Modificados (OGM), seja na sua fase de desenvolvimento nos laboratórios ou na fase mais crítica dos testes em campo, quando o OGM precisa ser liberado no meio ambiente (DALL'AGNOL, 2000).

Os OGM, ou transgênicos, podem ser plantas, animais ou micro-organismos que tiveram no seu material genético a introdução de DNA proveniente de outro organismo. Em alguns casos, este pode ser outro indivíduo da mesma espécie; ou, o mais comum, de outra espécie com a qual não há cruzamento natural (MONQUERO, 2005).

A liberação dos transgênicos no Brasil, particularmente aqueles com finalidade comercial, vem provocando controvérsias quanto aos possíveis riscos à saúde e ao meio ambiente. As polêmicas referem-se ao nível de incerteza atribuído a esses alimentos diante da chamada 'segurança alimentar' (CAMARA et al, 2009) e envolvem diversos atores, como cientistas, agricultores, ambientalistas e representantes do governo. Os riscos dos alimentos transgênicos para a saúde da população e para o meio ambiente configuram a principal temática da discussão.

A exemplo, cita-se a possível ocorrência no aumento das alergias com o consumo dos Organismos Geneticamente Modificados (OGM). Assim, pesquisas desenvolvidas no Reino Unido e Estados Unidos apontam que novos compostos são formados no novo organismo, como proteínas e aminoácidos que, quando ingeridos, podem desencadear processos alérgicos e aumento de resistência aos antibióticos. O argumento é de que são inseridos nos alimentos transgênicos genes de bactérias usadas na produção de antibióticos.

Estudos a respeito têm demonstrado que a inserção de genes resistentes aos agrotóxicos em alguns alimentos transgênicos confere às pragas e às ervas daninhas maior resistência, tornando-se superpragas, desequilibrando os ecossistemas. Isso acaba por implicar no uso de uma maior quantidade de agrotóxicos, que pode resultar no aumento de resíduos em alimentos, rios e solos (CAVALLI, 2001).

De forma clara, pode-se afirmar que há debates enfáticos sobre a utilização comercial dos organismos geneticamente modificados. A ciência, então, passa a ser questionada de forma impetuosa ao desvelar os resultados de seus estudos e investigações até o surgimento dos produtos transgênicos (HOFFMAN, 1999).

Neste trabalho, propôs-se o estudo da atividade dos metabólitos secundários e a atividade enzimática da urease em cultivares de sojas transgênica e

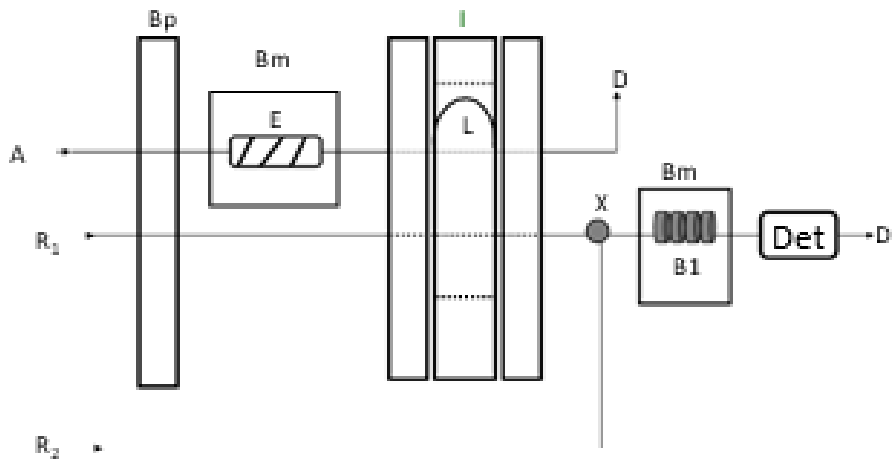
convencional, buscando-se avaliar o efeito da transgenia sobre esses aspectos, correlacionando os dados apresentados pelos estudos realizados às características das cultivares estudadas.

METODOLOGIA

A urease é uma metaloenzima de níquel da família das hidrolases que catalisam, em conjunto com outras funções biológicas, a hidrólise da ureia para a forma amônia e carbamato. Essa metaloenzima apresenta-se como um sítio binuclear de níquel, separado por uma ponte carbamato (HAMMER, 1993). A enzima catalisa a hidrólise da ureia, formando o íon amônio e bicarbonato. Leguminosas tais como feijão e soja têm sido fontes de obtenção da urease para aplicação analítica (LUCA et al, 2001).

Avaliou-se a conversão enzimática por meio de um sistema em fluxo (RUZICKA e HANSEN, 1988), no qual ocorre a reação de hidrólise da ureia pela enzima urease. Como mostra a Figura 1, a ureia, proveniente de soluções de referências, é hidrolisada, produzindo íons amônio, enquanto a solução passa através da coluna fragmentos da leguminosa, fonte natural da enzima urease.

Figura 1 - Diagrama de fluxo para determinação da conversão enzimática da urease. Bp - bomba peristáltica; I – injetor; A – amostra; R1 – solução de salicilato de sódio; R2 – solução de hipoclorito de sódio; Bm - banho-maria; E - coluna enzimática; B - bobina de reação; Det - espectrofotômetro; D - descarte; X – ponto de confluência; L – alça de amostragem. As setas indicam a direção do bombeamento.



Fonte: Os autores (2022)

Assim, os íons amônio produzidos são monitorados por espectrofotometria, através da reação de Berthelot, na qual os referidos íons reagem com salicilato e hipoclorito de sódio, catalisados pelo nitroprussiato de sódio e o produto formado absorve em 600 nm. A obtenção da minicoluna de tecido vegetal e a determinação da atividade foram executadas conforme procedimento recomendado na literatura (LUCA & REIS, 2001; FATIBELLO-FILHO e VIEIRA, 2002).

Todas as colunas contendo fonte natural da enzima foram preparadas empregando-se um tubo de Tygon de 100 mm de comprimento e 2,06 mm de diâmetro interno, preenchido com fragmentos da leguminosa. Os fragmentos foram obtidos colocando os grãos da leguminosa de molho para a remoção da pele dos grãos. Em seguida, visando o aumento da superfície de contato, os grãos foram passados em um espremedor, em busca da diminuição da área superficial do tecido vegetal.

Logo após, as colunas foram preenchidas com solução de NaCl 0,25 mol L^{-1} e fechadas suas extremidades com lã de vidro para evitar o deslocamento de extrato vegetal, acondicionada sob refrigeração *c.a.* 5 °C. Manteve-se a coluna nesse meio por no mínimo 12 horas antes de se iniciar o procedimento (LUCA; REIS, 2001).

O metabolismo nada mais é do que o conjunto de reações químicas que ocorrem no interior das células. No caso das células vegetais, o metabolismo costuma ser dividido em primário e secundário. Entende-se por metabolismo primário o conjunto de processos metabólicos que desempenham uma função essencial no vegetal, tais como a fotossíntese, a respiração e o transporte de solutos.

Em contrapartida, o metabolismo secundário origina compostos que não possuem uma distribuição universal, pois não são necessários para todas as plantas (OLIVEIRA, 2002). Ademais, desempenha um papel importante na forma de garantir um processo interativo entre as plantas e o meio ambiente. Um dos principais componentes do meio externo cuja interação é mediada por compostos do metabolismo secundário são os fatores bióticos (GOBBO-NETO, 2007).

Para análise destes últimos, as amostras de soja transgênica e convencional foram trituradas separadamente em liquidificador e, em seguida, submetidas à extração dos metabólitos secundários por meio de percolação com solventes em ordem crescente de polaridade, usando-se Hexano, Acetona e Etanol com intuito extrair os metabólitos de diferentes polaridades.

Em seguida, os extratos hexânico, acetônico e etanólico foram submetidos à análise qualitativa dos metabólitos, utilizando-nos da técnica de Cromatografia em Camada Delgada Comparativa (CCDC). O intuito foi de verificar inicial-

mente possíveis alterações desses compostos ocasionados por meio da transgenia e, ainda, obter a melhor separação dos compostos para análise posterior da atividade antioxidante, por meio do teste com o β-caroteno.

Após essa primeira análise por CCDC, as placas que apresentaram melhor separação de compostos foram selecionadas. Em seguida, foram feitas alterações na fase móvel para melhorar seletividade e, consequentemente, uma separação mais definida dos metabólitos.

A análise da atividade antioxidante foi realizada a partir de dois testes: um qualitativo, com o reagente β–caroteno; e outro quantitativo, por meio do teste com o reagente difenil picril hidrazila (DPPH).

As análises por CCDC foram feitas em fase normal, utilizando como fase estacionária sílica e fase móvel diferentes proporções de solventes. Inicialmente, utilizou-se solventes apolares, aumentando a polaridade gradativamente com uso de solventes de média e alta polaridade.

Dessa forma, iniciou-se as análises seguindo uma sequência, começando pelas proporções 95:5 até 50:50, com solventes de diferentes polaridades, sendo eles o Hexano, Éter e Etanol, nas seguintes proporções: 95:5; 90:10; 80:20; 70:30; 50:50 (para Hexano / Éter), e 100% Éter. Depois das respectivas etapas, foram refeitas as proporções 70:30; 50:50 (Hexano / Éter) e 100% Éter. Uma nova fase móvel foi testada: 99:1; 95:5; 90:10; 50:50 (para Éter / Etanol).

As placas cromatográficas foram submetidas à luz ultravioleta (UV) em dois comprimentos de onda de 254 e 365 nm em Iodo sublimado, para revelação das substâncias.

O teste de atividade antioxidante tem por base revelar os maiores responsáveis pelas reações de oxidação nos seres vivos, tais reações podem ser precursoras de alguns problemas de saúde, tais como degradação celular e crescimento desordenado das células.

Este teste foi realizado para verificar qualitativamente a atividade antioxidante da soja convencional e transgênica e, com isso, avaliar se a transgenia influenciou sobre o aumento e diminuição da atividade dos metabólitos.

As placas cromatográficas, selecionadas anteriormente com a melhor separação das substâncias, foram borrifadas com solução β-caroteno 0,02 % (em

diclorometano), ficando a placa amarelada e submetidas à radiação ultravioleta solar por um período de aproximadamente duas horas. Após esse período, toda a placa sofreu uma reação oxidação retornado à sua coloração original branca,

exceto as manchas referentes às substâncias com atividade que permaneceram amareladas, revelando, dessa forma, a atividade antioxidante do extrato. Para este teste, foram utilizados os extratos etanólicos das sojas transgênica e convencional, analisando o quantitativo da atividade antioxidante.

Preparou-se uma solução de 0,004 % de DPPH, ou seja, 0,004 g de DPPH foi diluído em 100 mL de etanol. Em seguida, foi preparada uma solução estoque padrão (quercetina) de 0,25 mg mL^{-1}, ou seja, foi pesado 2 mg do padrão e diluído em 4 mL de etanol. Esse mesmo procedimento foi seguido para as amostras de soja transgênica e soja convencional.

Foram colocadas para reagir em tubos de ensaio de 2 mL de DPPH mais 0,4 mL da amostra. Todas as reações foram feitas em triplicatas e em ambiente escuro. Após 30 minutos de reação, fez-se a leitura da amostra em espectrofotômetro da Analyser, a um comprimento de onda de 517 nm. O cálculo da porcentagem de inibição foi obtido a partir dos valores médios entre as leituras realizadas em triplicatas, empregando a Equação 1. E, no aplicativo Excel™, um gráfico foi gerado com a porcentagem de redução de DPPH.

$$\% \text{ Inibição} = ((ADFPH - AExtr)/ADPPH)^* 100 \qquad \text{(Equação 1)}$$

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os testes realizados para a otimização do sistema em fluxo, para avaliar a performance analítica das colunas enzimáticas, foram feitas de forma univariada, onde varia-se um parâmetro por vez e mantém-se os demais. Estes estudos foram feitos considerando a magnitude do sinal analítico para cada situação avaliada.

O monitoramento do sinal analítico, obtido do espectrofotômetro UV-Vis, foi feito através da interligação com um computador equipado com interface eletrônica e um programa computacional escrito em linguagem *Quick BASIC*. A leitura digital do sinal foi medida em forma de intensidade (mV), a qual alterava a medida da variação da absorbância. Do ponto de vista analítico, a avaliação da variação da magnitude do sinal analítico independe da unidade que este se apresenta.

Os testes iniciais consistiram em avaliar a influência da temperatura nas reações enzimáticas de Berthelot (LUCA; REIS, 2001), para definição da configuração do módulo de análise a ser empregado. Dessa forma, para se avaliar a influência da temperatura sobre a reação enzimática e a reação de Berthelot, empregou-se a coluna contendo fragmentos das leguminosas, fonte de *urease,* e a bobina de reação (150 cm), respectivamente.

Assim, foram realizados testes em quatro diferentes situações. Situação 1: coluna enzimática e bobina de reação à temperatura ambiente; situação 2: coluna enzimática à temperatura ambiente e bobina de reação com temperatura controlada a 43 ºC (banho-maria); situação 3: coluna enzimática com temperatura controlada (banho-maria) e bobina de reação à temperatura ambiente; situação 4: coluna enzimática e bobina de reação com temperatura controlada a 43 ºC (banho-maria).

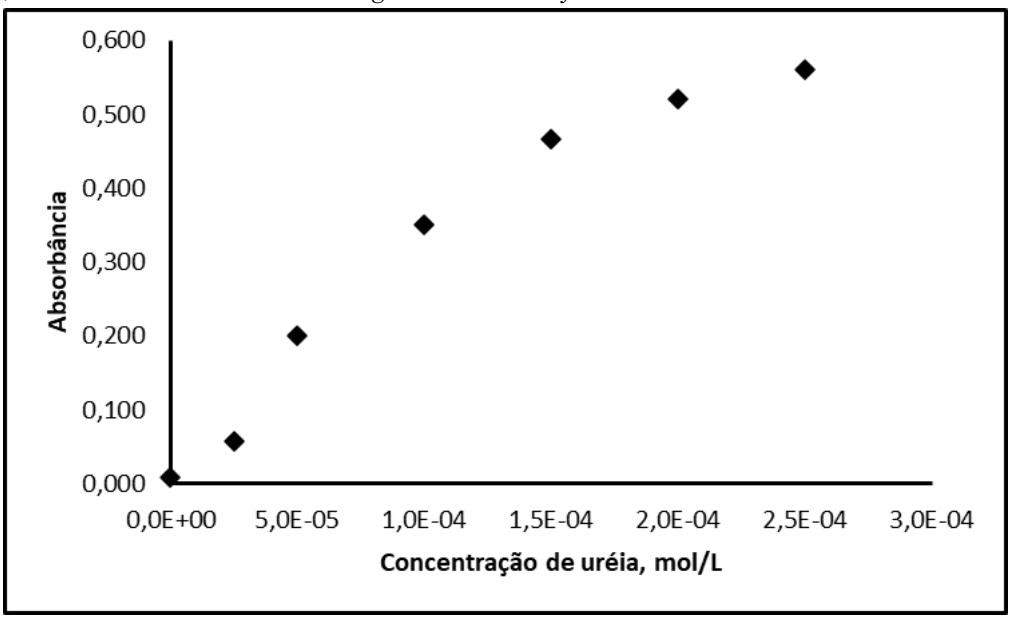
Observou-se que a melhor situação analítica, isto é, onde se obteve a maior magnitude de sinal analítico, foi à situação 4, onde ambas as reações tiveram suas temperaturas controladas empregando banho-maria. O resultado obtido confirmou que tanto a reação de Berthelot, quanto à reação enzimática sofrem influência da temperatura. A partir dos resultados obtidos nos testes iniciais, chegou-se à configuração do módulo de análises apresentado na Figura 1.

Os estudos de otimização do sistema resultaram na definição dos seguintes parâmetros instrumentais: coluna enzimática e bobina de reação em banho maria com temperatura controlada a 43ºC; comprimento da alça de amostragem de 5 cm; comprimento da bobina de reação de 150 cm; e quantidade de tecido vegetal de 130 mg.

Foram confeccionadas quatro mini-colunas enzimáticas, as quais continham os tecidos vegetais das sementes de soja BRS Candeia e BRS 271RR, mantidas sob armazenamento climatizado e não climatizado, como fontes naturais de urease. Para avaliar a performance analítica das referidas fontes de urease, foram construídas curvas analíticas com soluções de referência que variaram a concentração de $2{,}5x10^{-5}$ a $2{,}5x10^{-4}$ mol L^{-1} de ureia.

Os resultados apresentados por todas as fontes de enzimas estudadas demonstraram comportamento semelhante ao exemplo da Figura 2. Nos quais se verificou uma tendência polinomial. Isto é, uma curvatura com a forma de um eixo de hipérbole (RICARDO, 1993) para faixa de concentrações acima de $1{,}5x10^{-4}$ mol L^{-1} de ureia, comportamento típico das reações catalisadas por uma enzima.

Figura 2 - Curva analítica empregada para avaliação da resposta analítica das colunas enzimáticas empregando tecido vegetal de semente de soja. Soluções de referência: 0,0; 0,25; 0,5; 1,0; 1,5; 2 e 2,5 x10^{-4} mol L^{-1} de ureia. Tecido vegetal: sementes soja BRS 271RR não climatizada.



Fonte: Os autores (2022)

Este comportamento é explicável devido à formação do complexo enzima/substrato, que é o reagente efetivo, cuja concentração é proporcional à formação do produto. Sempre que a concentração da enzima for menor em relação ao substrato, resultará em uma formação proporcional do produto. Todavia, um progressivo aumento da concentração do substrato conduzirá a um estado de complexação de todas as moléculas da enzima com o substrato, isto é, a saturação da enzima. Nessa condição, novas adições de substrato não produzirão acréscimo na velocidade de formação do produto (RICARDO, 1993).

Dessa forma, verificou-se que as curvas analíticas apresentaram comportamento linear na faixa de concentração de 2,5x10^{-5} a 1, 5x10^{-4} mol L^{-1} de ureia. Em faixas de concentrações acima de 1,5x10^{-4} mol L^{-1} de ureia, percebeu-se a saturação da coluna enzimática.

Considerando a faixa de concentração que apresentou comportamento linear, foi feita a avaliação da resposta analítica dos tecidos vegetais estudados como fonte de urease. Os resultados demonstraram que apesar, das supracitadas fontes

apresentarem resposta analítica para a mesma faixa de concentração, as fontes proporcionaram sensibilidades diferentes ao sistema, observadas pela inclinação

de suas curvas, dado pelo coeficiente angular da curva. A análise dos resultados apresentados pelas curvas analíticas revelou que os tecidos vegetais empregados são potencialmente fontes de urease.

Dentre os tecidos vegetais estudados, o que apresentou melhor resposta analítica foi a fonte de urease oriunda das sementes de soja convencional BRS Candeia climatizada, a qual apresentou superior sensibilidade e boa linearidade. Considerando as sementes de soja convencional, verificou-se um ganho de em torno de 15% na sensibilidade da climatizada sobre a não climatizada. No que se refere à soja transgênica, as sementes climatizadas foram as que apresentaram menor sensibilidade ao método empregado.

Embora as sementes de soja transgênica não climatizadas tenham apresentado uma boa resposta analítica, do ponto de vista analítico é mais vantajoso utilizar sementes de soja convencional como fonte natural de urease, pois elas apresentaram superioridade. Efetuando-se uma análise dos extremos, verificou-se que há um ganho de *ca.* 66% na sensibilidade do método, quando comparadas às sementes transgênica e convencional.

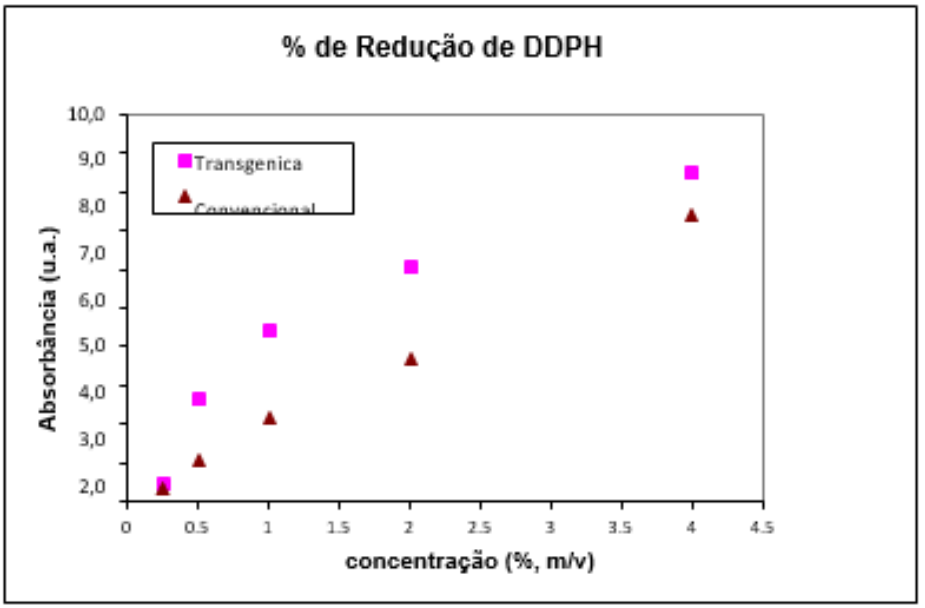
As amostras que apresentaram melhor separação das substâncias foram as seguintes: para os extratos hexânicos, a melhor fase móvel foi hexano: éter (80:20); para os extratos acetônicos, hexano: éter (50:50); e para os extratos etanólicos, hexano: éter (30:70). Essas condições cromatográficas foram utilizadas para as análises de atividade antioxidante, por meio do teste com β–caroteno.

Os extratos de soja convencional e transgênica foram submetidos à CCDC, borrifadas com solução de β-caroteno e expostas à radiação ultravioleta do sol por duas horas. Para efeito de acompanhamento, foi feita outra placa com as mesmas condições e reveladas com vapores de iodo. Após oxidação, as substâncias que apresentam atividade antioxidante permaneceram amareladas na placa enquanto toda a placa volta a sua cor normal branca, evidenciando, assim, a presença de atividade antioxidante tanto na soja convencional, quanto na soja transgênica.

Durante a avaliação da atividade pelo teste com o β–caroteno, foi possível observar a presença de atividade. Porém, não se observou uma variação significativa da atividade entre as amostras de soja convencional e transgênica.

Por meio do teste com DPPH, foi possível avaliar quantitativamente a atividade antioxidante, considerando a capacidade de sequestrar radicais livres das amostras de soja transgênica e convencional. Para esse teste, foram utilizados os extratos etanólicos da soja convencional e transgênica, como mostrado na Figura 3.

Figura 3 – Gráfico de porcentagem de redução de DPPH em presença de extrato etanólico da soja convencional e transgênica.



Fonte: Os autores (2022)

Ao analisar o gráfico apresentado na Figura 3, foi possível observar uma diferença na atividade antioxidante entre as sojas transgênica e convencional. O que indica uma alteração nos metabólitos secundários entre as duas espécies de soja analisadas.

A soja transgênica tem uma redução do DPPH de aproximadamente 8,5%, enquanto a soja convencional apresenta uma redução de aproximadamente 7,5%. Sendo assim, é possível afirmar que há alteração nos constituintes químicos entre essas duas espécies. Tal mudança nas atividades ocorre pela alteração dos constituintes químicos com maior atividade ou aumento na quantidade desses compostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que as espécies estudadas são potencialmente fontes de *urease* e podem ser empregadas como fontes naturais da enzima em trabalhos futuros, aplicados em determinações analíticas que requeiram a quantificação de ureia.

No que se refere à avaliação das fontes de urease provenientes das sementes de soja transgênica versus convencional, verificou-se que a sementes convencionais apresentaram melhor resposta analítica, indicando que o processo de transgenia influencia nas sementes como fontes naturais de urease.

As análises dos metabólitos secundários da soja convencional e transgênica, realizadas por meio de cromatografia líquida de alta eficiência e através dos testes de atividade antioxidante, mostraram que tanto a soja convencional quanto a transgênica apresentam atividade antioxidante confirmadas pelos testes com o β–caroteno e pela redução do DPPH. A atividade antioxidante observada no teste com o β–caroteno foi confirmada também pelo teste com o DPPH. Porém, este último apresentou resultados que confirmam a alteração dos metabólitos, visto que o extrato etanólico de soja transgênica apresentou maior atividade de redução do DPPH com 8,5%, enquanto o extrato etanólico da soja convencional apresentou redução do DPPH de 7,5%.

A alteração dos metabólitos secundários da soja também foi confirmada por meio de cromatografia líquida de alta eficiência, onde os cromatogramas dos extratos hexânicos da soja convencional e transgênica apresentaram diferentes picos e em tempos de eluição diferentes. Dessa forma, pode-se sugerir que a transgenia altera os metabólitos secundários da soja, aumentando a quantidade dos compostos com atividade antioxidante ou induzindo a formação de outros compostos com essa mesma atividade.

REFERÊNCIAS

CAMARA, M.C.C.; MARINHO, C.L.C.; GUILAM, M.C.R.; NODARI, R.O.; Transgênicos: avaliação da possível (in)segurança alimentar através da produção científica. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.- set. 2009, p. 669-681.

CAVALLI, S. B. Segurança alimentar: a abordagem dos alimentos transgênicos. **Revista de Nutrição**, Campinas, 14 (suplemento): 41-46, 2001.

CORREIA, N. M.; DURIGAN, J. C. Controle de plantas daninhas na cultura de soja resistente ao glyphosate. **Bragantia** [online]. 2010, vol. 69, n. 2, pp. 319-327. ISSN 0006-8705.

DALL'ANOL, A. **Biotecnologia: ameaça e oportunidades**. Disponível em https://www.embrapa.br/documents/1355202/1529289/Biotecnologia_amea%C3%A7as_e_oportunidades.pdf/cd67e4c5-3baf-4b49-9312-1a9c4bde041a Acesso em: 12 nov. 2022.

FILHO, O.F.; VIEIRA, I.C. Uso analítico de tecidos e de extratos brutos vegetais como fonte enzimática. **Química Nova**. São Paulo, v.24, n.2, p. 191-194, julho de 2002.

GOBBO-NETO, L.; LOPES, N. P. Plantas medicinais: fatores de influência no conteúdo de metabólitos secundários. **Química nova**, v. 30, p. 374-381, 2007.

HAMMER, F. E.; **Enzymes in food processing**, 3 ed., Academic Press, Inc. 1993, p. 221-230.

HOFFMANN, M. A. Preocupações e conseqüências negativas do uso de plantas transgênicas. **Plantio Direto**, Passo Fundo, n. 51, p. 26-28, maio/jun. 1999.

KRUSE, N. D.; TREZZI, M. M.; VIDAL, R. A. Herbicidas inibidores da EPSPS: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Herbicidas.** Brasília, v.1, n.2, p. 139146, 2000.

LUCA, G. C.; REIS, B. F. Sistema de análise em fluxo para determinação espectrofotométrica de ureia em plasma de sangue animal empregando leguminosa como fonte natural da enzima urease. **Química Nova**. São Paulo, v. 24, n. 2, p.191- 194, jul. 2001.

MONQUERO P. A. Plantas transgênicas resistentes aos herbicidas: situação e perspectivas. **Bragantia**, Campinas, v.64, n.4, p.517-531, 2005.

OLIVEIRA, R. B. **Plantas tóxicas**: conhecer para prevenir acidentes. Monografia de conclusão de curso apresentada à FFCLRP/USP. Ribeirão Preto, SP, 2002.

RICARDO, C. P. P.; TEIXEIRA, A. R. N. **Enzimas**. 4 ed. Lisboa, Didactica, 1993.

RUZICKA, J.; HANSEN, E. H. **Flow injection analysis**. 2.ed. New York: John Wiley & Sons, 1988. 197p.

Nota: pesquisa financiada pela FAPEMA/CNPq - Programa de infraestrutura para jovens pesquisadores - Programa Primeiros Projetos – PPP, PPP/FAPEMA/CNPq, EDITAL FAPEMA Nº. 08/2009, resultados parciais deste trabalho foram apresentados em Seminários de Iniciação Científica - SEMIC da UEMA e UFMA, 12º Encontro dos Profissionais de Química da Amazônia.

FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS

Gabriely Cabestré Amorim[39]

INTRODUÇÃO

É essencial discutir sobre a instrumentalização da formação docente em todas as modalidades. Nesta perspectiva, este capítulo destaca questões relacionadas à formação de professores na Educação a Distância (EaD) e interroga como os cursos preparam o professor diante da pluralidade, quais espaços de formação são criados e como proporcionam momentos de diálogo, troca e reflexão utilizando tecnologias.

Para responder tais questionamentos, tecerei considerações sobre os movimentos ocorridos, em 2022, com a revisão do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Portanto, o primeiro passo é definir a Educação a Distância que de acordo com o Decreto nº 9.057/2017 trata-se de uma:

> [...] modalidade educacional na qual a mediação didático- pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Neste sentido, se faz necessário compreender que a Univesp é uma instituição de ensino superior que oferta cursos na modalidade EaD, criada em 2012, pela Lei nº 14.836, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) do Estado de São Paulo. A universidade é credenciada ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo e ao Ministério da Educação (MEC) para oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

Conforme estabelecido em sua lei de criação, a instituição tem por objetivo o ensino, a pesquisa e a extensão, obedecendo ao princípio de sua indissociabi-

[39] Doutora em Educação (UNESP). Docente (UNIVESP). CV: http://lattes.cnpq.br/7313948778301083

lidade, integrados pelo conhecimento como bem público. Ela se constitui como universidade dedicada à formação de educadores - para a universalização do acesso à educação formal e à educação para cidadania -, assim como a de outros profissionais comprometidos com o bem-estar social e cultural da população.

No ano de 2014, a universidade ofertou cursos de Engenharia de Computação Engenharia de Produção, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Licenciatura em Biologia. Em 2017, foi oferecido vestibular para Licenciatura em Pedagogia, que é o foco deste capítulo. Atualmente, a graduação da instituição é composta por seis cursos nas áreas de Licenciatura, Computação e Negócios e Produção, no âmbito da pós-graduação, possui quatro cursos de *Lato Sensu*. A instituição, em 2022, possui cerca de 71 alunos, distribuídos em 360 municípios e em 414 polos no Estado de São Paulo.

O curso de Pedagogia, possui cerca de 21 mil alunos matriculados. Com carga horária total de 3.640 horas, sendo 400 horas de estágio supervisionado, 400 horas de práticas como componente curricular, além disso, integra sua matriz curricular 1.640 horas de atividades comuns entre os cursos do eixo de licenciatura (Licenciatura em Matemática e Letras).

Após compreender a proporção da Univesp e o seu contexto como uma universidade totalmente a distância, convém conhecer como o currículo do curso de Pedagogia é estruturado e como as atividades são previstas nesta modalidade.

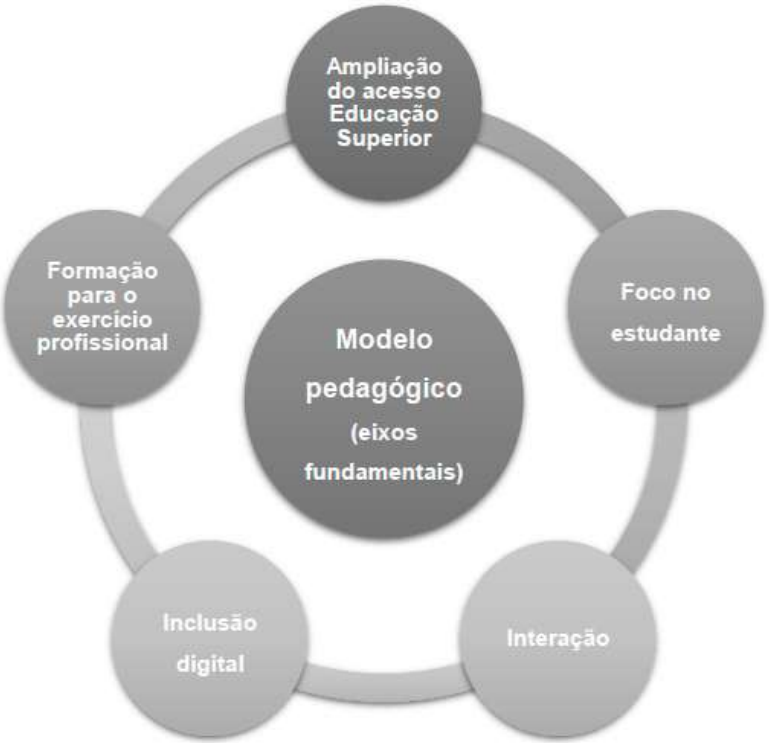
O CURRÍCULO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

> EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (ARRUDA, 2020, p. 265).

Considerando essa conjuntura, a instituição concebe a construção de conhecimento em tempo e espaços flexíveis, por meio das redes digitais, organizados em redes de aprendizagem, interagindo virtualmente com os seus pares, professores

e mediadores. Para isso, o modelo pedagógico da Univesp possui cinco eixos fundamentais que se integram. São eles:

Figura 1: Modelo pedagógico e os eixos fundamentais



Fonte: Elaboração própria com base no Projeto Político Pedagógico de Pedagogia da Univesp

A graduação assegura competências relacionadas a conteúdos específicos, e conhecimentos pedagógicos com base nos eixos fundamentais, além de fomentar uma formação de qualidade para os futuros professores nas diferentes etapas da educação básica.

Direcionando para o curso de Pedagogia, ele faz parte do eixo de licenciatura que possui um núcleo formativo comum de um ano, com os cursos de Licenciatura em Matemática e Letras. Este primeiro ano contempla a revisão de conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio, a utilização das tecnologias da comunicação e do pensamento computacional.

Após o primeiro ano, os cursos passam a se distinguir, considerando as especificidades de cada formação, contudo, permanecem disciplinas pedagógicas comuns aos cursos até sua conclusão, conforme Quadro 1, de forma a garantir a partilha de conhecimentos para a transposição didática e a apropriação crítica dos conteúdos pelos futuros professores.

Quadro 1: Disciplinas comuns Eixo de Licenciatura

Disciplina	Bimestre
Pensamento Computacional	1º
Leitura e Produção de Textos	1º
Ética, cidadania e sociedade	1º
Matemática básica	2º
Inglês	2º
Projetos e métodos para produção do conhecimento	2º
Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação	3º
Didática	3º
Escola e Cultura	3º
Avaliação Educacional e da Aprendizagem	4º
Psicologia da Educação	4º
Políticas Educacionais e Estrutura e Organização da Educação Básica	4º
Teorias do Currículo	5º
Educação Especial e inclusiva	7º
Letramento em LIBRAS para professores	8º
Educação mediada por tecnologias	9º
Materiais Didáticos para o Ensino	11º
Educação de Jovens e Adultos	14º
Design Educacional	15º
Literatura infanto-juvenil	16º

Fonte: Elaboração própria com base no Projeto Político Pedagógico de Pedagogia da Univesp

A partir de uma formação que promova o diálogo constante de futuros professores em diferentes áreas do conhecimento. O curso de Pedagogia, têm como objetivos:

I. Promover a imersão dos estudantes em ambientes de produção e divulgação científicas e culturais no contexto da educação básica;

II. Formar o educador consciente de seu papel na formação de cidadãos sob a perspectiva educacional, científica, ambiental e social;

III. Capacitar os futuros professores para o autoaprimoramento pessoal e profissional constantes;

IV. Promover, por meio das atividades práticas e dos estágios curriculares vivenciados em diversos espaços educacionais, a integralização dos conhecimentos específicos com as atividades de ensino; Proporcionar a capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas, bem como os conhecimentos de questões contemporâneas e de sua realidade;

V. Desenvolver a habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação- problema;

VI. Estabelecer relações entre a Pedagogia e outras áreas do conhecimento, bem como trabalhar em equipes multidisciplinares e na interface da Pedagogia com outros campos do saber.

Após a apresentação do contexto educacional e os objetivos do curso, compete saber como acontece a oferta EaD. O curso é oferecido no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com apoio presencial nos polos para realização das provas bimestrais. As disciplinas regulares, totalizam 3.040 horas do curso e essa carga horária inclui as 400 horas de prática como componente curricular. A oferta é bimestral e cada disciplina é organizada em 7 semanas, com carga horária, na grande maioria, de 80 horas cada e com conteúdo diversificado.

Todo o conteúdo é apresentado por meio de roteiros de aprendizagem que guiam e orientam os alunos no desenvolvimento de seus estudos. Tais roteiros são compostos por:

1. Recursos didáticos com orientações específicas.
2. Materiais obrigatórios, complementares e de aprofundamento com diferentes linguagens.
3. Videoaulas gravadas em estúdio com intérprete de Libras e legenda.
4. Exercícios de apoio.
5. Atividades de avaliação e de estudo dirigido.
6. Recursos educacionais abertos.
7. Desafios com situações problemas e reflexões sobre a temática da semana.
8. Fórum de discussão e/ou dúvidas.
9. Check list para o aluno identificar se atingiu os objetivos propostos nas semanas.
10. Cronograma com a agenda semanal de encontros on-line com mediadores e encontro on-line com o professor-autor da disciplina para revisão do conteúdo.

Em 2022, o currículo foi revisado, após longas discussões considerando a aplicação da prática como componente curricular durante todo curso e práticas significativas a partir da utilização de tecnologias, tal qual disciplinas que tragam competências gerais para a formação de professores (CNE, 2019).

Em linhas gerais, o curso apresenta disciplinas das seguintes áreas de conhecimento: Computação; Língua portuguesa; ética, cidadania e Sociedade; Matemática; Geografia; Ciências da Natureza; História; Inglês; Metodologia de pesquisa;

Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; História da Educação; Didática; Escola e Cultura; Avaliação educacional; Psicologia da Educação; Políticas públicas; Currículo; Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva; Libras; Alfabetização e Letramento; Tecnologia; Metodologias ativas de aprendizagem; Materiais didáticos; Organização do trabalho pedagógico; Educação de Jovens e Adultos; Literatura infanto-juvenil; Artes; Educação em espaços não formais; Gestão educacional; Design Educacional.

Direcionando o olhar para o uso de tecnologias, a Univesp utiliza desses recursos para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se trata de uma universidade virtual. Entretanto, além de utilizar a tecnologia para ofertar suas graduações, fomenta em seus alunos o uso intencional, com disciplinas que abordam a evolução histórica da educação e o uso de tecnologia, a tecnologia na formação de professores, a aplicação das novas tecnologias na educação, utilização de metodologias ativas para aprendizagem, fundamentos do design educacional, Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK) (SCHULMAN, 1987; KOEHLER e MISHRA, 2008).

Em consonância, a instituição ao apresentar essa preocupação, imediatamente reflete em seu currículo com a incorporação da tecnologia na futura prática pedagógica, não somente como recurso para o processo de ensino e aprendizagem a distância, mas reforça a ideia de ser uma estratégia em qualquer modalidade de ensino. Ainda, Moreira, Henriques e Barros (2020) alertam que a área das tecnologias digitais necessita de uma constante e permanente formação, porque está em sucessiva inovação e a sua aplicação provoca mudanças significativas na prática docente.

Além desta estrutura de organização de ensino das disciplinas e a preocupação com o uso de tecnologias. A universidade desenvolve Projetos Integradores (PI) que têm início no segundo ano do curso e são ofertados semestralmente, totalizando 5 (cinco) projetos que somam 400 (quatrocentas) horas ao todo. Parte desta carga horária contempla a chamada Prática como Componente Curricular, conforme legislação vigente. Por meio da resolução de problemas e da aprendizagem colaborativa, os alunos das licenciaturas são expostos a atividades que visam relacionar conteúdos curriculares e fundamentos pedagógicos para o domínio não só dos conteúdos específicos, mas também das práticas pedagógicas necessárias para ensiná-los.

No decorrer do desenvolvimento das atividades propostas pelo PI, a aprendizagem significativa se caracteriza pela articulação entre saberes prévios dos alunos

- saberes este muitas vezes compostos não somente pelas disciplinas cursadas no âmbito da Univesp, mas também pelas experiências vivenciadas em contextos em que o projeto será desenvolvido - e pelos conhecimentos novos provenientes da metodologia de projeto utilizada pela Univesp.

O papel da mediação pedagógica, quer seja nos polos de apoio presencial ou no AVA, tem como objetivo de conduzir o desenvolvimento de conhecimentos a partir da organização das atividades dos alunos seguindo os princípios da Aprendizagem Baseada em Problema e por Projeto (ARAÚJO; SASTRE, 2009) e do Design Centrado no Ser Humano (Human Centered Design - HCD) (PLATTNER, MEINEL & LEIFER, 2012; BROWN, 2010).

Os PIs estão estruturados em temas que são significativos para os alunos e que fazem a intersecção entre o que estão aprendendo ou já aprenderam, em disciplinas cursadas, e a prática.

Atualmente, o curso de Pedagogia possui as seguintes temáticas:

- **Projeto Integrador I:** Adaptação curricular: o multiculturalismo no ambiente escolar (comum ao eixo de licenciatura)
- **Projeto Integrador II:** Educação infantil: o brincar na construção socioafetiva da criança (específico – Pedagogia)
- **Projeto Integrador III:** Práticas inclusivas: a diversidade na escola (comum ao eixo de licenciatura)
- **Projeto Integrador IV:** Ação docente: alfabetização por meio do uso de tecnologias (específico – Pedagogia)
- **Projeto integrador V:** Avaliação: das fragilidades às potencialidades do ambiente escolar (comum ao eixo de licenciatura)

Tendo como base os temas, os alunos são estimulados a se aproximarem da temática com o objetivo de compreender as necessidades locais a partir da elaboração e análise de um problema. Em seguida, eles são orientados a trabalhar no planejamento e desenvolvimento de ações que possam levar à resolução do problema. A socialização dos conhecimentos produzidos se dá a partir da implantação de protótipos como possíveis soluções em loco.

No AVA, o mediador pedagógico estimula os grupos à colaboração multidisciplinar e interativa, à criação de soluções em formato de produtos que possam ser utilizados pela comunidade local. Apoiados na metodologia centrada no ser humano (HCD), os projetos são conduzidos em três etapas:

- Ouvir: a partir da escuta os alunos iniciam o processo de diálogo entre equipe do projeto e comunidade local. Para tanto, os alunos visitam a comunidade local, quer seja presencial ou remotamente, com o objetivo de compreender situações e problemas reais do contexto.
- Criar: neste momento, os alunos refletem sobre a utilização de diferentes recursos e ferramentas para solução dos problemas identificados, como por exemplo, reuniões de *brainstorm*, espaços compartilhados com toda equipe e em tempo real (*OneDrive*), uso de *storyboard* ou ilustrações para visualização da solução proposta entre outras inúmeras possibilidades.
- Implementar: a partir da criação de possíveis soluções, verifica se a proposta respondeu às necessidades da comunidade local.

É importante ressaltar que as etapas ouvir, criar e implementar são contínuas e devem ser realizadas em conjunto com a comunidade local, pois as possibilidades de implantação do protótipo dependem da efetividade da solução apresentada. Motivo pelo qual, durante o processo de criação da solução para o problema, três perguntas essenciais precisam se manter como foco do trabalho: a solução final atende às necessidades da comunidade local? É prática? É viável?

As discussões que ocorreram em 2022, trouxeram à tona questões que são debatidas nacionalmente tais como: os desafios envolvendo o multiculturalismo presente na sala de aula, a importância do brincar na Educação Infantil, a preparação de aulas que atendam todos, com vista para a inclusão escolar, a problemática que envolve a alfabetização, assim como compreender e interpretar o que está por trás de uma avaliação em larga escala e como transformar os números e índices em melhorias para o processo de ensino e aprendizagem que estão no âmbito da formação docente e são potencializadas com o desenvolvimento dos projetos integrados que fomentam o uso de tecnologias para sua execução e proposta de solução.

Ademais Sacristán (1998) afirma que o currículo é a sistematização de problemas e soluções que refletem nas preocupações didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas se constituindo enquanto conteúdo de ensino.

Nesta breve explanação sobre a construção do currículo de um curso de Pedagogia na modalidade a distância, é possível perceber o quanto o uso da tecnologia está enraizado na elaboração e reflexão de como formar um professor contemporâneo que atenda as demandas da sociedade. Vale recordar as palavras de Saviani (2003, p. 13) "[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Precisamos de uma formação problematizadora, que nos coloque a par dos desafios a serem enfrentados em sala de aula, que nos faça refletir sobre a heterogeneidade presente dentro das escolas de educação básica, sobre as necessidades que os alunos levam para esse contexto e as contribuições que os conteúdos trabalhados pela área do conhecimento exercem na constituição histórica e cultural desses alunos (VIEIRA, 2008, p. 224).

O presente capítulo, apresentou reflexões acerca da construção de um currículo do curso de Pedagogia, na modalidade EaD. Não há como negar que essa modalidade favorece espaços e o uso da tecnologia em um fluxo contínuo na trajetória do curso, pois além de necessitar dela para oferta, fomenta a utilização e aplicação em diferentes espaços, dentro do AVA, fóruns, Wikis, atividades propostas pelos professores, disciplinas na área de tecnologia e projetos integradores que buscam a solução de problemas.

Espero que este estudo traga contribuições e possa inspirar outras universidades e docentes a pensarem em um currículo que articule o conhecimento teórico com a prática, utilizando a tecnologia como uma ferramenta facilitadora do processo, além de preparar os futuros professores para atuarem em uma sociedade cada vez mais conectada. Para isso, necessita-se de uma formação de professores que traga práticas significativas, contextualizadas e associadas ao uso de tecnologia para a futura atuação docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Org.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede - *Revista De Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispositivos para Formação Superior para a Docência na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 dez. 2020.

BROWN, T. *Design thinking*: uma metodologia ponderosa para decretar o 3m das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE-CP nº 02*, de 09 de junho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE-CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação. 2019.

KOEHLER, M.; MISHRA, P. Introducing TPCK. In: AACTE. Handbook of Technological Pedagogical Con-tent Knowledge (TPCK) for Educators. *Routledge*: New York and London, 2008, p. 3-30.

OLIVEIRA, É. T. *EaD e Ambientes Virtuais de Aprendizagem*: Dimensões orientadoras para seleção de mídias. 2019. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-163653/publico/EDISON_TROMBETA_DE_OLIVEIRA_rev.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.

PLATTNER, H.; MEINEL, C. & LEIFER, L. *Design Thinking Research*. Springer, 2012. SACRISTÁN, J. G. *O currículo*: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. 1998 SÃO PAULO. *Lei nº 14.836*, de 20 de julho de 2012. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei-14836- 20.07.2012.html. Acesso em: 16 nov. 2022.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard *Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

VIEIRA, A. B. *Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna*: contribuições para a inclusão escolar. 2008. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 29 de agosto de 2008.

FUNDAMENTOS LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E SEUS EFEITOS PRÁTICOS: ENTRE A EXPECTATIVA E A REALIDADE

Maria João Cardoso de Carvalho[40]
Ivy Daniela Monteiro Matos[41]

INTRODUÇÃO

A implantação, no Brasil e no mundo, de políticas educativas elaboradas pelas Organizações Internacionais, tem imposto os conceitos da administração privada à educação pública. Sob o argumento da melhoria da qualidade, definem medidas excessivamente burocráticas, tanto no aspecto administrativo, quanto no pedagógico, com foco em fazer mais com menos recurso financeiro, negligenciando os aspectos sociais e culturais intrínsecos à educação. São políticas com inspirações neoliberais, que fortalecem na sociedade os conceitos capitalistas, sobretudo os da meritocracia e da concorrência. A imposição dos aspectos gestionários sobre o cotidiano escolar dificultam as práticas realmente democráticas da educação, cedendo lugar à mera descentralização de ações, com consequente responsabilização dos sujeitos envolvidos frente ao seu desempenho. O enfraquecimento das práticas democráticas, centradas na ampla participação e poder de decisão, projeta-se para o espaço social mais amplo, uma vez que os indivíduos não foram educados no exercício da democracia nos espaços escolares e também não os exigirá e nem os exercerá para fora deles (ARROYO, 2018; KLIPPEL, WITTMANN, 2012; PARO, 1998; CARVALHO, 2009; 2021; LIMA, 1998; 2018; ANDERSON, 2017).

As práticas democráticas emanadas do cotidiano escolar, potenciadas na participação ativa e cidadã, colocam-se como instrumentos a favor da educação para a democracia, que virá a atuar no enfrentamento das condições de desencantamento e alienação das práticas escolares, bem como na formação de um cidadão comprometido com a democracia em todo o tecido social. A gestão democrática da educação ressurge, no atual contexto, como oportunidade para a implantação de medidas que interfiram nas dimensões administrativa e pedagó-

[40] Doutora em Ciências da Educação (UTAD – POR). Professora da Escola de Ciências Humanas e Sociais (UTAD – POR).
[41] Doutoranda em Ciências da Educação (UTAD – POR). Professora (IFNMG).
CV: http://lattes.cnpq.br/1519943823530098

gica, naturalizando a prática da decisão, formando um cidadão experimentado nos processos democráticos e capazes de negar as práticas autocráticas (STEVENSON, 2018; FREIRE, 1987; BENEVIDES, 1996; ALVES, 2014; BAQUERO, 2008; CARVALHO, 2011; PARO, 2001).

Lima (2014) entende como pressuposto para a gestão democrática na educação a eleição direta para o cargo de decisão na escola, com a participação de todos os sujeitos. No entanto, mesmo escolhido democraticamente, se as decisões ficarem localizadas no diretor, seria configurada uma gestão autocrática. Assim, o autor elenca ainda a necessidade da implantação dos órgãos colegiais para que as decisões sejam compartilhadas e, mais, a real capacidade de participação nesses órgãos, para que não se tornem *pro forme* e venham a atuar na real distribuição de poder.

No entanto, apesar de a gestão democrática usufruir de certa ordenação formal-legal na legislação brasileira, não equivale às reais práticas emanadas da sua estrutura. Evidente que muitos fatores contribuem para esse quadro, mas aqui trataremos do aspecto legal. Convém conhecer como a gestão democrática da educação está prevista na legislação brasileira e as orientações para a prática que o aspecto legal imprime nas realidades escolares (SAVIANI, 2010; PARO, 2001; FILHO, 2019; VIEIRA, 2010).

GESTÃO DEMOCRÁTICA: FUNDAMENTOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Art. nº 37 da Constituição Federal (CF) prevê a "legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência" (BRASIL, 1988) na administração pública brasileira, gerando uma prerrogativa para a fiscalização social do exercício do poder nos órgãos públicos. No entanto, no tocante à educação, a legislação não se esgota nesse aspecto. A educação, como direito do cidadão e gerida democraticamente aparece substancialmente na CF e é normatizada de forma mais pormenorizada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A CF, no seu artigo nº 205, reforça e especifica o ideal de educação que se almeja ofertar quando refere que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Aí ficam expressos os direitos de cada cidadão brasileiro no que concerne à educação formal: na medida em que se estabelece como um direito de todos, que deve ser oferecida a cada cidadão pelo

poder público, com o suporte e incentivo por parte da família. Mas, ressalta-se a importância que o termo "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" passa a ter no processo de participação, em virtude de se considerar que é a sociedade que a potencia e a fomenta, indicando os caminhos que construirão a educação que deseja ofertar aos seus cidadãos.

Na sequência, o Art. nº 206, apresenta os princípios sob os quais será ministrada a educação no Brasil, fazendo uma referência explícita às condições de acesso e permanência; à liberdade de ensinar e de aprender; ao pluralismo de ideias e coexistência de instituições públicas e privadas; à gratuidade nos estabelecimentos oficiais; à valorização dos profissionais; à gestão democrática do ensino público, na forma da lei e à garantia da qualidade.

Se a última CF data do ano de 1988, a LDBEN data de 1996. Foram oito anos desde a nova Constituição, escrita sobre os alicerces de uma sociedade recém democratizada, até a definição de uma legislação própria para a educação brasileira, que viria a regular, inclusive, a gestão democrática das instituições de ensino.

Na tentativa de cumprir a sua função de instrumentalizar os princípios determinados pela CF, a LDBEN assim determina sobre a gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com o seu Art. nº 14:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1988).

Neste âmbito, a gestão democrática passa pelos aspectos pedagógicos, quando assegura o direito dos profissionais da educação de participarem da elaboração do projeto pedagógico da escola e, ainda, pelos aspectos administrativos, garantindo a participação de toda a comunidade escolar nos órgãos colegiais a serem instituídos. No entanto, apesar de representar tais princípios, ainda não diz como será a gestão democrática, deliberando a sua definição para os sistemas de ensino, nomeadamente o sistema federal de ensino, o sistema de ensino dos estados e do Distrito Federal e os sistemas municipais de ensino, todos compostos pelas suas redes de escolas e órgãos de gestão.

O Art. nº 15 da LDBEN reforça e amplia a autonomia das instituições de ensino, garantido que:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Os progressivos graus de autonomia nos campos pedagógico, administrativo e financeiro não podem ser entendidos como diminuição da responsabilidade do Estado, sendo que:

> No aspecto administrativo, é importante não confundir a descentralização a ser proporcionada/construída/conquistada com o exercício da autonomia com mera 'descentralização' de tarefas. Por outro lado, deve-se também não identificar autonomia da gestão financeira nas escolas públicas, por exemplo, com o abandono/responsabilização das unidades escolares para uma auto sustentação, ainda que parcial, [...] o que poderá ocasionar desvios de natureza privatista. No que concerne à autonomia pedagógica, vale ressaltar que ela deve fazer-se sobre uma base curricular mínima. Tal regulação do Estado faz-se necessária, pois como fenômeno social, a educação do indivíduo não é assunto que toca somente seus interesses individuais, mas os de toda a sociedade (ROCHA, HAMMES, 2018, p. 639).

Desta forma, a autonomia das escolas é mediada por disposições gerais mínimas da sociedade que deverão sobrepor-se a interesses individuais, vinculando a participação de todos os envolvidos.

As disposições gerais do capítulo sobre a educação básica na LDBEN revelam que a educação tem por finalidade "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996, Art. nº 22). Para a formação enquanto exercício de cidadania torna-se imprescindível uma educação pautada na autonomia, no questionamento e no exercício democrático do ser dentro da estrutura escolar. A escola precisa de estar aberta aos anseios e desejos dos alunos, como participantes primeiros da rotina escolar; dos pais, como responsáveis legais a quem a lei imputa obrigatoriedade pela coeducação dos filhos, juntamente com o Estado; dos profissionais da educação, como materializadores da educação, a partir daquilo que acreditam, das orientações legais e dos recursos de que dispõem; da sociedade de modo geral, que se utiliza do educando como uma força de transformação da própria sociedade, sintetizando nesses sujeitos o foco da ampla participação a que se propõe a gestão democrática.

O aprimoramento dos mecanismos democráticos exige uma íntima relação entre a gestão dos processos educativos e a elaboração do projeto político pedagógico. Para Hora, o projeto político pedagógico precisa de ser elaborado de forma democrática, a partir de discussões amplas e claras sobre a escola que temos e a que queremos construir, sendo que este processo só se efetivará se houver uma gestão democrática que favoreça e incentive a discussão. Da mesma forma, a gestão democrática só se fortalecerá no interior do espaço escolar caso se paute sobre um projeto político pedagógico lúcido e dialógico. A este propósito escreve:

> Assim, é preciso estabelecer a discussão entre a gestão democrática e o projeto político pedagógico no interior de um contexto socioeducativo que considere outros elementos, tais como o significado da escola no processo educativo, o currículo e seu sentido crítico e criativo, a relação que se impõe entre gestão democrática, qualidade do ensino e avaliação institucional, sem os quais não é possível concretizar a atitude democrática da gestão da escola e a construção do seu projeto pedagógico (HORA, 2007, p. 58).

Uma gestão democrática consolidada precisa de fundar bases para o seu desenvolvimento nos registros dos documentos escolares. Os ordenamentos legais devem registrar as perspectivas e os procedimentos que delineiam as práticas democráticas nas rotinas da gestão da escola. O projeto político pedagógico é um documento vital para o encaminhamento das ações educativas e deve prever esses ordenamentos. Ademais, trata-se de um documento a ser produzido de tempos em tempos pela própria organização educativa, permitindo a avaliação dos processos democráticos, as correções daquilo que não logrou funcionamento efetivo e a implementação de novas medidas para o fortalecimento progressivo da participação dos sujeitos.

No entanto, há que se trazer à discussão a necessidade de que os documentos oficiais e as práticas instituídas estejam correlatas. As práticas democráticas devem estar registradas nos documentos da organização educativa, mas só o seu registro não garante a sua efetivação. Muito menos podem ocorrer na realidade e deixar de espelhar as diretrizes escritas nos ordenamentos legais. Para além da necessidade da elaboração lúcida e participativa desse ordenamento no interior das organizações educativas, sua elaboração e aplicação concorrem com forças políticas, impostas pelo Estado, na figura do excesso burocrático, dos programas prontos que tem que ser adotados, nas metas a atingir, no trabalho voltado aos parâmetros de avaliação externos, na judicialização do trabalho daqueles que vivem da educação.

No que se refere à colegialidade, Hora defende que, garantida a ampla participação, prevista nos normativos legais e a real capacidade de participação, é um instrumento capaz de implantar a ação conjunta "com a corresponsabilidade de todos no processo educativo. Através deste mecanismo de ação coletiva é que efetivamente serão canalizados os esforços da comunidade escolar em direção à renovação da escola, na busca da melhoria do ensino e de uma sociedade humana mais democrática" (HORA, 2007, p. 57). Implica a extinção do autoritarismo centralizado, a eliminação da diferença entre dirigente e dirigido, a participação dos diferentes segmentos na tomada de decisão, alcançando-se, assim, o fortalecimento da escola em relação às normas emanadas dos órgãos administrativos centrais.

Parece ponto passivo que a gestão democrática da educação encontra prerrogativas nos normativos legais que fundam o período de redemocratização do Brasil. No entanto, o plano das orientações para ação não está em simetria com a ação de fato, de modo que a educação emancipatória, na concepção de Freire (1987), fundada nos alicerces da educação para a democracia, ainda não logrou amplo êxito na sociedade brasileira. O que se vê são exemplos localizados de organizações educativas que conseguem atingir mais ou menos graus de autonomia e implantação de práticas de decisão compartilhadas, que ainda não se tornou marca indelével de toda a educação nacional. Certamente há muitos aspectos a serem tratados para aprofundar a discussão no tocante ao plano da ação, ou seja, na efetivação de uma prática da gestão democrática nas rotinas escolares, mas aqui trataremos do aspecto legal, a partir das marcas que a legislação imprime na construção de uma educação nacional.

ENTRE A EXPECTATIVA E A REALIDADE

Não se podem ignorar as contradições entre aquilo que a democracia formal anuncia em seu arcabouço legal e o que ela, efetivamente, produz. Para Saviani (2010), o título IV da LDBEN, denominado "Da organização do sistema educacional", inserido quando da aprovação da lei pela Câmara do Deputados em substituição ao título "Do sistema nacional de educação", já indica o desmantelamento da possibilidade de serem definidas diretrizes focadas em uma organização mais comum, com bases mais igualitárias para todo o país, através de um sistema nacional de educação.

Esta homogeneização não significaria ignorar as especificidades de cada região, mas definir com robustez os princípios e garantir que todo o país pudesse implantá-los ou desenvolvê-los igualmente. A LDBEN, segundo este autor, quando

não definiu princípios mais sólidos e específicos para todo o território nacional, dentre eles os de gestão democrática, configurou-se como uma legislação:

> Minimalista para não comprometer sua política educacional que promovia a desresponsabilização da União com a manutenção da educação, ao mesmo tempo em que concentrava em suas mãos o controle, por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades (SAVIANI, 2010, p. 776).

No plano da gestão democrática, pode-se inferir que esta descentralização fortalece as iniciativas locais, dando mais poder de decisão aos Estados e Municípios. Por outro lado, pode ainda significar que não há um esforço da esfera superior de decisão para implantar ações que garantam uma educação mais igualitária por todo o país. De fato, há realidades bem distintas de como a educação é conduzida no Brasil, seja no âmbito estadual ou municipal, que vão desde aos salários pagos aos professores, à implantação de infraestruturas mínimas nas escolas ou aos modos como as organizações educativas são geridas.

A descentralização de ações mais macros, além de causar desigualdades na oferta do serviço educacional, colocando crianças de certas regiões em desvantagens frente a outras, faz com que as instâncias a quem se deve reivindicar ou resistir a certas políticas se encontrem pulverizadas pelos diversos Estados ou Municípios, fragmentando a ação popular, enfraquecendo a luta por princípios imprescindíveis à educação para a democracia.

As críticas de Saviani (2010) podem encontrar base em Paro (2001). Ao escrever sobre os princípios da gestão escolar democrática no contexto da LDBEN, este autor considera a legislação como insuficiente, superficial e comprometida com as corporações privadas de ensino. A primeira crítica feita por Paro se refere à redução da gestão democrática apenas às escolas públicas, demonstrando claramente que as práticas democráticas não são consideradas importantes na construção da sociedade brasileira e, por isso, como parte dos objetivos escolares.

No tocante aos dois princípios que o Art. 14 apresenta, Paro os encara como já ultrapassados quando da implantação da legislação. Na sua avaliação, é redundante prever a participação dos trabalhadores da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como é vazio defender a participação da sociedade nos órgãos colegiais, sem indicar diretrizes para o funcionamento desses órgãos. Ademais, encara esses dois princípios como conquista prévia da sociedade, não dependendo da LDBEN para virem a vigorar na realidade brasileira. O que os normativos legais poderiam fazer em prol da implementação de uma prática mais efetiva dos dois princípios, primando pela qualidade da gestão democrática, foi relegada a outras legislações de forma frouxa e sem acompanhamento.

Para além da explanação dos aspectos mais gerais relativos à gestão democrática da educação, como tratada pela LDBEN, convém propor uma análise a respeito dos princípios elencados por Lima (2014) como imprescindíveis para a gestão democrática, a saber, a eleição direta para diretor escolar, a colegialidade e a participação.

Apesar da eleição para os cargos de gestão, com a ampla participação dos sujeitos escolares, configurar medida importante para a consolidação da gestão democrática da educação, nem a CF, nem a LDBEN legislam a respeito dessa pauta. Pressupõe-se que este princípio estaria embutido no Art. nº 14 da LDBEN, ao afirmar que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica", relegando a pauta para as legislações locais. As previsões de Saviani (2010) se confirmaram. Com a falta de uma legislação superior sobre a pauta e a ausência de medidas que obriguem os sistemas de ensino a construírem suas próprias normatizações, a eleição direta não passa de atuações isoladas no território nacional.

Em 2014, o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (PNE) estabeleceu como meta nº 19 "assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto" (BRASIL, 2014). Mas os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 (CRUZ, MONTEIRO, 2021) indicam que 49,1% dos diretores de escolas da Educação Básica assumiram o cargo exclusivamente por indicação da gestão; 30,9% acessaram o cargo por meio de processos mistos de desempenho e eleição e que apenas 20% ingressaram exclusivamente por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar.

Os dados revelam ainda que ocorre a concentração de locais em que as escolhas expressamente pela comunidade escolar prevalecem. Em 22 das 27 unidades federativas, predominou o acesso por indicação ou escolha por parte dos gestores públicos. Duas ponderações fazem-se necessárias. A primeira refere-se ao número extremamente baixo de diretores eleitos pela comunidade escolar, denunciando que, apesar de passadas mais de três décadas da promulgação da constituição brasileira, os sistemas de ensino não estão empenhados em aplicar, aprimorar ou ampliar as diretrizes sobre a gestão democrática. Ademais, a nomeação para os cargos de diretor escolar serve aos fins políticos, tanto no cumprimento de arranjos elaborados em troca de apoio eleitoral, quanto para a manutenção da gestão imposta pelo Executivo eleito. A segunda aponta como a eleição direta para diretor escolar é uma prática pontual de algumas e poucas localidades, predominando em apenas 05 dos 27 estados que compõem o território nacional.

A eleição direta para os cargos diretivos e para as funções colegiadas na organização educativa é "uma regra nuclear da democracia e, nas escolas, também um testemunho e uma prática com potencial impacto numa educação para e pela democracia" (LIMA, 2014, p. 1071). O concurso poderá atribuir maior competência técnica e a nomeação não se apresenta como uma realidade isolada, mas a "eleição é democraticamente superior e, de resto, mais favorável à possível combinação entre práticas de democracia direta e práticas de democracia representativa nas escolas" (p. 1071).

A previsão da eleição direta para diretor, como meta nº 19 no PNE vigente, sequer trabalha a favor da promoção de uma política ampla e participativa, limitando a concepção de gestão democrática à eleição para o cargo de diretor, tratando a pauta a partir do interesse de governo, resumindo a atuação da União a repasses de recursos e apoio técnico. A eleição para diretor, apesar de ser importante no processo de autonomia buscado pelos membros das escolas, não garante a gestão democrática. A gestão exercida pelo diretor eleito necessita amparar-se em decisões colegiadas, sob o risco de ser altamente autocrático e centralizador, apesar de eleito.

A gestão democrática depende das questões de livre escolha de seus dirigentes, mas reforça-se e torna-se efetiva nos processos que instituem as rotinas escolares, de que não pode abrir mão a colegialidade. A colegialidade dos órgãos é considerada a opção mais próxima de "concepções democráticas de pendor participativo, afastando-se de modalidades unipessoais, hoje fortemente conotadas com o exercício da liderança por parte de um executivo eficaz e, também, das alternativas mais típicas da burocracia monocrática exercida por funcionários profissionais sob a direção de um só chefe" (LIMA, 2014, p. 1072). Assim, é possível compreender a importância da colegialidade e, escrutinando como se configura no plano legal, tem-se que se resume ao Art. 14 da LDBEN, no tocante à previsão da ampla participação da comunidade local e escolar na sua formação sem, contudo, indicar diretrizes para o seu funcionamento.

Os estudos de Filho (2019) sobre o funcionamento dos conselhos escolares concluíram que trabalham para a manutenção do *status quo*. A relação da atuação dos conselhos escolares com as diretrizes da política nacional obriga a refletir sobre a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), pois é o órgão colegial da maior instância dos sistemas de ensino, respondendo pelas políticas de âmbito nacional, dialogando diretamente com o Ministério da Educação (MEC), composto pelos supostamente mais aptos representantes da educação nacional, tendo acesso mais direto às instâncias de decisão.

O CNE é o órgão colegial de maior relevância do sistema educacional brasileiro, sendo responsável, segundo o seu próprio regimento, por acompanhar a elaboração e execução do PNE, regulamentar diretrizes para a educação, assegurar

a participação da sociedade, dar suporte ao MEC no diagnóstico de problemas e participar ativamente da promoção de debates que auxiliem na busca de melhorias.

O parágrafo primeiro do inciso IX do Art. nº 9º da LDBEN prevê que na estrutura educacional brasileira haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei. Trata-se de uma citação incipiente por parte da normativa legal. A legislação maior não define as suas atribuições e relega toda a sua estruturação legal a cargo do órgão com quem deve desenvolver parceria e não subserviência. Foi o MEC, órgão do Executivo, quem elaborou as normatizações que regulam o trabalho do CNE, instância de distribuição do poder do próprio MEC.

A justificativa para tal descaso localiza-se no fato de que o CNE já havia sido criado no ano de 1995, antes da promulgação da LDBEN e que, sendo este conselho de atuação no Poder Executivo, outras diretrizes deveriam ser desenvolvidas pelo poder a partir do qual deveria atuar (SAVIANI, 2010). Esta justificativa localiza o CNE como um órgão administrativo federal e não como "uma instância com representação permanente da sociedade civil para compartilhar com o governo a formulação, acompanhamento e avaliação da política educacional" (p. 773).

Como consequência, o CNE atua mais como órgão de governo que como órgão autônomo de assessoramento e fiscalização. Contribuíram ainda para esta configuração a falta de recursos próprios, a utilização da estrutura de funcionamento do MEC, a falta de poder de decisão, devendo as pautas serem propostas ao executivo, que deveria propor aos trâmites legais, a centralidade na figura do Ministro da Educação, a falta de autonomia na escolha dos seus conselheiros, dentre outros. A configuração e a atuação do CNE, principal órgão colegiado da educação nacional, contribuem para projetar nos demais conselhos, sejam estaduais, municipais ou escolares, uma atuação desfavorável à distribuição de poder.

CONSIDERAÇÕES

Delineia-se um contexto, na educação brasileira, que os processos e a estruturas pendenciam cada vez menos à ordem democrática, antes implantando a concentração de poder, acompanhada da burocratização e da hierarquização dos processos de decisão, esvaziando as decisões colegiadas e por consequência, participativas, enquanto promove o fortalecimento das atuações unilaterais.

Demonstra-se, deste modo, que as políticas instituídas vão na contramão das concepções emanadas no cerne do movimento de redemocratização do país. A previsão da gestão democrática como um dos princípios basilares para a educação pública nacional apresenta-se como um marco histórico para a educação. No entanto,

a Carta Magna não se comprometeu em indicar diretrizes para a sua efetivação. A LDBEN tampouco o fez, antes relegando a pauta para as legislações territoriais.

Se esta medida pode oferecer as condições para que os estados produzam uma legislação mais contextualizada às suas demandas e realidades, por outro lado não os obriga a avançar em medidas de fato democráticas, que fortaleçam a ação popular, seja na colegialidade, seja na eleição para diretor escolar. Colhe-se, desta abstenção legal, a implantação dos órgãos colegiais, mas com a possibilidade de atuarem pressionados e a favor das forças políticas, assim como a nomeação política para os cargos de diretor, fortalecendo a figura unilateral, em detrimento ao processo de decisão participativo.

A gestão democrática depende das questões de livre escolha de seus dirigentes, mas reforça-se e torna-se efetiva nos processos que instituem as rotinas escolares, de que não pode abrir mão a colegialidade. A participação popular e os modos como se dá essa participação impõem-se como objeto de estudo e como ferramenta necessária para ampliação e consolidação da gestão democrática como uma realidade da educação brasileira.

Assumimos, desta forma, que as políticas educacionais implantadas são elaboradas sob a orientação das Organizações Internacionais, cuja função é minar as práticas autogestionárias e distanciar o local do campo de ação das práticas escolares, implantando a concorrência e a individualização como elementos estruturantes da sociedade. Como consequência, temos a alienação da escola como elemento estruturante da coesão social, essencial para a formação de seres humanos comprometidos com a alteridade, a autonomia, a solidariedade, enfim, seres humanos com formação emancipadora. Apostamos na escola como lugar ideal para que esta formação emancipadora e cidadã se dê, a fim de que seja também projetada para outros espaços do tecido social. E indicamos, por fim, que a gestão democrática da educação não se restrinja ao aspecto legal, que exige aprimoramentos, mas que passe a ser objeto de estudo a partir das suas manifestações nos espaços escolares e nas ações cotidianas dos sujeitos ali envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. Crítica à razão gestionária na educação: o ponto de vista do trabalho. Revista brasileira de educação. V.19. N. 56, 2014.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o "novo" profissional da educação. RBPAE - v. 33, n. 3, p. 593 - 626, set./dez, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out.-dez., 2018.

BAQUERO, Marcello. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 14, nº 2, p.380-413, Novembro, 2008.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. Revista Lua Nova, no.38, São Paulo, p. 223-237, Dec, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-20124, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm

CARVALHO, Maria João. Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. vol. 25, nº 3, pp. 385-568. 2009.

_____. Participação na decisão: uma prática ao serviço da escola democrática. Revista Práxis Educacional. Brasil. vol. 7, nº 10, pp. 85-106. 2011.

_____. A colonização da escola pela racionalidade instrumental. Revista Lusófona de Educação, 54, 35-48. 2021.

CRUZ, Priscila e MONTEIRO, Luciano. (Org.). Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf

FILHO, Antônio Euzébios. Conselhos Escolares para quê? Análise de uma Experiência com Gestão Escolar Democrática. Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 139-152. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus. 14ª ed. 2007.

KLIPPEL, Sandra Regina; WITTMANN, Lauro Carlos. A prática da gestão democrática no ambiente escolar. Curitiba: Editora Intersaberes. 2012.

LIMA, Licínio. A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

_____. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez, 2014.

_____. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr, 2018.

PARO, Victor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In SILVA, Luiz Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

ROCHA, Jefferson da e HAMMES, Lúcio Rocha. Gestão e democracia em uma escola pública. RBPAE - v. 34, n. 2, p. 635 - 652, mai./ago, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. Revista educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, 2010.

STEVENSON, Nick. A educação e a alteridade da democracia. Cadernos de Pesquisa v.48 n.167 p.150-171 jan./mar, 2018.

VIEIRA, Clara. As novas peças e os velhos papeis do Conselho Nacional de Educação. Revista Nova Escola, 2010. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2900/as-novas-pecas-e-os-velhos-papeis-do-conselho-nacional-de-educac

METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS REMOTAS E PRESENCIAIS: *STORYTELLING, HANDS ON* E *SCRAPBOOK*

Lucivânia Antônia da Silva Perico[42]
Ana Paula Noemy Dantas Saito Borges[43]
Lenise Trito Garcia da Silveira Batiston[44]

INTRODUÇÃO

São muitos os desafios enfrentados pela equipe pedagógica e pelos docentes na oferta das aulas remotas que se fizeram necessárias a partir de março/2020, por incidência da pandemia de coronavírus que atingiu o Brasil, em especial o Estado de São Paulo, que foi o epicentro da contaminação.

É perceptível que as mudanças promovidas por essa necessidade de adaptação na oferta do ensino, outrora presencial, certamente deixarão o seu legado para a Educação. Nesse sentido, extraímos dessa experiência alguns pontos para reflexão, os quais serão abordados a seguir, a começar pela pergunta apresentada por Miccoli (2010): "O que podemos esperar de uma aula?", ao que a autora responde: "Algo simples e fundamental: a satisfação daqueles que dela participam. Ninguém gosta de sair de uma aula com sensação de ter perdido tempo. Isso seria uma frustação tanto para nós professores quanto aos alunos." (MICCOLI, 2010, p. 17).

Diante desse cenário imposto pela pandemia e dessa pergunta em outros tempos já lançada pela autora, educadores foram desafiados a criar situações nas quais os alunos se tornassem participantes ativos das atividades (protagonismo); a propor tarefas interessantes e desafiadoras; a quebrar a monotonia do aprendizado tradicional; a trazer novidade para a aula, algo diferente ou totalmente inesperado; a apresentar práticas pedagógicas próximas da realidade sociocultural dos alunos.

A despeito das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo professor ao desenvolver o trabalho durante a pandemia, em sistema de home office, ministrando suas aulas remotas, seja pela carência de equipamentos físicos, seja pela ausência de conhecimentos dos recursos tecnológicos, dentre outras, neste capítulo obje-

[42] Mestrado em Educação (UMESP). Docente (CEETEPS). CV: http://lattes.cnpq.br/6558044907541703
[43] Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (UNESP). Docente (CEETEPS). CV: http://lattes.cnpq.br/5470268188025127
[44] Mestrado em Ciências Farmacêuticas (USP). Docente (CEETEPS). CV: http://lattes.cnpq.br/2716278278627528

tivamos apresentar estratégias adotadas pelos docentes e que apresentaram bons resultados, cujos efeitos contribuíram para a aprendizagem do aluno e que, acima de tudo, demonstram a capacidade criadora e adaptativa de nossos professores.

Desta forma, para somar a essa reflexão inserida na prática docente, pautamos nosso olhar nas estratégias pedagógicas adotadas por professores do Ensino Médio e Técnico, de escolas técnicas do Estado de São Paulo, em suas aulas síncronas remotas, utilizando a consulta ao registros escolares (Plano de Aula e Diário de Classe), bem como as reuniões de socialização de boas práticas, promovidas pelas equipes pedagógicas, para coletar dados e observar experiências exitosas, à luz da reflexão sobre a importância da metodologia para o aprendizado do aluno, conforme descortinaremos a seguir.

METODOLOGIA E APRENDIZADO

Em 2010, o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) realizou uma pesquisa para analisar o desenvolvimento mental de um grupo de universitários, na faixa etária de 19 a 24 anos, para saber como ocorria o seu aprendizado de acordo com diversas metodologias de estudo propostas: em sala de aula; em palestras; de maneira autônoma, depois da aula.

A partir desse estudo, os pesquisadores descobriram que quando o aluno estava na escola, assistindo à aula ou à palestra, numa postura como receptor de informações de maneira passiva, seu cérebro reagia como se estivesse assistindo à televisão, ou seja, não havia aprendizagem significativa. Por outro lado, quando o aluno estava em sua casa e optava por estudar a seu modo, suas atividades cerebrais eram mais precisas e funcionais e era mais propício o desenvolvimento de competências e habilidades.

Nesse aspecto, ficou evidente que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando se dá de maneira autônoma e o aluno tem a possibilidade de organizar seu percurso de acordo com o que considerar mais apropriado.

A "Pirâmide de Aprendizagem" (1986), do psiquiatra americano William Glasser (1925-2013), pode auxiliar na compreensão de qual o método a ser incentivado para que os alunos se apropriem do conhecimento de maneira mais eficaz.

Figura 1. Pirâmide de aprendizagem de William Glasser
Disponível em: http://www.oexplorador.com.br/exp/wp-content/uploads/2017/03/a3.png
Acesso em: 29 jun. 2020.

Essa representação gráfica mostra as porcentagens de retenção do conhecimento relativas às atividades educacionais desenvolvidas. De modo geral, a pirâmide apresenta duas maneiras de adquirir o aprendizado: nos quatro níveis correspondentes ao topo demonstra um aprendizado passivo, em que o aluno lê, ouve, observa, vê e ouve. Nos três níveis correspondentes à base, apresenta-se um aprendizado ativo, no qual o aluno discute sobre o assunto com outras pessoas, produz algo e, por fim, o aprendizado mais eficaz, aquele que corresponde a 90% do nível de assimilação do conhecimento, que é quando o aluno é capaz de ensinar ao outro.

No livro "The Fourth Education Revolution"[45] (*A Quarta Revolução da Educação*, em livre tradução), o educador britânico Anthony Seldon apontou que quando os estudantes desempenham um papel ativo e dinâmico, eles conseguem lembrar e transferir aprendizagens no longo prazo, trazendo sentido e aplicação para o processo de aprendizagem.

Um dos pontos que propicia a aprendizagem é a linguagem adotada, nesse sentido e por considerar a pesquisa apresentada acima, entende-se que o professor deve trazer o aluno para o seu universo, por meio de uma comunicação que os aproxime, dessa feita, a abordagem torna-se de suma importância no contexto educacional.

[45] Disponível em: https://porvir.org/como-promover-a-aprendizagem-ativa-durante-a-quarentena/ Acesso em: 23 out. 2020.

O ápice do processo de ensino e de aprendizagem, indicando 95% de como aprendemos, ocorre quando o aluno consegue assimilar o que aprendeu e ensina do seu jeito e com a sua linguagem ao colega que está com dificuldade em determinado tema ou conhecimento. Esse processo é facilitado quando o professor contextualiza o ensino de acordo com a realidade do entorno da turma, conforme Finger e Bedin (2019), o ensino contextualizado ocorre em via de mão dupla, pois há uma troca de experiências e aprendizados entre o professor e o aluno, "tornando este último um ser ativo no próprio processo de construção de conhecimentos à luz de sua vivência" (FINGER; BEDIN, 2019, p. 10).

ABORDAGEM E APRENDIZADO

Quando o professor elabora sua aula, deve considerar o repertório do aluno, seu contexto e os saberes diversos, inclusive por meio da escolha do vocabulário. Logo, ao explicar um tópico de estudo à turma, o professor deve trazê-la para o centro da discussão, iniciando pelo levantamento daquilo que os alunos sabem sobre o assunto, aquilo que imaginam que seja ou outras percepções. Ainda mais se tratando de aulas remotas, torna-se difícil para o aluno manter o envolvimento numa aula apenas expositiva.

Como afirma Backtin (2002): "A compreensão é uma forma de diálogo" (BAKHTIN, 2002, p. 132) e complementa afirmando que "pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja." (BAKHTIN, 2002, p. 123). Assim sendo, o professor pode valer-se da comunicação e da aproximação para promover o diálogo em todos os sentidos, com foco na maior compreensão pelo aluno, adotando a postura de:

1. Convidar o aluno para o diálogo por meio de uma linguagem mais próxima, empregando o pronome "você(s)";
2. Ao longo da explanação, utilizar a estratégia de perguntas que despertem a atenção do aluno, promovam a reflexão e as interações. Nesse ponto o professor deve ter cuidado para não constranger o aluno ou expô-lo, por isso, a cada aula alunos diferentes devem ser convidados a participar e não sempre os mesmos;
3. Para a compreensão dos assuntos abordados, o uso de exemplos pelo professor é fundamental. Esses exemplos devem partir da realidade do aluno, se possível, do seu cotidiano, contextualizando o aprendizado;

4. O professor não pode dispensar o emprego de termos técnicos necessários à formação do aluno. Eles devem ser explicados ou retomados para auxiliar na compreensão;
5. Outro ponto importante é o planejamento da aula: saudação aos alunos, apresentação do tema da aula (objetivos), resgate de estudos anteriores, conceituação;
6. Os assuntos vão sendo desencadeados até chegar ao tópico de conhecimento a ser estudado. Desta forma, a aula parte do macro (mais amplo) para o micro (assunto específico a ser abordado). Essa é a proposta de um itinerário ou roteiro de estudos que permite avançar etapas para chegar ao objetivo;
7. Um ponto importante a ser observado é, sempre que possível, indicar aos alunos textos ou vídeos que possam complementar o tema estudado;
8. O professor pode lançar mão de charges, músicas, trechos de filmes, gráficos, mapas conceituais etc. para ilustrar e ampliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos;
9. Ao planejar a sua aula, o professor deve pensar em três momentos: início, desenvolvimento e conclusão. Para tanto, é necessário que as atividades sejam organizadas adequadamente ao longo do tempo disponível.

Além dos aspectos elencados, os quais dizem respeito à comunicação e auxiliam o professor na abordagem dos conhecimentos a serem estudados, ele também pode lançar mão de algumas estratégias motivacionais para complementar e tornar suas aulas mais dinâmicas e interessantes para o aluno.

RECURSOS METODOLÓGICOS PARA MOTIVAÇÃO E MOBILIZAÇÃO

No ensino remoto muitas vezes os professores se viram diante do desafio de aproximar o aluno, tanto de si como dos demais colegas de classe, sendo necessário relembrar que durante a pandemia, no ensino remoto, muitos professores se sentiram "sozinhos" diante de câmeras fechadas, tornando o desafio de motivar a classe ainda maior.

Lançando um olhar reflexivo para a atuação dos professores, é possível observar algumas estratégias motivacionais adotadas e que ao mesmo tempo em que tornaram o aprendizado mais significativo e próximo da realidade, também

permitiram o estreitamento do vínculo professor-aluno e aluno-alunos. Nesse sentido, destacam-se três estratégias adotadas por professores do Ensino Médio e Técnico, de escolas técnicas do Estado de São Paulo, em suas aulas remotas, durante o período pandêmico. O levantamento dessas estratégias deu-se por consulta aos registros escolares (Plano de Aula e Diário de Classe), bem como nas reuniões de socialização de boas práticas, promovidas pelas equipes pedagógicas.

A primeira estratégia observada foi *storytelling*. A proposta é contar histórias para que, por meio dessas narrativas, o aluno obtenha um aprendizado. Essa metodologia foi utilizada por professores tanto no campo da Ciência, como das Tecnologias, do ensino de Línguas e Literaturas, da Matemática, da História, da Filosofia etc. Cabe destacar que professor sempre tem alguma narrativa interessante para contar e, quanto mais conta, mais desperta o interesse do aluno. Nessa perspectiva:

> [...] a narrativa promove o desenvolvimento cognitivo, imaginação, emoções e pensamento. Estes discursos expositivos atraem a atenção, aumentam a curiosidade, ativam a concentração, estimulam a apreensão, envolvem e promovem o interesse, podem ser regenerativos e levar a mudanças comportamentais. (TAVARES, 2019, p. 293)

Ao iniciar a sua aula, o professor pode valer-se de uma *storytelling* para prender a atenção do aluno. Pode contar histórias da vida pessoal de autores das obras literárias; curiosidades com relação a descobertas tecnológicas; episódios do cotidiano que ocorreram recentemente; fatos históricos retratados em livros e obras de arte, mas que não ocorreram exatamente dessa forma. Muitos assuntos podem ser abordados e a contação de histórias serve para introduzir, desenvolver ou finalizar a aula e gravar na memória do aluno aquele aprendizado.

Alguns exemplos de *storytelling* que prendem a atenção dos alunos: a descoberta do mouse; como Dom Pedro I proclamou a Independência do Brasil; Origem do ditado "Agora Inês é morta" (e outros ditos populares, assunto sempre rico e cabível em muitas disciplinas); a origem das lendas urbanas; dentre muitos temas, de acordo com o repertório, a vontade e a criatividade do professor, em alinhamento com o Currículo Escolar.

É válido ressaltar que a contação de histórias deve situar-se no contexto da aula, portanto, não é simplesmente narrar um fato, mas propor algum aprendizado a partir dele. Além disso, é importante que o professor envolva o aluno na sua narrativa, para que obtenha o melhor resultado possível. De acordo com a "Pirâmide de Aprendizagem" (1986), do psiquiatra americano William Glasser, o

aprendizado do aluno será de 20%, entretanto, se o professor quiser ir além, pode desafiar a turma a pesquisar fatos curiosos, em diálogo com o conhecimento estudado, para que o aluno também conte uma história que lhe trouxe aprendizado. Esse é um desafio prazeroso e enriquecedor para ambos, que pode ampliar para 95% as expectativas de aprendizado.

A segunda estratégia adotada por professores foi a metodologia *hands on*, também conhecida como educação *maker* ou mão na massa. O desafio é fazer com que o aluno transponha para a prática o conhecimento teórico adquirido no ensino remoto ou na sala de aula. Vimos na "Pirâmide de Aprendizagem" (1986) que é possível obter 80% do conhecimento quando se faz algo, portanto, essa transposição da teoria para a prática é muito enriquecedora. Esse desafio pode ser proposto em todas as disciplinas, desde que bem orientado e articulado pelo professor e compreendido pelo aluno.

Como afirma Paulo Blikstein, na conferência *FabLearn Brazil*, ocorrida em setembro de 2016 na USP (Universidade de São Paulo), um dos pontos mais importantes nessa metodologia "é fazer com que o professor preste mais atenção no processo do que no produto, o que é mudança de paradigma muito grande em relação à educação tradicional, que olha para a prova, que é o produto." (BLIKSTEIN, 2016)

Essa metodologia traz benefícios para todos os envolvidos no processo educativo. Para desenvolvê-la, o aluno precisa apropriar-se do conhecimento teórico, pesquisar, planejar, organizar-se para depois concretizar sua proposta. Assim, move saberes e desenvolve habilidades além daquelas previstas no currículo escolar. O site Porvir apresenta alguns exemplos interessantes dessa metodologia e demonstra que pode ser utilizada em disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em cursos de formação técnica.[46]

Além de pôr a mão na massa na produção de maquetes, experimentos, cartazes, blogs, dentre outros, observou-se que nas escolas técnicas os alunos também foram incentivados a registrar as etapas do seu aprendizado por meio da construção de *scrapbook*.

Scrapbook é um livro ou álbum de recortes utilizado para registrar e guardar momentos. O registro é feito por meio de recortes, enfeites, acessórios, carimbos, decalques, sobras de papel etc. Essa é uma técnica que surgiu no século XV, com a ideia de guardar lembranças em álbuns.

[46] Disponível em https://maonamassa.porvir.org/ Acesso em: 13 mar. 2021.

> O *scrapbook* é uma grande brincadeira de contar histórias e registrar acontecimentos. É brincar com fotos, com colagens, carimbos, texturas e rasgados. É montar páginas de álbuns com temas e histórias que ao longo formarão o livro de sua vida, contando de forma divertida ou séria os momentos que fizeram de você o que você é hoje. E que no futuro trarão belas recordações. (ABRÃO & TERZI, 2009, p. 9)

Nas aulas remotas o uso dessa ferramenta ocorreu de forma virtual por meio do registro das etapas de atividades práticas sequenciais desenvolvidas pelos alunos, como construção de maquetes, elaboração de jogos, criação de dispositivos, montagem de campanha de marketing, também para recontar fatos por meio de imagens e palavras-chaves, e representar aprendizados. Em muitas escolas foi utilizado para a construção de Diários de Bordo virtuais. Também, o *scrapbook* foi adotado para registro de fases de uso de simuladores, redação de capítulos de livros, etapas de experiências, dentre outras atividades. Cabe destacar que, para esse fim, não foi necessário o uso de programas específicos, os alunos construíram em Canva ou no Power Point. A vantagem também está na possibilidade de melhorar a capacidade de síntese, organizar o raciocínio, ajudar na memorização de conceitos e fatos principais, além de trazer inúmeros benefícios aos alunos como: estímulo da criatividade, desenvolvimento do lúdico, organização de ideias, aprimoramento de técnicas de registro visual, capacidade de síntese, expressão de sentimento e motivação por meio de uma atividade prazerosa que mobiliza saberes e habilidades, podendo permitir ao aluno adquirir de 80% a 95% do conhecimento.

Essas estratégias são metodologias ativas que puseram o aluno no centro do processo educativo e estimularam o desenvolvimento de habilidades gerais:

- Habilidades físicas: Dizem respeito ao aspecto motor, à destreza manual, e são especialmente necessárias a algumas formações técnicas (Química, Mecânica, Elétrica, Enfermagem etc.);
- Habilidades cognitivas: Entendidas como a capacidade do cérebro de entender e reagir a estímulos. Ligadas ao raciocínio lógico, à memória e à linguagem;
- Habilidades sociais: Envolvem a capacidade de se relacionar e interagir. Engloba aspectos do aprendizado da cultura, das regras e costumes sociais, do respeito, do diálogo e da empatia;
- Habilidades afetivas: Relacionam-se ao desenvolvimento da inteligência emocional, da capacidade de relacionar-se consigo mesmo e com o outro, dentro e fora do ambiente profissional.

Embora não sejam raros os estudos que contrapõem metodologias tradicionais e metodologias ativas, deve-se ter em mente que no desdobramento do currículo escolar o professor oportunamente fará uso da metodologia que considerar mais adequada, de acordo com o conhecimento a ser adquirido, as competências a serem construídas e habilidades a serem desenvolvidas, assim sendo, em alguns momentos poderá adotar abordagens que deem mais autonomia ao aluno e, em outros momentos, será necessária a memorização. Portanto, a adoção de metodologias ativas não elimina o uso de metodologias tradicionais, pois elas se complementam.

O importante ao abordar as metodologias, tanto no ensino remoto como no presencial, é oferecer possibilidades de escolhas diversas aos professores para que a aula não se restrinja apenas à explanação oral e aplicação de prova escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta reflexão teve como foco apresentar algumas estratégias adotas por professores de escolas técnicas do Estado de São Paulo, durante suas aulas síncronas remotas, no período da pandemia. Observou-se a preocupação do professor em motivar e mobilizar o aluno, também desafiando-se a ir além das práticas pedagógicas convencionais, pois o docente também precisou estar pronto para aprender ao optar pelo uso dessas metodologias, já que precisaria se apropriar delas para usá-las de maneira estratégica em suas aulas.

Para isso, o professor precisou automotivar-se e autoanalisar-se para perceber os pontos a serem melhorados em sua prática pedagógica e agir com entusiasmo e compromisso com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Como notado, não foi necessário ter um domínio especializado dos recursos tecnológicos, pois em muitas dessas estratégias foi possível valer-se de recursos simples do computador. Entretanto, houve necessidade de um esforço docente na pesquisa e escolha de metodologias e na adaptação à realidade da aula síncrona remota.

Seja tomando como referência a pirâmide de Blasser, utilizada por nós como parâmetro para análise, seja pela própria experiência do professor em sala de aula, a reflexão aqui proposta permite concluir a importância do papel docente, ao escolher qual o melhor caminho que conduz o aluno ao conhecimento e ao propô-lo durante o percurso, pois tanto no ensino remoto como no presencial, a atuação do professor é imprescindível para motivar, mobilizar, contextualizar e orientar o aluno na aquisição de conhecimentos significativos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (V. N. VOLOSHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BLIKSTEIN, Paulo. **1a. Conferência FabLearn Brasil**: Promovendo Equidade na Educação pelo Movimento Maker. (9 e 10 de setembro de 2016). São Paulo, Brasil. Disponível em https://fablearn.org/conferences/brazil2016/? Acesso em: 13 mar. 2021.

FINGER, Isadora; BEDIN, Everton. A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química. Passo Fundo: UPF, 2019, p. 10. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/9732/114114714> Acesso em: 14 nov. 2022.

MICCOLI, Laura. **Ensino e Aprendizagem de Inglês**: Experiências desafios e Possibilidades. Campinas: Pontes, 2010, p. 34.

TAVARES, Ana Cristina. **A Alga, o Índio e a Welwitschia: Storytelling como ferramenta de apoio ao Ensino e à Comunicação de Ciência**. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande**. v. 36, n. 3. Seção especial: V Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países e Comunidades de Língua Portuguesa. p. 292-318. Set/Dez. 2019.

TERZI, Flávia; ABRÃO, Tais Calil. **Mini Projetos de Scrapbook 2**. São Paulo: Marco Zero, 2009, p. 9.

MESMO ASSUNTO, NOVOS PARÁGRAFOS?

Mucio Tosta Gonçalves[47]
Ana Luiza Triques Moraes[48]
Luiz Gustavo Couto Gomes[49]

INTRODUÇÃO

Em junho de 2020, iniciamos a realização de um levantamento sobre as percepções de estudantes matriculados em Cursos de graduação e de pós-graduação em Ciências Econômicas de Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil com relação à pandemia e ao futuro. Queríamos captar como estavam sendo vividas as bruscas mudanças introduzidas nas vidas deles e nossa pela pandemia do coronavírus (Covid-19). No dia em que o iniciamos, o Brasil totalizara 32.568 mortes infecção pelo vírus SARS-CoV-2. Os resultados daquele levantamento exploratório foram sistematizados no mês seguinte, no momento que o país registrara mais de 81 mil mortes pelo vírus. Tal versão foi apresentada em um evento latino-americano em outubro do mesmo ano, num contexto ainda mais trágico, pois, 149.114 pessoas haviam morrido em decorrência da doença[50].

Em 2021, retomamos o trabalho e realizamos novo levantamento, buscando observar a percepção de estudantes de graduação em Ciências Econômicas de uma Universidade pública federal localizada em Minas Gerais. Mais de um ano após o primeiro levantamento, no momento que se iniciava a discussão sobre o fim do denominado Ensino Remoto (ER) nas Universidades brasileiras, haviam morrido 619.334 pessoas pela doença e suas sequelas.

Durante todo o período compreendido pelas observações que realizamos, o Ensino Remoto foi usado no sistema de ensino brasileiro como a principal modalidade para lidar com a situação provocada pela pandemia, dadas as condições da transmissibilidade do vírus (BRASIL, 2020; BEHAR, 2021; CASTIONI *et al.*, 2021; ARRUDA, 2020). Como consequência, foram desconstruí-

[47] Doutor em Ciências Sociais (UFRRJ). Docente (UFSJ). CV: http://lattes.cnpq.br/2997749006036392
[48] Bacharel em Ciências Econômicas (UFSJ). CV: http://lattes.cnpq.br/9861050395072591
[49] Bacharel em Ciências Econômicas (UFSJ). CV: http://lattes.cnpq.br/7028554972458734
[50] Todos os dados sobre o número de mortes provocadas pelo vírus Covid-19 no contexto da pandemia foram extraídos da página do Coronavirus Resourse Center, da John Hopkins University, disponível em https://coronavirus.jhu.edu/region/brazil Acesso em: 01 jun. 2022.

dos e reconstruídos modos de relacionamento entre docentes, discentes e entre ambos, o que procuramos refletir.

PENSAR O ENSINO REMOTO

O Ensino Remoto (ER) é uma estratégia de organização e oferta de aulas em tempo real, uma alternativa por meio da qual discentes e docentes de uma mesma turma, apesar de distantes geograficamente, se relacionam nos horários idênticos àqueles nos quais a oferta era realizada presencialmente no espaço físico escolar. No contexto da pandemia, o Ensino Remoto foi adotado com um caráter emergencial, constituindo uma alteração temporária no modo de entrega de conteúdos curriculares (ARRUDA, 2020; MOREIRA e SCHLEMMER, 2020).

Neste contexto, o ER permitiu que docentes e discentes impedidos de frequentarem as escolas, pudessem compartilhar síncrona e assincronamente conteúdos e práticas pedagógicas em rede, instituindo um processo virtual de ensino-aprendizagem. Isso foi possível pela utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC (INOUE *et al.*, 2018; MOREIRA e SCHLEMMER, 2020).

A adoção do ER produziu vantagens para a oferta do ensino escolar, em especial quanto: ao alcance de grande número de pessoas em horários e lugares distintos; à aquisição de proficiência e formação de redes interacionais pelo uso de *softwares* de aprendizado; à participação por meio de instrumentos de conversação à distância; e à participação de pessoas de distintos lugares convidadas a ministrarem atividades em sala de aula (ORTEGA e ROCHA, 2020; PESCE e HESSEL, 2021).

Por outro lado, essa modalidade de ensino não garantiu *per si* a qualidade educacional. Isso porque: as TDIC não são, necessariamente, tecnologias educacionais; os(as) docentes tiveram que se apropriar destas tecnologias sem o devido preparo, reproduzindo práticas usuais de exposição; elas não eliminam riscos à segurança dos dados de discentes e docentes, conformando potenciais ameaças aos direitos humanos; sua utilização requer esforços e flexibilidade de docentes e discentes, penalizando quem não possui *homes* e *offices* atendidos (e/ou apenas precariamente atendidos) pelos serviços digitais (COSTA, 2020; OLIVEIRA, 2020; CURY, 2020; SOUSA et al., 2021).

Considerando tais aspectos, coloca-se a questão: como promover a educação libertadora em meio a uma crise sanitária, social e econômica extraordinária, de âmbito mundial? Ou, noutros termos: quais são as limitações que práticas escolares

em condições remotas, como as vividas na pandemia, oferecem à educação como práxis libertadora, no sentido proposto por Freire (1973)?

A educação, pensamos, é aquele instrumento que possibilita percepção e filtragem crítica de informações e contextos, mobilidade social, desenvolvimento da empatia, noção da própria ignorância e escolhas éticas. Freire (1973) alerta que um problema para a prática dos processos educacionais de ensino-aprendizagem é a adoção de uma visão "bancária". Isso parece ser significativo no contexto do uso de aulas remotas, quando as mesmas se reduzem apenas à narração, ao "depósito" de conteúdos que se tornam distantes da realidade dos(das) estudantes, impedindo-os(as) de se tornarem competentes para a reflexão. A prática desta educação nega uma pedagogia libertadora, capaz de contribuir para superar as condições que levam à "auto-desvalia" (FREIRE, 1973), impedindo que sejam instituídos espaços nos quais "ensinantes" e "aprendentes" busquem o crescimento mútuo (PINTASSILGO, 1998).

Nas condições da pandemia, discentes e docentes tivemos que aprender a lidar, abruptamente, com quarentena(s) e os medos de infectar-nos, de contagiarmos pessoas amadas, das quais teríamos que nos separar, de adoecermos, de morrermos, de interrompermos ou mesmo perdermos vínculos afetivos, profissionais e nossos rendimentos. Fomos, enfim, confrontados com múltiplas e complexas formas de aprendizado sobre ter que viver com restrições significativas à nossa suposta liberdade e com o tédio gerados por uma incerteza significativa diante de uma doença não compreendida. Consequentemente, tivemos que viver e conviver com o cansaço, a raiva, o estresse, o pânico, a depressão, a ansiedade, a angústia, a insônia, a exaustão, a tristeza, a culpa, a falta de concentração, a relutância em trabalhar, dentre muitos outros sintomas – mesmo sabendo que o uso intensivo das redes sociais e a pressão por resultados decorrentes da lógica produtivista universitária viessem causando agravos à saúde mental de jovens estudantes. Outros efeitos, especialmente na vida das mulheres, envolvem o aumento da violência doméstica e da demanda por atividades de cuidados (ALENCAR et al., 2020; CAMPOS *et al.*, 2020; COSTA, 2020; GOMES *et al.*, 2021; GUDOLLE, BLANDO e FRANCO, 2021; OLIVEIRA *et al.*, 2022; BADO *et al.*, 2022).

Deslocados e descolados no espaço e no tempo, discentes e docentes tiveram que aprender a aprender em circunstância urgente. Segundo Ortega e Rocha (2020), Gudolle, Blando e Franco (2021) e Souza (2021), essa situação impôs desafios relacionadas às condições de trabalho, à qualidade dos processos de ensino-apren-

dizagem, aos significados dos conteúdos apresentados e ao desenvolvimento das práticas e métodos pedagógicos centrados nos(nas) estudantes.

Os processos decisórios que levaram à adoção do Ensino Remoto, por sua vez, consideraram apenas a disponibilização (não necessariamente articulada no tempo e no espaço) de *hardwares* e *softwares* para que discentes e docentes pudessem ter "acesso" às aulas, sem discutir as profundas mudanças que ocorreram no próprio processo educacional (ORTEGA e ROCHA, 2020; PESCE e HESSEL, 2021).

A organização do trabalho educacional e da educação no contexto da pandemia introduziu uma dinâmica que exige "adaptações" a uma rotina que é simulacro de educação - e, cremos, simulacro de vida. Daí resultam: o reforço de práticas de trabalho centradas nos indivíduos e do próprio individualismo; a intensificação das jornadas de trabalho; a apropriação dos espaços privados das famílias; a ampliação dos espaços de adoecimento; dentre outros aspectos relativos à vida em família e ao trabalho reprodutivo, em especial o das mulheres (DURÃES, BRIDI e DUTRA, 2021).

O Ensino Remoto assume o teletrabalho (ou trabalho remoto, em domicílio) como referência para a organização do trabalho acadêmico (ouvir, ler, assistir, comentar, questionar, refletir). Faz isso sem atentar para a adequação aos princípios pedagógicos e didáticos de uma efetiva Educação a Distância. E desconsidera que o trabalho docente, que engloba ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas, foi levado para os domicílios de professoras e professores sem planejamento (ANTUNES, 2020; SILVA, 2020; MANCEBO, 2020).

Por isso mesmo, os(as) docentes no ritmo do ER tiveram que saber lidar com escolhas difíceis sobre suas práticas, considerando o "[...] dia depois do amanhã ainda incerto, que será o final desta pandemia" (FERREIRA, 2021, p. 7). Situação grave para quem educa e é responsável por formar e cuidar de gente em distintos estágios de formação física e intelectual.

Pensando em tais questões, entre julho e agosto de 2021, durante o período da prática de ER na Universidade selecionada, realizamos um levantamento junto a 111 estudantes do curso de Ciências Econômicas, os(as) quais responderam a um questionário disponibilizado eletronicamente. A escuta de estudantes, anteriormente mencionado, considerou que a educação é um ato fundamental no enfrentamento dos ainda não totalmente conhecidos desdobramentos da pandemia do coronavírus.

A seleção desse grupo foi feita pelo critério de acessibilidade, não implicando qualquer definição amostral estatística prévia. O questionário conteve

15 perguntas, divididas entre fechadas e abertas. Todas(os) participantes foram informadas(os) dos objetivos da investigação, conforme um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As pessoas que responderam ao questionário possuíam idades entre 18 e 44 anos. Quanto à definição de gênero, considerando os cinco apresentados (Feminino; Masculino; Não binário; Prefiro não dizer; Prefiro fazer uma autodescrição), 73% dos(das) respondentes se declararam do gênero masculino, enquanto 27% declararam ser do gênero feminino.

Quanto à identidade de gênero, considerando as alternativas apresentadas (Cisgênero; Transgênero, Transexual ou Travesti; Intersexual; Outro), 96,4% dos(-das) respondentes se identificaram como "Cisgêneros", enquanto 3,6% assinalaram a opção "Outro". Foi pedido, também, para quem assinalasse a resposta "Outro", que especificasse a identidade, e as respostas obtidas foram: "heterossexual" (três respostas) e "mulher" (uma resposta). Estatisticamente, o dado poderia ser lido como uma confirmação do perfil majoritariamente cisgênero da amostra. Não obstante, pode também revelar desconhecimento do debate sobre gênero, uma posição contrária a ele ou, talvez, um constrangimento provocado pela questão. Não temos como saber, pois não foi objetivo do levantamento discutir a questão. O fato é que, mesmo tímido, o dado sugere existir alguma dificuldade de compreensão ou mesmo de representação, o que pede aprofundamento sobre o que Scott (2012) define como sendo o compromisso crítico com os significados de gênero para revelar como se manifestam suas contradições e instabilidades nas vidas que estudamos.

Quanto à cor, utilizamos a classificação do IBGE. A maioria dentre quem respondeu se autodeclarou branco(a) (71,2%), seguida por 19,8% de pardos(as); 8,1% de pretos(as); e 0,9% de amarelos(as). Esses números não diferem dos que retratam o perfil discente universitário brasileiro (ANDIFES, 2019; SILVA, 2020).

Pouco mais de 42% das pessoas que responderam ao questionário trabalhavam, sendo as seguintes as naturezas dos vínculos empregatícios: 31,9% de assalariados(as) sem carteira de trabalho; 29,8% de assalariados(as) com carteira; 27,7% contratados(as) por estágios ou que recebiam bolsas; e 10,6% de não assalariados(as). Desse total de pessoas que trabalhavam, 83% declararam que o emprego era a principal fonte de renda. O montante recebido, em preços de 2021, variou da seguinte forma: 19,1% recebiam até meio salário mínimo (SM); 40,4% recebiam entre meio e um SM; 25,5% recebiam entre um e dois SM; e 15% recebiam mais do que dois SM.

Para as pessoas que declararam não trabalhar, a principal fonte de receita apontada foi o auxílio financeiro recebido dos pais e/ou outros responsáveis. O valor médio recebido por estas pessoas foi equivalente a 79% do SM de 2021.

O percentual de estudantes residindo em moradias do tipo coletivas não familiares (pensões e repúblicas) foi de 28,3%. A maior parte dos(das) respondentes informou residir com os pais e/ou avós. Essa situação foi consequência das decisões tomadas pela Universidade de adotar o Ensino Remoto, sobretudo se forem consideradas as restrições das famílias para manterem estes(as) estudantes residindo fora do domicílio de nascimento, num contexto de restrições orçamentárias.

Em relação aos aspectos da organização das suas relações sociais e da vida estudantil antes do início da pandemia, a maioria respondeu que a forma preferencial de interação e comunicação eram os encontros presenciais, nas suas moradias, nas de amigos(as), nos *campi* da Universidade, em bares e/ou em festas. A interação por redes sociais digitais era menos frequente, provavelmente porque as moradias deste grupo estão localizadas no perímetro urbano da cidade, espacialmente concentrado.

Em relação a 2021, 85% dos respondentes informaram que houve algum tipo de mudança nestas formas de interação. A principal alteração apontada foi a da impossibilidade de participar de reuniões presenciais, o que fez migrarem todas as interações para as redes sociais digitais. Segundo uma resposta recebida: "A interação entre colegas e amigos foi dificultada, causando o distanciamento de algumas relações" (Respondente 7). Outra pessoa afirmou que: "Atualmente me comunico (presencialmente) apenas com pessoas que moram comigo, as interações presenciais com amigos ou pessoas próximas diminuíram muito" (Respondente 4).

Tratando das mudanças em relação ao ensino presencial, 86 pessoas (77,4%) afirmaram que elas foram prejudiciais para o aprendizado. As razões para essa avaliação variaram da falta de interação presencial com os colegas até a falta de preparo e dificuldades de adaptação de docentes ao formato do Ensino Remoto, passando por problemas de conexão à Internet, problemas pessoais, dificuldades de adaptação para o aprendizado online, falta de interação com docentes, dentre outras. Algumas falas são expressivas, nesse sentido: "Minha experiência não está sendo das melhores. Tive crises de ansiedade e me sinto desmotivada com o atual cenário" (Respondente 32); "O excesso de trabalhos aumentou o estresse e reduziu a minha aprendizagem, considerando que tinha que fazê-los o mais rápido possível" (Respondente 57). Noutra direção, um respondente afirmou que: "A falta da convivência e do ambiente universitário não poderá ser reparada, mas

o aprendizado que convivência no ambiente virtual nos trouxe é uma bagagem importante nas nossas experiências pessoais" (Respondente 98).

Foi também apontado que a falta de contato presencial afeta diretamente a troca de informações, uma vez que as conversas informais, os bate papos, as rodas de conversas e os debates que emergem nos corredores e nas salas proporcionavam *insights* importantes para a produção de conhecimento. Mesmo assim, 18% das pessoas apontaram que as mudanças não causaram prejuízo, e que conseguiram manter o ritmo de aprendizado, enquanto outros 5% não perceberam mudanças no ensino em relação ao ano de 2019. Um respondente enfatizou a dimensão da carga de trabalho no emprego e seus impactos sobre os resultados acadêmicos:

> Creio ter sido vantajosa a modalidade de Ensino Remoto Emergencial, para o meu caso, pelo fato de contar com auxílio financeiro emergencial, no qual possibilitou a redução da carga horária de trabalho necessária para a quitação das despesas mensais básicas, além do tempo economizado em transporte para o campus, adicionado o cansaço pelo trabalho diário. Enfim, meus resultados acadêmicos melhoraram substancialmente nesta modalidade (Respondente 70).

Seguindo o que sugerem Castioni et al. (2021), deve-se pensar que um dos limites do Ensino Remoto está associado mais à manutenção de um modelo de aprendizado baseado em conferências e em aulas expositivas do que a formas de aprendizagem centradas no sujeito que aprende.

Foi também solicitada uma avaliação do aproveitamento do tempo, antes e depois da pandemia. 48% informaram que possuíam menos tempo em 2021 em comparação com 2019, quando as atividades eram presenciais. 42% possuíam maior disponibilidade de tempo e 10% não perceberam mudanças em relação à disponibilidade de tempo. Além disso, mais da metade dos estudantes informou que não participava de nenhuma atividade extraclasse; 21% responderam que participavam de Empresas Júniores; 25% participam de Projetos de Extensão, de Grupos de Estudos, ou de Projetos de Iniciação Científica, como bolsistas ou voluntários, além de ocuparem cargos no Centro Acadêmico ou prestarem Monitoria.

Quarenta por cento responderam possuir tempo e suporte suficiente para realizar as atividades, enquanto 25% gostariam de ter mais tempo e suporte, 19% de ter mais tempo, e 14% disseram não possuir suporte o suficiente para a realização das atividades. As respostas dadas apontam, a título de exemplo, para as seguintes situações: "Na pandemia eu desenvolvi habilidades de organização e foco nos objetivos da faculdade (sic). Não me considero um aluno exemplar, mas o tempo

de isolamento serviu para encontrar um caminho para a aprendizagem" (Respondente 29); "Antes tinha horários designados e conseguia cumpri-los independente das atividades presenciais. Durante [a pandemia] tenho dificuldades em focar e realmente me dedicar aos estudos, estou mais procrastinadora" (Respondente 73). Outra resposta indica uma dimensão distinta e relevante da questão:

> Antes equilibrava melhor minha rotina... conseguiria fazer mais atividades e me sentir menos exausta. Agora, mesmo estando exclusivamente com trabalho e faculdade, fico muito mais cansada e meu aproveitamento (principalmente na aula) caiu significativamente (Respondente 28).

Quando perguntados sobre a percepção sobre a saúde (incluindo a de familiares), a maior parte das pessoas respondentes informou estar bem, mesmo considerada a situação da pandemia. Porém, algumas respostas apontaram uma deterioração da saúde mental, pelo maior estresse, cansaço, desanimo, dentre outras mazelas. Uma resposta que sintetiza esse sentimento é reproduzida em seguida:

> Fisicamente estamos protegidos, já que conseguimos de certo modo, nos isolar. No entanto, psicologicamente, estamos claramente mais estressados, há um cansaço constante inclusive refletindo na motivação de todos em seus trabalhos (respondente 28).

Com o propósito de conhecer as motivações que explicam o ingresso na Universidade, foi perguntado sobre a escolha do curso de Ciências Econômicas. As respostas apontaram, principalmente, o seguinte: ser uma ciência social que utiliza a matemática como ferramenta; o interesse pelo mercado financeiro; o interesse em questões histórico-políticas; a relevância que o discurso econômico tem tomado a partir de 2014; a variedade de conhecimentos e áreas que o Curso explora; além da perspectiva de emprego com um bom salário. Um respondente assim exprimiu seu sentimento: "[...] pois penso que é o curso que mais pode me abrir portas para novas oportunidades, por ser um curso bem amplo de aprendizado, ele conversa com diversas outras áreas do conhecimento" (Respondente 6).

A quase totalidade (97%) acreditam que a Ciência Econômica pode auxiliar na busca de alternativas para os desafios pós pandemia. Por exemplo, registramos que:

> A partir de análises socioeconômicas é possível encontrar caminhos para sair dessa crise global além de buscar soluções para problemas que foram escancarados com a pandemia, por exemplo: desigualdade social e de renda e problemas sanitários (Respondente 29).

> Dado que os desafios mencionados anteriormente fazem referência à questões sociais e econômicas, julgo que as alternativas seriam reformas do tipo tributária ou trabalhista, e desenvolvimento de políticas públicas que auxiliem os mais carentes nesse pós-pandemia (Respondente 77).

Quanto às perspectivas sobre o ensino de economia, as respostas apontam para desafios estruturais, indo da educação financeira até a mudanças estruturais no sistema econômico. Uma resposta, por sua clareza expositiva, é aqui destacada:

> Gosto muito quando os professores têm uma visão crítica e engajada. Trazendo para a realidade o debate econômico. Me entristece professores que não questionam sua prática pedagógica. Ser um professor tradicional não é necessariamente ser um péssimo professor; porém, percebo que alguns professores do curso tem uma postura muito tradicionalista, conteudista, decoreba... não estão preocupados em se questionar se os alunos estão aprendendo. Se não aprendem, qual o motivo? Se todos vão mal em uma prova, o erro é meu que não sei ensinar o que é preciso ou deles que não aprendem? Qual a aplicação dos conteúdos ou a intencionalidade na minha ação pedagógica? O que pretendo? etc. (Respondente 99).

Os relatos em relação às perspectivas sobre o futuro da economia são um misto de pessimismo e esperança. Enquanto alguns não acreditam haver soluções para a melhora da situação econômica do país, outros alimentam a esperança de que com o tempo as condições econômicas do Brasil melhorarão, se existir planejamento. Alguns depoimentos merecem destaque:

> Ruim, vide a pandemia por si só, mas sobretudo pela forma com que o Estado lidou com a chegada dela, se tornando ainda mais abusivo com suas medidas sobre o trabalhador, além das tomadas de decisão incompetentes e sem embasamento econômico, moral ou ético (Respondente 62).

> Infelizmente mais concentração de renda na mão de poucos e o trabalhador mais pobre, explorado e oprimido. Penso que crescimento econômico não se traduz necessariamente em bem-estar social. Existem questões estruturantes em nossa sociedade que privam a maior parte da população do acesso à bens e direitos essenciais. Somos uma das maiores economias do mundo com 100 milhões sem saneamento básico. Como isto se explica? (Respondente 99).

CONSIDERAÇÕES

As percepções recolhidas a partir das respostas apontam para uma sensação de limitação diante do desconhecido, combinada com algumas expectativas positivas. Chamou a atenção, não obstante, que um grupo não tão heterogêneo de pessoas jovens não tenha uma postura homogênea, a não ser quanto ao cansaço.

Pode ser que isso se relacione com a forma como tais jovens lidaram com a estratégia da Universidade frente à situação da pandemia, pela implantação abrupta do Ensino Remoto - com a suspensão do Calendário Acadêmico dos cursos presenciais de Graduação e Pós-graduação em 17 de março de 2020, e pelas suas perdas materiais e simbólicas. Pode ser, também, que expresse um sintoma de algo mais profundo, relacionado à condição juvenil e/ou à da educação no tempo presente.

Não foi nosso objetivo explorar quaisquer destas dimensões, mas elas devem ser pensadas para produzir novas maneiras de educar. Nesse sentido, é fundamental considerar as percepções de sujeitos do processo de ensino-aprendizagem nesse tempo da pandemia para além da sua acomodação diante de soluções tecnológicas. Estas, tornadas absolutas, tornam-se quase mágicas.

Compreender as percepções sobre a escola na pandemia demanda perceber a educação como processo de emancipação, no qual devem estar implicados discentes e docentes. Isso significa, e talvez essa tenha sido a crítica mais contundente das pessoas ouvidas por meio do levantamento aqui apresentado, que cada um(a) conta como sujeito que é chamado a ser reflexivo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. et al. **Políticas públicas e violência baseada no gênero durante a pandemia da Covid-19**: ações presentes, ausentes e recomendadas. Brasília: Ipea, 2020. Nota Técnica, 78.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Brasília, 2019.

ANTUNES, André. As contradições do trabalho remoto. **Centro de Estudos Estratégicos Fiocruz**. Rio de Janeiro: 20 out. 2020. Disponível https://cee.fiocruz.br/?q=contradicoes-do-trabalho-remoto Acesso em: 04 abr. 2022.

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, vol. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BADO, Patricia. Mental Health Problems Predict Inequalities in Accessing Online Classes during COVID-19 Pandemic in Youth. **PsyArXiv**, 4 Feb. 2022. Disponível em https://psyarxiv.com/knq49/ Acesso em: 24 fev. 2022.

BEHAR, Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, 06 jul. 2020. Disponível em https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 9, de 28 de abril de 2020**. Brasília: 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file

BROOKS, Samantha K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **Lancet**, London, vol. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020. Disponível em https://bit.ly/3bTZajx Acesso em: 04 abr. 2022.

CAMPOS, Juliana Alvares Duarte Bonini. Early Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic in Brazil: A National Survey. **Journal of Clinical Medicine**, vol. 9, n. 9, p. 2976-2990, September 2020. Disponível em https://doi.org/10.3390/jcm9092976 Acesso em: 31 mar. 2022.

CASTIONI, Remi et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], vol. 29, n. 111, p. 399-419, 2021.

COSTA, António Firmino da. Desigualdades sociais e pandemia. In CARMO, Renato Miguel do; TAVARES, Inês; CÂNDIDO, Ana Filipa (Orgs.). **Um olhar sociológico sobre a crise Covid-19 em livro**. Lisboa: Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte, 2020. Disponível em https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2020/11/29/umolharsociologicosobreacovid19emlivro/ Acesso em: 01 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, vol. 13, n. 1, p. 8-16, 1º semestre de 2020.

DURÃES, Bruno; BRIDI, Maria Aparecida da Cruz; DUTRA, Renata Queiroz. O teletrabalho na pandemia da covid-19: uma nova armadilha do capital? **Sociedade e Estado**, vol. 36, n. 3, p. 945–966, 2021.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. Mais um relato de experiências na educação superior durante a pandemia da COVID-19? **EmRede, Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, vol. 8, n. 1, p. 1-29, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra,1973.

GOMES, Nadirlene Pereira et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, vol. 30, n. 2, p. 1-7, 2021.

GUDOLLE, Lucas Socoloski; BLANDO, Alessandra; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Ensino remoto emergencial na educação superior: uma reflexão baseada em Paulo Freire. **Inter-Ação**, Goiania, vol. 46, número especial, p. 1178-1189, setembro de 2021.

MANCEBO, Deise. Trabalho remoto na educação superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 105-116, outubro/novembro/dezembro de 2020.

MINTO, Lalo. Ensino remoto: presente e futuro em disputa. **Universidade à Esquerda**, 21 de outubro de 2020. Disponível em https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/ensino-remoto-presente-e-futuro-em-disputa Acesso em: 04 abr. 2022.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-2020.

OLIVEIRA, Eliany Nazaré et al. Covid-19: repercussões na saúde mental de estudantes do ensino superior. **Saúde em Debate** [online], v. 46, n. Especial 1, p. 206-220, mar. 2022.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, vol. 13, n. 1, p. 37-42, 1º semestre de 2020.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; ROCHA, Vitor Fiuza. O dia depois de amanhã - na realidade e nas mentes - o que esperar da escola pós-pandemia? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, vol. 13, n. 1, p. 302-314, 1º semestre de 2020.

PESCE, Lucila; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Ensino superior no contexto da pandemia da Covid-19: um relato analítico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, vol. 17, n. 45, p. 33-51, abr./jun. 2021.

PINTASSILGO, Maria de Lurdes. Prefácio. In NÓVOA, António; APPLE, Michael W. (Eds.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

SILVA, Amanda Moreira da. Ensino remoto nas universidades públicas: o que será do amanhã? **Humanas: Pesquisadoras em Rede**, 20 de agosto de 2020. Disponível em https://www.humanasrede.com/post/ensino-remoto-nas-universidades-públicas Acesso em: 04 abr. 2022.

SOUSA, Socorro de Maria Rodrigues et alii. Reflexões sobre o ensino remoto na pandemia. **Research, Society and Development**, vol. 10, n. 15, e276101522928, p. 1-8, 2021. Disponível em https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/22928/20321/277168. Acesso em: 12 abr. 2022.

SOUZA, Liliane Bordignon de. Trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19. **Política & Sociedade**, Florianópolis, vol. 20, n. 48, p. 178 -197, maio-agosto de 2021.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, vol. 45, n. 332, p. 327-351, dezembro 2012.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior**: acesso e perfil discente. Rio de Janeiro: IPEA, 2020. Texto para Discussão, 2569.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LETRAMENTO DIGITAL: USO DE GÊNEROS MULTIMODAIS PARA CRIAR O MULTILETRAMENTO EM SALA DE AULA

Tânia Aparecida Soares[51]
Ennio Alves de Sousa Andrade Lima[52]
Maria Iêda Silva[53]
Liliane de Sousa Cardoso[54]

INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de formação de professores em cursos específicos, passou a ser relevante, a partir da independência do país, considerando que nesse período já existia a necessidade de organizar a instrução popular (SAVIANI, 2009).

Baseados nas informações de Gatti e Barreto (2009), os autores esclarecem que somente após 1960, foi publicada uma legislação, que passou a orientar o processo da formação de professores no Brasil – a estrutura curricular dos cursos.

Com base nas afirmações de Saviani (2009, p. 143), percebemos que, ao examinar as questões pedagógicas, e como essas se articulam as transformações que se processavam na sociedade ao longo dos últimos dois séculos.

É fato que para os autores, a formação de professores deve ser considerada alicerce para construir escolas, cidadãos e profissionais éticos e humanos. Nas palavras do educador Moacir Gadotti (1992, p. 43), "a educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma – ela se debate e se busca". Esse contexto, coloca a Escola no cerne do aprimoramento de técnicas utilizadas na formação de professores e no letramento digital, para o uso de gêneros multimodais e para criar o multiletramento em sala de aula – na busca pelo conhecimento.

[51] Doutora e Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis/MEC). CV: http://lattes.cnpq.br/3766241525353282
[52] Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Advogado. Professor (Universidade Anhanguera e SME /Conceição – PB). CV: http://lattes.cnpq.br/8255375212046240
[53] Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Técnica pedagógica (SEEC – RN). CV: http://lattes.cnpq.br/4563159322345794
[54] Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). CV: http://lattes.cnpq.br/3003160632545206

Nessa perspectiva, a demanda que surge é de uma didática metodológica, baseada em critérios pedagógicos, que atendam às exigências de uma comunicação que seja pautada no letramento, de forma a atender os critérios de uso de diversos instrumentos viáveis à veiculação dos conhecimentos produzidos na Escola.

Essa premissa, tem por escopo, tecer uma reflexão analítica acerca do uso de gêneros textuais multimodais e multiletramentos na construção dos saberes didáticos pedagógicos. Por ser um tema instigante, com relevância social, se propõe a debater e questionar metodologias significativas para mediação entre professores e alunos na tarefa do ensinar e de aprender, em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada da língua e da fala.

O estudo, buscou sua materialidade na pesquisa bibliográfica de (GIL, 2010, p. 31), um caminho que possibilitasse a busca por materiais teóricos de autores que se debruçaram sobre o tema proposto, para encontrar subsídios nos pensamentos de autores como, Dionísio (2005), Rojo (2015), dentre outros, para apresentar respostas prontas, conclusivas, até porque a complexidade do tema não permite tal intento, mas é necessário realizar algumas aferições, fruto do trabalho aqui empreendido.

As reflexões no contexto desse trabalho, permitem compreender que a formação docente – seja ela inicial ou continuada, tem apresentado significativas preocupações de diferentes esferas públicas, desde a federal até a municipal, uma vez que o professor é o elemento-chave na melhoria da qualidade do ensino.

Essas preocupações se voltam também para a prática docente, que tem a ela atribuído novo sentido pelo contexto social vigente, pelo fato que esse traz consigo diversificadas formas de aprender e se comunicar. Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura devem adequar seus currículos voltados a formação de professores aptos ao trabalho com os mais variados textos, sejam eles impresso, digitais ou por meio de mensagens intertextuais.

Surge, por consequência conceitos como letramento digital, multiletramento, gêneros multimodais, embasados nessa premissa de que os educandos precisam ser capazes de transitar por diversos setores sociais. No âmbito da formação profissional, tendo em vista as demandas do atual contexto educacional, é urgente que os professores se apropriem de novas linguagens, novas mídias, dos multiletramentos.

A comunicação entre os falantes da língua ocorre por variados meios, seja eles representados por imagens ou por meio da linguagem escrita, mediados por canais dinâmicos, a exemplo da internet. A grande utilização de imagens para demonstrar o sentido de uma mensagem é caracterizada como multimodal. Essa é

uma tendência metodológica que vem crescendo no cotidiano escolar, oferecendo a oportunidade para que os docentes possam ampliar a visão dos educandos acerca do meio pelo qual há a interação grupal.

Nessa perspectiva surgem os gêneros textuais, sejam eles jornais, outdoors, revistas, pinturas, textos midiáticos, convites, receitas, como exemplo de recursos, os quais atendem a uma exigência demandada pela sociedade midiática e diversificada em que estamos inseridos, enquanto sujeitos interativos.

Dessa forma, o que se espera é que cada indivíduo possua uma capacidade de ler, interpretar e reescrever a mensagem a ele passada. Surge diante disso o multiletramento, sendo definido como canal de comunicação entre os usuários de espaços diversificados e tecnológicos. Nessa premissa, o texto apresenta uma reflexão analítica acerca do uso de gêneros textuais multimodais e multiletramentos na construção dos saberes didático-pedagógicos. É um tema instigante, que possui relevância social, haja vista se propor a debater e questionar metodologias significativas para mediação entre professores e alunos na tarefa de ensinar e aprender.

A centralidade do atual cenário educacional, tendo em vista a urgência de se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada da língua e da fala. Para construção desse estudo foi usada a metodologia de pesquisa bibliográfica, onde por meio de revisão de literatura, foram colhidos os dados nos pensamentos de autores como, Dionísio (2005) e Rojo (2015), entre outros.

ANÁLISE DA INTERFERÊNCIA MIDIÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE

No atual cenário – a cultura midiática, insere-se aos meios, como eixo condutor de propagação de ideias e veículo, por excelência de transmissão de comunicação. Nesse sentido surgem novas maneiras de interação entre as pessoas, que as levam a ler, interpretar e criar suas próprias maneiras de se fazerem compreender. Vive-se a era da internet, onde tudo se torna tendência e há sofisticadas formas de repassar uma informação, seja por postagens escritas ou através dos famosos memes, onde o humor é a tônica reinante.

A partir dessas perspectivas, o sujeito que se comunica, emite e recebe mensagens diariamente e instantaneamente, o que o leva a ser capacitado e habilidoso na sua apreensão. Na perspectiva de Rojo, (2015, p. 121) "a questão que novamente se coloca diz respeito à qualidade de informação e de participação em circulação". Infere-se à essas questões, as mensagens repassadas entre os interlocutores são

realizadas instantaneamente e isso dificulta sua criticidade, ao passo que não há um requinte ou preocupação na sua formulação.

No contexto midiático, se percebe inúmeras e incessantes notícias, advindas de vários lugares e que muitas vezes, a mesma mensagem é repassada de diversas formas. Mediante tal assertiva, vale acrescentar que nas afirmações de Rojo (2015), vive-se um tempo de reflexões, "[...], o *feed* de notícias 'anda' e empurra as publicações para o buraco negro [...], a resistência à superficialidade ainda faz com que alguns admitam adesões equivocadas, motivadas pela pressa, e se retratem publicamente". (ROJO, 2015, p. 121).

Nas reflexões do autor, se percebe a necessidade de questionamento acerca da qualidade da interlocução entre os usuários da internet, que não possuem uma preocupação em questionar o que está sendo posto como mensagem, ou refletir sobre a procedência e veracidade da sua fonte. Vivencia-se a fase do bombardeamento de notícias, trazidas pela imensa variedade de gêneros textuais que se apresentam aos indivíduos imersos nesse contexto cibernético. A partir disso, cabe ainda frisar que:

> [...] a variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana, na sociedade atual, permite não só a criação de uma infinidade de manipulação gráfica e computadores, mas também a rápida propagação da informação, e consequentemente de novas formas de apresentação da escrita (DIONÍSIO, 2005, p. 169).

Pelo exposto, pode-se compreender, que os indivíduos imersos no atual contexto sociocultural, devem adquirir – no que se refere a captação das ideias, a sensibilidade, elemento responsável pela disseminação de variados veículos, usando também gêneros de textos diversificados, seja por meio de imagens, ou usando a língua falada, essencialmente escrita.

Na concepção de Dionísio (2014, p. 64) a "capacidade de compartilharmos convenções está diretamente relacionada com a organização social das comunidades e, em decorrência com a organização de gêneros textuais". A afirmação do autor pode ser interpretada, na medida em que se concebe a vasta gama de portadores sociais de textos que circulam em nosso cotidiano, com a intenção de convencer o leitor a determinada acepção de uma ideia.

E em cada escolha, o leitor demonstrando seu modelo de vida, sua intenção social, sua concepção de homem a formar. Quando o discurso ou mensagem está sendo repassada por diversas formas, sejam elas escritas, faladas, cantadas, por meio de poemas, prosa, cordel, imagens, está havendo o compartilhamento do

que se concebe como multimodais, sendo uma informação que é transmitida por um canal, mas que possui uma mesma finalidade.

Dionísio (2005, p. 159) nos fala, que "na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagens". A partir de tal assertiva cabe entender que, o que se espera do leitor competente é que ele seja capaz de adentrar aos variados espaços e ser capaz de ler e entender aquilo que lhe fora emitido, isso é o multiletramento, a diversidade de textos que perpassam a sociedade vigente.

Pelas reflexões do autor, se faz necessário refletir sobre a importância dos recursos que são usados para emitir e captar a informação repassada por meio do mundo midiático. O sujeito precisa estar atento às reais intenções do autor da informação. Os gêneros textuais usados pela internet são formados de variados e incontáveis recursos, sonoros, escritos, audiovisuais e isso chama a atenção de quem está na condição de passividade, apenas recebendo as notícias.

Para Dionísio (2005, p. 163), "apenas a transcrição dos recursos verbais não se faz suficiente para a construção de um sentido mais global do fato narrado". Isso leva a compreender, que atualmente, o repasse de informações e a interação entre as pessoas necessitam de recursos múltiplos, que tenham uma ampla função e que contem com variadas formas de emitir um significado, sendo escrito, cantado, realizado por meio de imagens cifradas, etc.

GÊNEROS MULTIMODAIS – INTERFACE ENTRE LEITURA E ESCRITA

Os gêneros multimodais são usados para realizar a interface entre leitura e escrita direcionada para um público em específico, com uma intencionalidade pré-determinada. Hoje são exemplos desse tipo de emissor de texto, *chats*, páginas da *web*, *tweets*, *posts*, etc. São múltiplos porque escritos com um recurso ele atinge uma vastidão de sentidos, trazendo uma conotação de diversidade e interdisciplinaridade.

De acordo com Dionísio (2005, p. 174) "[...] de acordo com a sofisticação e a especialização dos gêneros de cada disciplina, diferentes especificações de multimodalidade textual são apresentadas e, consequentemente, diferentes letramentos são exigidos". A partir disso fica entendido que os textos que circulam socialmente em nossa atualidade são formados por características plurais que demandam uma

maior capacidade interpretativa, pois o sujeito é bombardeado constantemente por gêneros cada vez mais inovadores.

A multimodalidade tem a ver com as combinações de gênero, estilo e os sentido que são oferecidos ao texto. Sobre isso, Dionísio (2015, p. 42) revela que: "é no texto materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, músicas, linhas, cores, tamanhos, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodias etc.) são realizados". Dessa forma, tais instrumentos são ricos em sus aspectos, pois sua composição é variada, trazendo ao leitor a possibilidade de interpretação a partir de múltiplas vertentes.

Com as inúmeras oportunidades de lançar mão de leituras e escritas na perspectiva de estabelecer uma comunicação multimodal é que segundo Rojo (2015, p. 116) "surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender". A partir de tal conotação é que cabe a cada falante, autor da mensagem, receptor da informação buscar meios e mecanismos de efetivar suas práticas pautadas nessa riqueza conceitual denominada multimodais.

Já não mais se concebe a veiculação de textos e gêneros com base nas tradicionais práticas, pois a sociedade atual, a partir do implemento das redes sociais de comunicação vem fazendo emergir um novo tipo de expressão. No dizer de Dionísio (2005, p. 159) "com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência". Diante de tal perspectiva surgem novas e vastas oportunidades de circulação de gêneros multimodais, que perpassam o imaginário de cada pessoa, trazendo com isso, criatividade e interesse.

MULTILETRAMENTO – MEIOS PARA UM DIÁLOGO COMPREENSÍVEL

A multiplicidade de linguagens aliada às diferentes situações de usá-las faz com que apareça um novo de letramento, fundamentado na intenção de usar os meios suficientes para estabelecer um diálogo compreensível nos novos espaços de atuação, sejam virtuais ou presenciais. Sobre isso cabe ressaltar que:

> Faz-se necessária ressaltar, também, a diversidade de arranjos não-padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo re-elaborados constantemente (DIONÍSIO, 2005, p. 161).

Pelo que foi exposto fica entendido que a escrita em sua condição de modernidade, influenciada pelas mídias e pelo ciberespaço traz consigo uma heterogeneidade de sentidos, que impulsionam ao leitor uma maior compreensão do seu uso. Hoje há o conceito de letramento, sendo oportuno o uso de diversos textos em variados espaços, ganha uma nova roupagem, sendo intitulado de multiletramento, já que a leitura e escrita não mais se prende ao espaço físico, e ganham novos contexto, como as redes sociais.

Como bem revela Rojo (2015, p. 121) "nos tempos hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive [...], ou mais do que isso, é preciso mostra-lo (em *selfies*, em fotos, em vídeos)". A partir dessa perspectiva cabe entender que, na atualidade, o indivíduo diariamente está se comunicando em canais como *facebook*, *instagram*, *blogs*, *twitter,* pelo fato de que são os principais espaços de atuação e comunicação entre as pessoas.

Neles há uma circulação variada de textos multimodais, exigindo, por conseguinte, um multiletramento, ao passo que são produzidos e interpretados pelos protagonistas dessa interação. Isso pode gerar uma reflexão sobre o termo "letramento digital", que vem despontando cada vez mais para o currículo da formação do professor. Dessa forma é necessário entender que:

> Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16)

A partir de tal concepção é importante perceber, portanto, a relevância de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, sujeitos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental.

A escrita *on-line*, em seu processo de uso, favorece uma produção textual gradativamente mais consistente, desenvolvida a partir da exploração de temas tratados no presencial e que ganham visibilidade no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), criando a concepção de multiletramento.

Freitas (2010, p. 12), compreende que "a formação inicial de professores ainda está distante de enfrentar computador e internet como instrumentos de aprendi-

zagem". As porcentagens que indicam a presença de disciplinas sobre tecnologias nos currículos dos cursos de licenciatura, por si só, mostram que esse é um esforço ainda muito pequeno. As análises dessas ementas são ainda mais eloquentes para dizerem que o futuro professor não está sendo capacitado para utilizar, em sua docência, os recursos do computador-internet. Pela nomenclatura das disciplinas e pelo conteúdo que abordam, percebe-se que há preocupação com as tecnologias em si, mas não com o letramento digital do professor em formação (FREITAS, 2010).

Vale salientar que o entendimento acerca do que venha a ser multiletramento, é mais amplo do que o sentido do próprio letramento. De acordo com Dionísio (2005, p. 159) "o termo letramento está aqui sendo empregado em sentido amplo, abrangendo as variedades terminológicas como letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático, etc.

É por intermédio do multiletramento que há a produção e disseminação dos multimodais, até porque são por intermediação dos gêneros textuais midiáticos que ocorre a linguagem na atualidade, em que se vivencia uma revolução tecnológica e linguística, exigindo um sujeito formado nessa perspectiva.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E MULTILETRAMENTOS

A sociedade trouxe consigo – até os dias atuais, uma variedade de meios de comunicações, que perpassam variados gêneros textuais, sendo necessário que o professor se adeque a tal realidade e esteja, de fato, preparado para lidar com essa pluralidade de saberes na sala de aula, pois os alunos vivem imersos em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nessa perspectiva, a formação profissional ofertada no Ensino Superior tem o papel fundamental de formar e preparar os futuros profissionais para a vivência no espaço educativo que traz elementos diversificados de textos para serem lidos e interpretado.

Para Dias (2019) hodiernamente, se faz necessário retomar as contribuições dos programas de formação de professores para a experiência com práticas letradas e a divulgação dos saberes adquiridos, imprescindíveis para evidenciar competências e habilidades do profissional, tais como demonstrar iniciativa de transitar pelos mais variados espaços de intertextualização, acompanhando os avanços dos estudos científicos e mantendo-se atualizado e capacitado a uma prática docente eficaz. Atualmente há uma demanda por professores que tenha um plano de ensino em sintonia com os aplicativos digitais, as redes sociais e isso exige capacidade de letramento com base nessa multimodalidade de textos e contextos.

É por isso que Tardif (2002) afirma que o saber dos professores é plural e temporal, adquirido no contexto de prática, história de vida e formação de uma carreira profissional sólida, pois ensinar supõe aprender a ensinar e aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Então já não mais e admite o profissional que não esteja atualizado com o cenário tecnológico que forma a sociedade contemporânea. Daí a urgência por uma formação docente que supra esse déficit e faça com que os profissionais da educação saiam dos cursos de licenciatura com capacidade para trabalhar o multiletramento.

Para Santos (2018) o currículo das licenciaturas precisam se adequar ao novo contexto social e cultural vigente para realizar atualização dos saberes adquiridos em contextos de formação inicial e continuada realizando a eficaz mobilização dos saberes docentes em articulação com as exigências de uma interpretação de variados textos e gêneros multimodais, realizando o devido equilíbrio entre os conhecimentos adquiridos nas instituições universitárias e os saberes desenvolvidos no âmbito profissional dos professores em sua prática cotidiana de ensino.

Nas reflexões dessa autora, o conceito de "saber" é dado em função, unicamente, dos pensamentos, das ideias, dos juízos, dos discursos, dos argumentos que obedeçam às exigências de racionalidade relativas à formação, elementos estes constitutivos da prática docente, ao passo que a problemática que o permeia é o fato de que nas instituições universitárias as práticas sociais e educativas são destinadas a assegurar o acesso sistemático e contínuo dos saberes sociais disponíveis.

Os conhecimentos adquiridos na graduação precisam formar o professor para que este esteja habilitado para conduzir as aulas em uma perspectiva transdisciplinar e mobilizar saberes que circundam tanto o que está escrito em livros, como aqueles textos que veiculam no espaço midiático (PENA, 2021). A grade curricular acadêmica é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação, conforme palavras do próprio Tardif (2002), os professores dispõem de pouco tempo para se dedicar ao próprio desenvolvimento profissional e para a discussão coletiva de problemas e projetos para o ensino, além disso:

> No que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria também continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais; além disso, observa-se que existe uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de formação e os responsáveis pela formação prática (TARDIF, 2002, p. 283).

Todas essas mudanças vêm levando as escolas e os professores a começar a experimentar mudanças, primeiramente, no intuito de tornar as aulas mais atraentes aos alunos, e também de criar ambientes condizentes e coerentes com o mundo que vivemos hoje, um mundo de palavras, imagens e sons: um mundo multimodal.

A relação do professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem precisa de muita atenção, pois as "interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos". (TARDIF, 2009, p. 23). Constantemente o professor deve repensar as formas de ser professor, em termos metodológicos e de aproximação com os alunos.

Os recursos pedagógicos são ferramentas decisivas no tocante à mediação ativa do conhecimento e por isso, para desempenhar a profissão de professor com êxito e responsabilidade "são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar" (LIBÂNEO, 2005, p. 76). É fundamental reflexão sobre a prática de todo dia, planejar, repensar e modificar sempre a forma de ensinar.

Há muito para se repensar, inclusive a própria concepção de ensino, tendo em vista que "O modo como os professores entendem o que é ensinar afeta grandemente o que efetivamente fazem na sala de aula" (PIMENTA, 2002, p. 65-66). É inviável repensar o ensino, sem antes repensar as próprias concepções que regem e norteiam a atividade de ensinar. Nossas práticas partem de lugares de elaboração e de entendimento a respeito do que é ensino e aprendizagem.

Em uma sociedade fundamentada na diferença e nas múltiplas identidades é inviável um ensino articulado na homogeneidade, desconsiderando assim as alteridades, as diversidades e as diferenças. A escola tem se mostrado resistente a "Abrir-se para o outro, para o diferente, para o estranho, para o estrangeiro, para o não - sabido, o não – pensado, o não-valorado" (CANÁRIO, 2006, p. 09). Tal instituição reluta em colocar em perspectiva o diferente, o singular.

O educando possui conhecimentos e é capaz de criar suas próprias representações. "Revela-se crucial a capacidade de escutar e estabelecer formas de metacomunicação com os alunos (comunicação sobre os processos de aprendizagem) (CANÁRIO, 2006, p. 69).

No atual contexto o docente tende a lidar com o desafio da incerteza e da complexidade em sala de aula, visto que surgem novas necessidades e novas urgências, calcadas na vivência pós-moderna.

A figura do professor, "mais do que um reprodutor de práticas, o professor tem de reinventar práticas, configurando-as, nas especificidades e contextos dos públicos" (CANÁRIO, 2006, p. 68). Para tanto, tende a se afastar do sujeito que tudo resolve e que detém todos os conhecimentos, pelo fato de que a cada instante – no seu espaço de atuação, surgem novas experiências e consequentemente novos problemas que exigem novas atitudes do professor.

ENSINO-APRENDIZAGEM POR MEIO DOS GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTO

A principal tarefa da escola, enquanto instituição formadora é oferecer ao aluno oportunidades para que ele seja um protagonista de sua própria aprendizagem. Dessa forma ele precisa ter saberes necessários para realizar uma interação eficiente com os seus pares, por diversos meios de linguagens e em diferentes contextos sociais.

Dessa forma, o professor, na condição de agente mediador do ensino e aprendizagem precisa incluir em sua metodologia de trabalho os gêneros multimodais em uma perspectiva de multiletramentos.

A escola precisa se adequar às novas exigências socioculturais que perpassam o ambiente em que seus alunos estão inseridos, os quais usam de recursos midiáticos e tecnológicos para exercer a comunicação. Nesse sentido, cabe frisar que:

> Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita 'culta', sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, os procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo do hipermoderno atual (ROJO, 2015, p. 135).

A partir do que foi exposto fica compreendido que hoje já não mais se concebe um ensino tradicional, sem contextualização das práticas que possam ser interdisciplinares e pautadas no ambiente em que os alunos atuam enquanto sujeitos imersos em uma cultura múltipla e diversa, marcada pelas mídias e pela crescente divulgação de informações.

Cabe, dessa forma, aos docentes, incluir em suas metodologias de ensino, os objetivos que sejam fundamentados em padrões de uso e criação dos gêneros multimodais na perspectiva do multiletramento. Tendo em vista tal reflexão cabe

aqui destacar o que disse Dionísio (2014, p. 41) "multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos".

Com isso, fica entendido que a criação de textos na atualidade é resultado das interferências que os indivíduos sofrem da cultura cibernética, a qual é o *habitat* primordial de comunicação exercido pelos jovens. A principal tarefa do ensino e aprendizagem é propor desafios que sejam atrativos aos alunos, formando-os em uma perspectiva interdisciplinar com objetivos claros de competência linguística que sejam diversificadas e adaptáveis a qualquer contexto.

Após a discussão sobre a necessidade de que o ensino e a aprendizagem escolar estejam pautados nos gêneros multimodais, surge a premissa de analisar um exemplo que seja objetivo e prático para ser incluído na pauta das metodologias docentes diárias. Diante disso:

> Partindo da premissa de que todos os gêneros textuais escritos e falados são multimodais, teremos que salientar que há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal que se estendem do nível de representação mais padronizado de acordo com as instâncias a que o texto se destina (DIONÍSIO, 2005, p. 166)

A partir de tal entendimento cabe refletir acerca da relevância em eleger alguns gêneros textuais multimodais para mediar e favorecer a aquisição de conhecimentos em uma perspectiva contextualizada, dinâmica, significativa e interdisciplinar. O importante é fazer com que o aluno possa usar e criar determinados textos a partir da necessidade de se comunicar em diferentes situações e espaços sociais.

É justamente nessa premissa que surge o multimodal *outdoor*, por exemplo, como um veículo constante nas vivências cotidianas de cada sujeito social, haja vista sua aplicabilidade nas propagandas de marketing dos produtos que são consumidos pelo público em geral.

O professor pode levar para sala de aula, diversas imagens, fruto de divulgação em outdoors que estejam localizados em pontos estratégicos da sua localidade, ou mesmo no caminho para à escola. E a partir daí propor a reflexão, leitura e interpretação da imagem, das palavras, apontando possíveis erros, ou até mesmo questões ligadas ao preconceito linguístico, e finalizando com a produção e criação de outro outdoor tendo uma nova finalidade, que surge de tema inovadores e atuais, a exemplo do meio-ambiente, política, juventude, etc.

O que justifica a utilização do gênero multimodal *outdoor* é a variedade de recursos semióticos contidos nele, tendo em vista que em um só texto aparecem linguagem verbal, escrita, luminosidade e semiótica.

O professor pode propor que os alunos analisem a questão da possibilidade de inserir nos *outdoors* uma subversão da norma culta em prol do repasse de uma mensagem comercial, para atender a necessidade de dialogar com diferentes sujeitos, de variados níveis escolares e culturais, imersos em diferentes contextos.

Outra oportunidade é a análise da mensagem contida nesse multimodal, ilustrando que além da palavra escrita, a linguagem verbal pode fortemente chegar ao interlocutor, que muitas vezes nem consegue ler o texto, pela correria do dia-a-dia ou pelo fato de até nem saber decodificar a mensagem, mas a ilustração fala por si só. Aspectos linguísticos, gramaticais também podem ser explorados em sala de aula através do trabalho com *outdoors,* ocasião em que se promove a revisão textual.

O gênero propaganda está inserido no *outdoor,* na medida em que um mesmo portador social de texto alcança variadas maneiras e funções de chegar ao seu destinatário. Isso pode enriquecer as aulas e torna-las, de fato produtivas e render bons ensinamentos aos alunos.

A questão da interdisciplinaridade, haja vista no referido gênero multimodal em análise, conter informações que remetem a outras disciplinas. A aula pode ser diversificada na medida em que o tema proposto toma outras conotações.

CONCLUSÕES

Ao concluir essas reflexões, permite ressaltar que o gênero textual multimodal, aliado a uma conotação do multiletramento surge nos dias atuais não apenas como uma proposta de formação docente inovadora, mas com uma trajetória enraizada em práticas que já são usadas ao longo dos anos por aqueles que se dedicam ao trabalho com uso variado da linguagem em suas múltiplas fora de expressão.

A formação do professor para atuar na contemporaneidade não pode estar alheia aos novos processos da dinâmica social, engajada com uso das tecnologias. Ela deve problematizá-las e incorporá-las as propostas formativas, possibilitando o desenho de um profissional que consiga dinamizar sua prática educativa em função das novas necessidades interativas de seus alunos. Da mesma forma, as pesquisas voltadas à educação não podem ignorar suas implicações e potencialidades na forma de pensar e estudar o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Há de se considerar, que os cursos de formação deveriam funcionar como espaços de efetivação de aulas expositivas e dialogadas, mas lançar mão de outras práticas de leitura e escrita, usando novos gêneros textuais que estejam imersos em seu cotidiano, visto que formam agentes de letramento que precisam se apropriar das novas formas de ler e escrever para dar conta das demandas sociais, ou seja, precisam conhecer as linguagens e os gêneros digitais que norteiam as práticas dos alunos.

Nesse sentido é importante que os profissionais da educação tenham em sua formação inicial e continuada direcionamentos e conceitos que condizem com a variedade de espaços em que atuam os indivíduos contemporâneos, sujeitos inseridos em uma cultura midiática, na qual veicula uma vasta quantidade de textos, que possuem uma multiplicidade de sentidos, eis que surge o multiletramento.

É interessante que os cursos de formação de professores atentem para a adesão ao chamado letramento digital, onde se recorre ao uso das novas tecnologias trazendo benefícios aos processos de apropriação da leitura e escrita, requerendo outras práticas nos contextos formativos, de forma que sejam desenvolvidas competências para os usos e as apropriações do novo recurso ao seu dispor.

Construir um texto para se comunicar em diferentes vertentes pode ser uma tarefa árdua se o aluno não for formado em uma perspectiva interdisciplinar, pautada no multiletramento em que usa os gêneros multimodais, que são alicerces de uma comunicação interativa e dinâmica. Cabe à escola, na figura do professor incluir em seu trabalho diário situações em que sejam possíveis a criação de gêneros textuais ricos em finalidades diversas. Um dos meios sugeridos é o trabalho com a análise, reflexão e interpretação do *outdoor*.

O professor lança sua atividade, tendo como eixo condutor esse gênero multimodal que é rico em sentido, já que ele traz em sua composição uma vasta e ampla diversidade de mensagens, seja escrita, visual, semiótica. Para tanto, deve-se considerar o multiletramento como habilidade fundamental dos educandos, como sujeitos ativos em seus conhecimentos e competentes para atuar em diferentes espaços sociais a partir da propagação de variadas e heterogêneas mensagens.

Todas essas questões são ensinadas e tratadas nos currículos de cursos de licenciatura, os quais formam profissionais aptos ao trabalho interdisciplinar, contextualizado e capaz de usar as melhores ferramentas para sua ampliar e resignificar sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: Acesso em: outubro de 2022. Disponível em: (99+) Letramentos Digitais e Formação de Professores | Marcelo Buzato - Academia.edu. Acesso em: 27 out. 2022.

CANÁRIO, Rui. A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: A escola tem futuro? - Das promessas às incertezas by Rui Canário | Goodreads. Acesso em: 27 out. 2022.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: http://goo.gl/Bgzvgx. Acesso em: 27 out. 2022.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KARWOSKI, Beatriz Gaydeczka. *et al*. Gêneros Textuais: reflexões e ensino. Kaygangue, Palmas e União da Vitória-PR, 2005. Disponível em: Gêneros Multimodais e Multiletramento - Dionisio | PDF | Alfabetização | Science (scribd.com). Acesso em: 27 out. 2022.

DIAS, Reinildes. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. Revista brasileira de linguística aplicada, v. 12, p. 861-882, 2019. Disponível em: aop1212.p.65 (reinildes.com.br). Acesso em: 27 out. 2022.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Educação em revista, v. 26, p. 335-352, 2010. Disponível em: 15 -_Layout 1 (scielo.br). Acesso em: 27 out. 2022.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. São Paulo: Cortez. 1992.

GATTI, Bernardete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá (2009). Professores do Brasil: Impasses e Desafios (Vol. UNIESCO, pp. 1-294). Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: Professores do Brasil: impasses e desafios; 2009 (fcc.org.br). Acesso em: 27 out. 2022.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. SP: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em Questão. Olhar de professor, v. 10, n. 1, 2007.Disponível em: (99+) A Pedagogia Em Questão | José Libâneo - Academia.edu. Acesso em: 27 out. 2022.

PENA, Daniela Martins Buccini et al. Construindo entendimentos de ciência na formação de professores por meio de estudos de caso e representações multimodais. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38374. Acesso em: 27 out. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido, Guedin, Evandro, (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito | Semantic Scholar. Acesso em: 27 out. 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. Parábola editorial, São Pulo, 2015. Disponível em: Gêneros Do Discurso Multiletramento e Hipermodernidade - Rojo e Barbosa | PDF (scribd.com). Acesso em: 27 out. 2022.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper) gêneros multimodais. Signo, v. 43, n. 76, p. 55-65, 2018. Disponível em: Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais | Signo (unisc.br). Acesso em: 27 out. 2022.

SAVIANE, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: Texto 2 For docente aspectos hist Saviani.pdf (sinte-sc.org.br). Acesso em: 27 out. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18638. Acesso em: 27 out. 2022.

ESTRESSE E SUA REPERCUSSÃO NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Cecilia Calabaide[55]

INTRODUÇÃO

O estresse pode atingir significativamente a qualidade de vida dos estudantes universitários de diversas áreas acadêmicas. Vários fatores podem contribuir para o desenvolvimento do estresse em universitários, como por exemplo, trabalhar e estudar comitantemente; residir em outra cidade; a busca por um coeficiente de rendimento acadêmico alto para garantir bolsas de pesquisa ou extensão, a necessidade de reconhecimento entre seus colegas e/ou professores, entre outros fatores. Este estudo foi desenvolvido através de revisão bibliográfica. No decorrer deste trabalho será mencionado o conceito de estresse a partir dos teóricos Seyle (1959), Lazarus e Lazarus (1994) e Lipp (2014), como também as implicações do estresse no desempenho acadêmico.

Antes de nos aprofundarmos nesta temática torna-se importante mencionar a diferença entre os conceitos de estresse e ansiedade, uma vez que, no senso comum podem ser confundidos. O estresse é uma resposta do ser humano em face de qualquer demanda. Em 1936, o húngaro Hans Seyle desenvolveu a Síndrome de Adaptação Geral para a reação do corpo ao estresse. Para ele, trata-se de um conjunto de reações que um organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exige esforço de adaptação. Diferentes situações como excitação emocional, esforço, fadiga, dor, concentração, humilhação e até o sucesso esperado são capazes de produzir estresse (SEYLE, 1991). De acordo com a 10ª classificação de transtornos mentais da Organização Mundial de Saúde (CID-10), o estresse está classificado como CID 10 F43 (Reações ao stress grave e transtornos de adaptação).

Em contrapartida, "[...] a ansiedade é uma sensação difusa, desagradável, de apreensão, acompanhada por sensações físicas" (NUNES; BUENO; NARDI, 2001, p. 131). A ansiedade normal é um sentimento necessário para o ser humano; sem ela uma pessoa estaria suscetível aos riscos e ameaças iminentes ou distantes.

[55] Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). CV: http://lattes.cnpq.br/7372776322497332

A ansiedade pode aparecer ao longo do desenvolvimento humano, nas mudanças e nas experiências incomuns que ocorrem na vida de um indivíduo. Já a ansiedade patológica paralisa o indivíduo, não permitindo que ele se prepare e enfrente as situações consideradas ameaçadoras (NUNES; BUENO; NARDI, 2001).

Em resumo, podemos iluminar esta diferenciação realizada anteriormente com a concepção de Meijer (2001) sobre o estresse e a ansiedade. Para Meijer (2001) o estresse é concebido como uma influência externa, e a ansiedade se desdobra em traço de ansiedade e estado de ansiedade. A primeira é uma característica de personalidade, sendo relativamente estável e a segunda se apresenta com sentimentos manifestos transitórios de insegurança.

O estresse é uma reação profunda e geral do organismo, que se desenvolve em fases, abrangendo aspectos físicos, psicológicos e hormonais de uma pessoa. Inicialmente, pensava-se que o estresse se desenvolvia em três fases; posteriormente, estudos apontaram que o estresse se divide em quatro fases (LIPP, 2014).

DESENVOLVIMENTO

Em 1936, Hans Seyle publicou seu primeiro artigo sobre a síndrome de *stress* na revista inglesa Nature, com o título: "Síndrome produzida por vários entes nocivos". Posteriormente ficou conhecida como Síndrome da Adaptação Geral. Neste capítulo, para a resposta inicial a agentes nocivos, nomeou-a de "reação de alarme", argumentando que provavelmente representava a expressão somática das forças defensivas do corpo. Dando continuidade a seus estudos, verificou que após a contínua exposição do organismo a um agente nocivo capaz de provocar a reação de alarme, ocorre um estágio de resistência ou de adaptação. Assim, se o agente fosse persistente e extremo, essa reação seguiria para a fase de resistência. Se houvesse uma exposição maior ao agente nocivo, a adaptação adquirida é perdida e o indivíduo entraria no terceiro estágio: a fase de exaustão (MONAT; LAZARUS, 1991).

Para Selye, o estresse é definido como um estado que se manifesta pela Síndrome de Adaptação Geral. Para a constituição deste conceito teórico, Seyle justificou da seguinte forma:

> Denominei tal síndrome de geral pelo fato de ser produzido especialmente por agentes que têm efeito geral sobre grandes partes do corpo. Chamei-o de adaptação por estimular defesas e, portanto, facilitar o estabelecimento e a manutenção de uma fase de reação. Denominei-o, finalmente, síndrome, por serem suas manifestações

> individuais coordenadas e mesmo parcialmente interdependentes (SELYE, 1959, p. 38)

A princípio, em conferências, Seyle empregou o termo *stress* para se referir ao que causava a Síndrome de Adaptação Geral. De acordo com a literatura, inicialmente o termo stress foi utilizado na linguagem da engenharia, para designar forças que atuam contra determinada resistência. "Por exemplo, as alterações que se produzem em uma tira de elástico durante a tração, ou em uma mola de aço submetida a pressão, são resultados do stress" (SEYLE, 1959, p. 46).

Seyle menciona que os termos "geral, adaptação, síndrome, alarme, reação, fase, resistência e exaustão" não eram novos. Todos eles haviam sido utilizados em assuntos que não estavam relacionados à Síndrome de Adaptação Geral e suas fases. E que, nenhum desses termos foi imediatamente bem recebido, assim como o *stress* (SEYLE, 1959).

Como mencionado, a Síndrome de Adaptação Geral foi dividida em três estágios: reação de alarme, fase de resistência e fase de esgotamento. Inicialmente, Seyle (1959) mencionou a fase de alarme como uma resposta inicial, visto que tal síndrome representava a expressão corporal de uma mobilização das forças de defesa:

> Mas tal reação de alarme não constituía, evidentemente, toda a resposta. Minhas primeiras experiências demonstraram que um estágio de adaptação, ou resistência, seguia-se à exposição contínua a qualquer agente nocivo, capaz de provocar esta reação de alarme (a menos que matasse imediatamente). Se o corpo se defronta com agente tão nocivo que a contínua exposição a ele seja incompatível com a vida, a morte se segue à reação de alarme, dentro das primeiras horas ou dias. Para que a sobrevivência seja possível, a citada reação de alarme dá margem a uma segunda fase, que denominei fase de resistência (SEYLE, 1959, p. 36-37).

Prosseguindo a sua definição, Seyle menciona as diferenças entre a reação de alarme e da segunda fase, a de resistência:

> Durante a reação de alarme, as células do córtex supra-renais descarregam seus grânulos - microscopicamente visíveis - de secreção hormonal, na circulação. Consequentemente, as reservas da glândula são gastas. Por outro lado, durante a fase de resistência, o córtex acumula uma reserva abundante de grânulos segregados. Na reação de alarme o sangue torna-se mais concentrado e registra-se redução de seu peso específico (SEYLE, 1959, p. 37).

Por fim, a terceira fase, a de exaustão: "[ ] depois da exposição ainda mais prolongada a qualquer dos agentes nocivos de que me utilizava, essa adaptação era afinal perdida. O animal entrava na terceira fase, a fase de exaustão" (SEYLE, 1959, p. 37).

Na perspectiva de Seyle (1959), o estresse não é totalmente idêntico à Síndrome de Adaptação Geral. As fases da síndrome são caracterizadas por certas alterações orgânicas causadas pelo estresse e que não podem ser o próprio estresse. O teórico afirma que:

> Numa palavra: a resposta ao stress tem um triplo mecanismo, consistente em 1) efeito direto do agente do stress sobre o corpo; 2) respostas internas que estimulam a defesa dos tecidos; e 3) respostas internas que estimulam a rendição dos tecidos por causa da inibição da defesa. Resistência e adaptação dependem do equilíbrio adequado destes três fatores (SEYLE, 1959, p. 55).

Portanto, para o autor, o estresse é um elemento pertinente a toda doença. O estresse é um estado que se manifesta por meio de alterações nos órgãos do corpo. Nessa perspectiva, perturbações ou falhas do mecanismo da Síndrome de Adaptação Geral podem gerar doenças de desgaste, isto é, doenças de adaptação (SEYLE, 1959). Logo, possivelmente uma pessoa com falhas no mecanismo de adaptação pode desenvolver as doenças de adaptação. As disfunções mais comuns do estresse são úlceras pépticas no estômago e no intestino superior, pressão alta, acidentes cardíacos e distúrbios nervosos (SEYLE, 1991). O teórico complementa que:

> Toda atividade biológica causa desgaste, deixa algumas cicatrizes químicas irreversíveis, que se acumulam para construir os sinais do envelhecimento. Assim, a adaptabilidade deve ser usada com sabedoria e moderação, em vez de ser desperdiçada (SEYLE, 1991, p. 25).

A natureza trifásica da Síndrome de Adaptação Geral revelou que a adaptabilidade do corpo é finita, pois, sob constante estresse, ocorre a exaustão. Após a exaustão por atividades estressantes, o repouso e o sono podem restaurar a resistência e a adaptabilidade próximo aos níveis anteriores, mas provavelmente será impossível a restauração completa (SEYLE, 1991).

Lipp (2014) identificou que existe uma quarta fase na Síndrome de Adaptação Geral, que fica entre a fase de resistência e exaustão, designada de quase-exaustão. Desse modo, propôs um modelo quadrifásico para o estresse, expandindo o modelo trifásico desenvolvido por Seyle.

Nessa perspectiva, é necessário considerar que os sintomas do estresse variam dependendo da fase em que se encontra uma pessoa, como demonstra a autora do instrumento utilizado no estudo (LIPP, 2014).

> A fase de alerta - considerada a fase positiva do stress - o ser humano energiza através da produção de adrenalina, a sobrevivência é preservada e a sensação de plenitude é frequentemente alcançada. Na segunda fase - a da resistência - a pessoa automaticamente tenta lidar com os estressores de modo a manter sua homeostase interna. Se fatores estressantes persistirem em frequência ou intensidade, há uma quebra na resistência da pessoa e ela passa a fase de quase-exaustão. Nesta fase o processo de adoecimento se inicia nos órgãos que possuírem uma maior vulnerabilidade genética ou adquirida que passam a mostrar sinais de deterioração. Se não há alívio para o stress por meio da remoção dos estressores ou pelo uso de estratégias de enfrentamento, o estresse atinge sua fase final - a da exaustão quando doenças graves podem ocorrer nos órgãos mais vulneráveis, como enfarte, úlceras, psoríase, depressão e outros (LIPP, 2014, p. 11).

Portanto, complementando o modelo trifásico de Seyle, o modelo quadrifásico para o estresse inclui a fase de quase-exaustão. A definição de Seyle como a de Lipp para a Síndrome de Adaptação Geral, menciona dois termos importantes para o entendimento do estresse: a homeostase e os estressores. Homeostase é a "[...] tendência do corpo para manter um equilíbrio estável a despeito das alterações exteriores" (SEYLE, 1959, p. 393). Por meio da homeostase o organismo consegue se equilibrar e se conservar.

Os estressores ou agentes são demandas que provocam a resposta. Os estressores não são exclusivamente de natureza física. Emoções como amor, ódio, alegria, raiva, desafio, medo, como também pensamentos, podem provocar o estresse. O estímulo psicológico é um dos ativadores mais frequentes, porém não pode ser considerado o único fator (SEYLE, 1991).

Lazarus e Lazarus (1994) mencionam que existem dois tipos de estresse: o físico e o psicológico. As mudanças fisiológicas produzidas por uma atividade são reações adaptativas do organismo às demandas físicas. Elas são o complemento do processo de lidar com o estresse psicológico. O corpo pode mobilizar-se para gerenciar as demandas físicas, assim como a mente pode mobilizar-se para gerenciar as psicológicas. "As reações corporais que são geradas pelo estresse físico também podem ser geradas por razões psicológicas sem esforço físico" (LAZARUS; LAZARUS, 1994, p. 223).

As fontes de estresse, físicas ou psicológicas, podem ser combinadas na mesma situação. Assim, um estudante pode experimentar emoções de raiva ou de ansiedade quando os objetivos são ameaçados, como também estudantes podem experimentar a alegria mesmo que se sintam esgotados ao final de um teste acadêmico por não desistirem facilmente diante de tarefas acadêmicas difíceis.

De acordo com a literatura (MONAT; LAZARUS, 1991; LAZARUS; LAZARUS, 1994), existem outros conceitos relacionados ao estresse psicológico: os danos, a ameaça e o desafio. Dano psicológico ou frustração refere-se ao bloqueio ou atraso em algum objetivo, implica algum evento em andamento ou que já ocorreu e que um dano foi feito (MONAT; LAZARUS, 1991). Um estudante pode evitar esse dano psicológico ao não questionar o professor quando tem dúvidas no conteúdo, para não dar a impressão de que é menos inteligente que outros. Opostamente, outros estudantes são perseverantes, mesmo quando uma tarefa acadêmica gera uma frustração.

"A ameaça é provavelmente a fonte mais comum de estresse psicológico" (LAZARUS; LAZARUS, 1994, p. 224). Ela surge quando estamos expostos a um dano que ainda não aconteceu, mas é provável de acontecer em um futuro próximo. Preocupar-se com o que vai acontecer e tentar descobrir o que será, como e quando acontecerá e o que poderia fazer, antecipando o que vai acontecer, podem ser atitudes que preparam para a ameaça e às vezes evitam danos ou podem mitigar a gravidade do dano. Interpretar uma situação ameaçadora como uma oportunidade, em vez de geradora de danos, torna-se o desafio. Estudantes podem buscar o comportamento autorregulado com estratégias que possibilitam alcançar seus objetivos acadêmicos. Para eles, quanto mais difícil o conteúdo, mais gostam de tentar compreender, tendo a característica de gostarem de tarefas difíceis e desafiadoras. A dificuldade contribui para o desafio.

Lazarus e Lazarus (1994) mencionam o contraste entre a ameaça e o desafio. Diante de uma ameaça, uma pessoa pode se sentir ansiosa e agir de forma a se autoproteger. A ameaça pode gerar uma visão negativa e angustiante sobre si próprio e do mundo em relação às preocupações, escolhendo evitar o desafio. Ainda segundo os autores, "o estresse psicológico e físico se sobrepõe em seus efeitos neuroquímicos no corpo, eles produzem um único tipo de reações hormonais" (LAZARUS; LAZARUS, 1994, p. 223). Porém, esses dois tipos de estresse surgem por condições diferentes e apresentam sintomatologias diferentes, podendo uma pessoa apresentar manifestação dos sintomas de estresse, de natureza psicológica ou física.

A seguir, destacamos algumas pesquisas sobre estresse com estudantes de curso superior.

Monteiro, Freitas e Ribeiro (2007) pesquisaram situações geradoras de estresse vivenciadas pelos alunos do curso superior. Nesse estudo, constatou-se que as situações de estresse estão presentes durante o transcorrer do curso, com relevâncias em determinados momentos, como o ingresso na universidade, o cursar determinada disciplina e o cumprimento de carga horária semanal irregular em períodos específicos do curso. Nesse mesmo estudo, constatou-se que os sintomas apresentados pelos alunos foram de aspectos fisiológico e emocional. O estudo revelou que as situações de estresse repercutem de forma negativa no desempenho das atividades acadêmicas desenvolvidas pelos alunos.

Hamaideh (2011) identificou os estressores e reações a estressores entre estudantes universitários. O estudo revelou que os estressores entre estudantes universitários provêm de estressores "autoimpostos" e "pressões".

Vieira e Shermann (2015) realizaram um estudo transversal para verificar a prevalência de estresse e os fatores associados em estudantes. Nesse estudo, foi observado que mulheres e aqueles que não praticam atividade física apresentaram mais estresse.

Thomaz, Rocha e Neto (2011) apresentaram os resultados de uma pesquisa que teve por finalidade analisar o estresse em estudantes de um curso superior. Os pesquisadores apontam que atividades acadêmicas, sociais e profissionais, provas, prazos a serem cumpridos, aprendizado de novas tecnologias, busca de um estágio ou colocação no mercado de trabalho, além do o processo de construção de uma identidade profissional, são variáveis que se entrelaçam e podem facilitar o surgimento do estresse em estudantes.

CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, foram apresentados importantes conceitos relacionados ao estresse. Concluímos que o estresse pode atingir significativamente a qualidade de vida dos estudantes universitários de diversas áreas acadêmicas. O ingresso na universidade, cursar uma disciplina, o desempenho nas atividades acadêmicas, provas, prazos a serem cumpridos são alguns dos fatores que podem contribuir para o desenvolvimento do estresse em universitários. E que torna-se importante que outras pesquisas e estudos sejam desenvolvidos para compreensão e melhor manejo na elaboração e promoção de políticas institucionais para a prevenção do estresse vivenciados pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

CALABAIDE. C. **Nível de estresse em decorrência de objetivos de realização acadêmica**: um estudo de caso com estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. 2020. 93f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.

CID-10 - **Classificação dos transtornos mentais e do comportamento da cid-10**: Descrições clínicas e Diretrizes Diagnósticas - Organização Mundial da Saúde, trad. Dorgival Caetano, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HAMAIDEH, S. H. Stressors and reactions to stressors among university students. **International Journal of Social Psychiatry,** v. 57, n. 1, p. 69-80, 2011.

LAZARUS, R.; LAZARUS, B. **Passion and Reason. Making Sense of Our Emotions**. New York: Oxford University Press. 1994.

LIPP, M. E. N. **Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

MEIJER, J. Stress in the relation between trait and state anxiety. **Psychol Rep**, v. 88, p. 947-964, jun. 2001.

MONET, A.; LAZARUS, R. S. **Stress and coping:** an anthology. New York: Columbia University Press, 1991.

MONTEIRO, C. F. S.; FREITAS, J. F. M.; RIBEIRO, A. A. P. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Esc Anna Nery Rev Enferm**., v. 11, n. 1, p. 66-72, 2007.

NUNES FILHO, E. P.; BUENO, J. R.; NARDI, A. E. **Psiquiatria e saúde mental**: conceitos clínicos e terapêuticos fundamentais. São Paulo: Atheneu, 2001

SEYLE, H. **Stress, a tensão da vida.** São Paulo: Ibrasa - Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1959.

SEYLE, H. History and present status of stress concept. In: MONET, A.; LAZARUS, R. S. **Stress and coping:** an anthology. New York: Columbia University Press, 1991.

THOMAZ, P. E.; ROCHA, L. B.; NETO, V. M. Estresse em estudantes de engenharia. **Momento - Diálogos em Educação,** [S.l.], v. 20, n. 1, p. 73-86, abr. 2011. ISSN 2316-3100. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/1947>. Acesso em: 24 ago. 2018.

VIEIRA, L. N.; SCHERMANN, L. B. Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. **Aletheia**, Canoas, n. 46, p. 120-130, abr. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2020.

Nota: parte do texto é resultado da pesquisa de mestrado da autora.

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA (1883-2022)

Raúl Quevedo-Blasco[56]

INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio y la medida de las diferencias individuales, así como la necesidad de evaluar a los individuos en distintas situaciones y contextos es evidente desde la antigüedad y se sigue evidenciando en la actualidad (DAY et al., 2017; FORSYTHE, 2019; ZEIGLER-HILL y SHACKELFORD, 2018). La mayor parte de las sociedades civilizadas, desde tiempos antiguos, han incluido procedimientos más o menos formales de evaluación en sus matrices culturales. Serán los desarrollos de distintos campos de conocimientos, quienes influenciarán en el nacimiento de la Psicología Científica. En este sentido, hace más de 30 años McReynolds (1986) justificaba la importancia de analizar y tener en cuenta estos hechos históricos principalmente porque dicho conocimiento ofrece una mejor perspectiva de la disciplina, además de una mejor apreciación del estado actual de la misma. En este sentido Eysenck y Eysenck (1987) indicaban la importancia de conocer la historia de un ámbito concreto, ya que es la mejor forma de conocer con profundidad un tema, aprendiendo de los errores y de los aciertos previos. En este sentido, Garaigordobil Landazabal (1998, 2009), también señala que el análisis histórico de cualquier disciplina es muy enriquecedor ya que ofrece una visión evolutiva de los avances tecnológicos acontecidos en la misma, así como de las concepciones asociadas a ella.

Al hablar del inicio de la Evaluación Psicológica, como disciplina científica, es importante hacer referencia a aquellas personas con las que se identifica la gestación de la disciplina, y que son también los fundadores de la denominada "Psicología Diferencial": Galton (con aportaciones metodológicas), Cattell (con aportaciones tecnológicas) y Binet (con aportaciones de carácter conceptuales), siendo el primero de ellos (Galton) la persona considerada como el padre de la psicología diferencial, tal y como se desarrollará en apartados posteriores. En este mismo sentido, investigadores con gran interés por la evaluación psicológica

[56] Profesor Doctor de Evaluación Psicológica. Facultad de Psicología, Universidad de Granada (España). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7350-5374

reconocen que en épocas anteriores se han realizado importantes contribuciones. Aunque no es objeto temporal de estudio, no se puede olvidar la figura de Juan Huarte de San Juan (1529-1588), patrón de la Psicología, considerado como el primer antecedente científico de la Evaluación Psicológica en España (predecesor de la Psicología diferencial, selección de personal [precursor más claro] y orientación profesional) (véase VIRUÉS, 2005; VIRUÉS ORTEGA et al., 2006; VIRUÉS ORTEGA et al., 2011).

Actualmente la evaluación en Psicología es producto de la evolución histórica de la disciplina y de su interacción con el desarrollo de la propia psicología y otras ciencias afines. Por tanto, no tendría sentido empezar con el concepto de evaluación psicológica, sin hacer un breve análisis histórico (matizando las aportaciones transcurridas en España). Por esto distinguidos autores, tanto españoles, como extranjeros (v. gr., ANASTASI y URBINA, 1998; AIKEN y GROTH-MARNAT, 2006; ÁVILA ESPADA, 1997; BUELA-CASAL y SIERRA, 1997a, 1997b; FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 2013; GOLDSTEIN et al., 2019; GROTH-MARNAT y WRIGHT, 2016; KAPLAN y SACCUZZO, 2018; TER LAAK et al., 2013; THORNDIKE y THORNDIKE-CHRIST, 2014), han comenzado por un detallado recorrido histórico (además de tratar, muchos de ellos, el concepto de Evaluación Psicológica a posteriori). Aunque en general hay consenso de las principales aportaciones en la historia de la Psicología, no todos los autores coinciden en destacar a los mismos. En este capítulo se hace un recorrido, lo más exhaustivo posible, para aportar de forma sistemática, las aportaciones que de una manera más o menos significativa han realizado alguna aportación al campo de la disciplina (a pesar de no ser considerados en algunos de los manuales de referencia).

A la hora de intentar ofrecer una visión evolucionista, pero a la vez integradora de la Evaluación Psicológica, no es raro hallar ausencia de acuerdo en cuanto a fases, momentos o períodos que nos permitan sistematizar todos los años pasados. Lo adecuado es optar por una aproximación multidimensional donde influyen diferentes aspectos. Por todo lo anterior, el objetivo de este capítulo es abordar, de forma estructurada y abreviada, algunos de los hechos o acontecimientos más relevantes en la historia de la Evaluación Psicológica desde finales del siglo IXX hasta el 2022.

DESDE FINALES DEL SIGLO IXX HASTA MEDIADOS DEL XX

Este apartado parte del año 1883, por ser el punto de partida de los test mentales (aunque históricamente se pueda partir del s. XVI), y llega hasta 1949. Durante el siglo IXX se pueden destacar a Galton como punto de partida de los test mentales (1883), Cattell emplea por primera vez el término de "Test/prueba mental" (1890) y 1892 se crea la *American Psychological Association* (APA). A primeros del siglo los XX, y más concretamente en 1900, se publica la primera edición de la "Clasificación Internacional de Enfermedades" (CIE) de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Durante este periodo también se publican los primeros test (Test de Asociación de Palabras [1904], Binet y Simon [1905], Alfa y el Beta Army [1917-18], Test Woodworth Personal Data Sheet [1920], Rorschach [1921], Inventario de Intereses Vocacionales [1927] o el Test de Apercepción Temática [1935], entre otros). En este año (1935) también se publica el *Mental Measurements Yearbook*, la primera revisión de pruebas. En cuando a la evolución por países, a modo de ejemplo: en 1886 aparece el primer Laboratorio de Psicología ruso, focalizado en enfermedades nerviosas y en donde trabajó Wundt (KESSELRING, 2011), celebrándose años más tarde (en 1931) el séptimo Congreso Internacional de Psicotecnia de Moscú (CARPINTERO, 2019); en Alemania (Universidad de Leipzig), Wilhelm Wundt inaugura en 1879 el más importante laboratorio en el campo de la Psicología experimental (LAFUENTE NIÑO et al., 2017); en Francia se crea la *Sociedad Internacional de Psicotecnia* en 1920 (HEVIA JORDÁN et al., 2019); y, en España destacan las aportaciones de autores como Mira y López (en Barcelona), y Germain (en Madrid) con el Instituto de Orientación Profesional, entre otras contribuciones.

DESDE 1950 HASTA 1999

En este periodo, y en concreto a partir del 1952, comienza a editarse por la *American Psychiatry Association* (APA) el "Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales" (DSM). Durante la segunda mitad del Siglo XX, en España destacan autores como Yela (v. gr., LAFUENTE NIÑO et al., 2013), Pinillos (v. gr., CARPINTERO, 2020; LAFUENTE, 2020) o Pelechano (véase PELECHANO, 2013). En 1979 se crea en España el *Colegio Oficial de Psicólogos* (COP), produciéndose entre 1980 y 1990 una etapa de crisis de la evaluación conductual.

El 1998 el COP edita los *perfiles profesionales del Psicólogo*[57], quedando evidente en todos ellos la necesidad de la Evaluación Psicológica.

DURANTE EL SIGLO XXI HASTA 2022

Durante las últimas dos décadas la Evaluación Psicología ha seguido avanzando. En 2000 se publica la cuarta edición texto revisado del *Manual Diagnóstico y Estadístico* (DSM-IV-TR) y en 2014 la editorial Panamericana publica el DSM-5 traducido al español (APA 2013). En 2018 la Organización Mundial de la Salud (OMS) presenta la undécima revisión de la *Clasificación Internacional de Enfermedades*-CIE-11 (tras la aprobación de la Asamblea Mundial de la Salud), la cual se publicó definitivamente en 2022.

La APA edita en 2010 la última versión (hasta la fecha) de los *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*[58]. En esta misma línea, el COP publica el *Código Deontológico del Psicólogo,* vigente en la actualidad (realizándose la última modificación en 2015[59]).

En cuanto a la evolución de instrumentos, por ejemplo, en 2012 se publica la edición española de la *Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV* (WAIS-IV) y del *Test de los 90 Síntomas* (SCL-90-R), ambas editadas por Pearson. En este mismo año, TEA Ediciones publica la 2ª edición revisada española del *Inventario de Evaluación de la Personalidad* (PAI), en 2013 el manual técnico (2ª ed.) y en 2018 la versión para adolescentes (PAI-A). En 2019 es editada la 4ª edición (revisada y ampliada) de la adaptación española del MMPI-2 (Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota-2; ÁVILA-ESPADA y JIMÉNEZ-GÓMEZ, 2019). En esta misma línea, en 2021 aparece el *Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota para Adolescentes-Reestructurado* (MMPI-A-RF; ARCHER et al., 2021).

Se profundiza en aspectos vinculados a la evaluación psicológica en España analizando, por ejemplo, los test más utilizados por los psicólogos españoles (MUÑIZ et al., 2020). A nivel internacional, en 2021 es publicada por *Buros Center For Testing* la última edición del *Mental Measurements Yearbook* (véase CARLSON et al., 2021).

[57] https://www.cop.es/perfiles/
[58] https://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf
[59] http://www.cop.es/pdf/CodigoDeontologicodelPsicologo-vigente.pdf

CONSIDERACIONES: REFLEXIONES FINALES

Si hubiera de destacar aspectos en la Evaluación Psicológica distintos a sus inicios, se puede matizar que existe un mayor uso concurrente de diferentes métodos de evaluación (cuestionarios de autoinforme, registros psicofisiológicos, observación, autorregistros…). En las Figuras 1 y 2, se puede ver una síntesis de autores relevantes (desde el año 1500), tanto a nivel mundial, como en España en la historia de la disciplina.

Figura 1. Autores referentes en la historia de la Evaluación Psicológica a nivel mundial.

Figura 2. Autores relevantes en la historia de la Evaluación Psicológica en España.

La Evaluación Psicológica seguirá integrando medidas de componentes situacionales con medidas tradicionales como los rasgos de personalidad, produciéndose un incremento de la aceptación de modelos de interacción persona-situación. Los juicios clínicos seguirán cobrando gran importancia. Teniendo en cuenta que la conducta es dinámica y cambia a lo largo del tiempo (HAYNES

et al., 1995), se enfatizará una metodología de evaluación basada en medidas de *series temporales* (para determinar la consistencia o no de las variables analizadas). Así, métodos como las correlaciones test-retest, medidas pre y postratamiento, etc., ayudarán a evaluar estas características dinámicas de las variables. También se producen avances importantes en el desarrollo de instrumentos de Evaluación Psicológica mediante el uso de diferentes métodos: registros de vídeo y audio, sistemas de computarización de datos de observación, registros ambulatorios de variables psicofisiológicas, etc. dentro de la observación comportamental (HARTMANN y WOOD, 1990; TRYON, 1998).

Atrás quedó la "psicología filosófica" o la psicología teológica característica del periodo de posguerra en España. Hoy en día y desde mediados de los años 70 (principalmente durante los 80), existe una tendencia hacia planteamientos situacionistas y conductuales que, de forma gradual y al igual que en el resto de Europa y Estados Unidos, irían dejando paso a un modelo más centrado en el ser humano que se conocería como perspectiva cognitivista (CIVERA et al., 2013). El antecedente de esta evaluación dinámica cognitiva se puede situar en 1935 con Vigotsky (véase MOLL, 2014) y años después, con Feuerstein (1979), se considera el inicio del empleo de un modelo cognitivo para evaluar el funcionamiento intelectual (GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, 2009). Por otro lado, desde el ámbito de la Psicología Clínica y de la Salud, en Buela-Casal y Quevedo-Blasco (2011) se puede ver un breve recorrido histórico desde finales del siglo XIX hasta la década de los años 90. A día de hoy, el uso de test para la Evaluación Psicológica del sujeto sigue vigente entre los profesionales si bien combinado con el uso de otras herramientas, como pueden ser las entrevistas o la observación. Además, al adquirir importancia los aspectos situacionales y contextuales, se da auge al análisis funcional dentro del enfoque conductual. La irrupción de la orientación puramente conductual, como modelo predominante, actualmente ha supuesto nuevos modelos que han ido ganando adeptos al mismo tiempo que la utilización excesiva de los test ha ido decreciendo. En general las técnicas proyectivas también han pasado de un uso desmesurado a un uso prudencial (CALONGE ROMANO y CALLES DOÑATE, 2019).

Actualmente, no hay duda de que la Psicología en España tiene un alto prestigio, tanto académico como profesional. La creación en 2015 de la *Academia de Psicología de España*[60] es una muestra de ello (véase CARPINTERO CAPELL, 2015). En este sentido, se pueden constatar los avances en la Evaluación Psicológica

[60] Más información en http://www.infocop.es/view_article.asp?id=5683

en múltiples ámbitos y contextos (véase FONSECA-PEDRERO y MUÑIZ, 2016) siendo de interés en reuniones científicas de reconocido prestigio (v. gr., KHAWAJA et al., 2018). Esto también queda patente en la evolución de congresos de Evaluación Psicológica desarrollados desde los años 90 hasta la actualidad y el avance de revistas científicas (QUEVEDO-BLASCO et al., 2021). Si se desea profundizar en este tema, se pueden consultar también Aragón Borja (2015), Carpintero Capell y Crego Díaz (2018), Ferrándiz Lloret et al. (2014), Gregory (2012), Saiz y Saiz (1996), o Tortosa y Civera (2013), además de los trabajos previamente citados.

REFERENCIAS

AIKEN, L. R.; GROTH-MARNAT, G. **Psychological Testing and Assessment (12ª ed.)**. Nueva York: Allyn & Bacon (Pearson Education), 2006.

ANASTASI, A.; URBINA, S. Antecedentes históricos de las pruebas actuales. En: Autores (Eds.), **Tests Psicológicos (7ª ed.)**. México: Prentice-Hall (Pearson), 1998. p. 32-45.

ARAGÓN BORJA, L. E. Antecedentes históricos de la evaluación psicológica en la Época Moderna: siglo XX. En: Autor (Ed.), **Evaluación Psicológica. Historia, fundamentos teórico-conceptuales y psicometría (2ª ed.)**. México: El Manual Moderno, 2015. p. 16-29.

ARCHER, R. P.; HANDEL, R. W.; BEN-PORATH, Y. S.; TELLEGEN, A. **MMPI-A-RF. Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota para Adolescentes-Reestructurado.** Madrid: TEA Ediciones, 2021.

ÁVILA ESPADA, A. (Coord.). **Evaluación en psicología clínica II. Estrategias cualitativas (v. 2)**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1997.

ÁVILA-ESPADA, A.; JIMÉNEZ-GÓMEZ, F. **MMPI-2. Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota-2. Manual (4ª ed. rev. ampl.)**. Madrid: TEA Ediciones, 2019.

BUELA-CASAL, G.; QUEVEDO-BLASCO, R. La Psicología Clínica y de la Salud en España: evolución, perspectivas y modelos teóricos. En: Fernandes Alves, R. (Org.), **Psicologia da Saúde: teoria, intervenção e pesquisa**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 89-126. https://doi.org/10.7476/9788578791926

BUELA-CASAL, G.; SIERRA, J. C. Evolución histórica de la evaluación psicológica. En: Autores (Dirs.), **Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones**. Madrid: Siglo XXI, 1997a. p. 3-47.

BUELA-CASAL, G.; SIERRA, J. C. Evolución histórica de la evaluación psicológica en España. En: Autores (Dirs.), **Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones**. Madrid: Siglo XXI, 1997b. p. 49-70.

CALONGE ROMANO, I.; CALLES DOÑATE, A. M. Historia de la Evaluación Psicológica en España. En: Moreno Rosset C.; Ramírez Uclés, I. M. (Eds.), **Evaluación Psicológica. Proceso, Técnicas y Aplicaciones en Áreas y Contextos**. Madrid: Sanz y Torres, 2019. p. 3-47.

CARLSON, J. F.; GEISINGER, K. F.; JONSON, J. L. *The Twenty-First Mental Measurements Yearbook.* Lincoln: The University of Nebraska Press, 2021.

CARPINTERO, H. La psicotecnia en la URSS: Isaac Spielrein y el VII Congreso Internacional de Psicotecnia de Moscú (1931). **Revista de Historia de la Psicología**, v. 40, p. 45-49, 2019. https://doi.org/10.5093/rhp2019a14

CARPINTERO, H. José Luis Pinillos, Profesor de Relaciones Humanas. **Revista de Historia de la Psicología**, v. 41, p. 2-8, 2020. https://doi.org/10.5093/rhp2020a5

CARPINTERO CAPELL, H. Creación de la Academia de Psicología de España. **Infocop Online**, 2015. Disponible en: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=5688&cat=9

CARPINTERO CAPELL, H.; CREGO DÍAZ, A. **Historia de la Psicología** (E-book y edición impresa). Madrid: Centro de Estudios Financieros, 2018.

CIVERA, C., SANTOLAYA, F.; TORTOSA, F. Psicología y profesión en la España Contemporánea. En: Tortosa, F.; Civera, C. (Dirs.), **Historia de la Psicología**. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, 2013. p. 451-470. Disponible en: https://www.mhe.es/ceo_index.php?&isbn=8448198247&sub_materia=189&materia=66

DAY, L.; MACASKILL, A.; MALTBY, J. **Personality, Individual Differences and Intelligence (4ª ed.)**. Reino Unido: Pearson Education UK, 2017.

EYSENCK, H. J.; EYSENCK, M. W. **Personalidad y diferencias individuales.** Madrid: Pirámide, 1987.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. Conceptos y modelos básicos. En: Autor (Dir.), **Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos (2ª ed.)**. Madrid: Pirámide, 2013. p. 27-60. Disponible en: https://edicionespiramide.es/libro.php?id=3782128

FERRÁNDIZ LLORET, A.; LAFUENTE NIÑO, E.; LOREDO NARCIANDI, J. C. **Lecturas de Historia de la Psicología** (E-book, original 2001). Madrid: UNED, 2014. Disponible en: https://www.librosuned.com/LU3314/Lecturas-de-Historia-de-la-Psicologia.aspx

FEUERSTEIN, R. **The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques**. Baltimore: University Park Press, 1979.

FONSECA-PEDRERO, E.; MUÑIZ, J. Avances en evaluación psicológica. **Papeles del Psicólogo**, v. 37, p. 2-2, 2016. Disponible en: http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2656.pdf

FORSYTHE, A. **Key Thinkers in Individual Differences: Ideas on Personality and Intelligence**. Abingdon: Routledge (Taylor & Francis Group), 2019.

GALTON, F. **Inquiries into Human Faculty and its Development**. Londres: Macmillan and Co., 1883.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. Evolución histórica de la evaluación psicológica. En: Autor (Ed.), **Evaluación Psicológica. Bases teórico- metodológicas, situación actual y directrices de futuro**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1998. p. 37-70.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. Historia de la Evaluación Psicológica. En Autor (Ed.), **Evaluación Psicológica: Fundamentación General, metodológica y programación docente** (v. 1). Donostia-San Sebastián: Zorroaga S. L., 2009, p. 37-63.

GOLDSTEIN, G.; ALLEN, D. N.; DELUCA, J. Historical perspectives. En: Autores (Eds.), **Handbook of Psychological Assessment (4ª ed.)**. San Diego, CA.: Academic Press-Elsevier, 2019. p. 3-28.

GREGORY, R. J. Historia de la evaluación psicológica. En: Autor (Ed.), **Pruebas psicológicas: historia, principios y aplicaciones (6ª ed.)**. México: Pearson, 2012. p. 40-66.

GROTH-MARNAT, G.; WRIGHT, A. J. **Handbook of Psychological Assessment (6ª ed.)**. Haboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2016.

HARTMANN, D. P.; WOOD, D. D. Observational methods. En: Bellack, A.S.; Hersen, M.; Kazdin, A. E. (Eds.), **International Handbook of Behavior Modification and Therapy (2ª ed.)**. New York: Plenum, 1990, p. 107-138.

HAYNES, S. N.; BLAINE, D.; MEYER, K. Dynamical models for psychological assessment: Phase space functions. **Psychological Assessment**, v. 7, p. 17-24, 1995. Disponible en: https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.1.17

HEVIA JORDÁN, E.; REITER BARRIOS, F.; SALAS, G. (Eds.) **Historias de la psicología: Contribuciones y reconstrucciones parciales**. Santiago de Chile: Ediciones UAH, 2019.

KAPLAN, R. M.; SACCUZZO, D. P. **Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues (9ª ed.)**. Boston: Cengage Learning, Inc., 2018 Disponible en: https://www.cengage.co.uk/books/9781337098137/

KESSELRING, J. Vladimir Mikhailovic Bekhterev (1857-1927): Strange Circumstances Surrounding the Death of the Great Russian Neurologist. **European Neurology**, v. 66, p. 14-17, 2011. Disponible en: https://doi.org/10.1159/000328779

KHAWAJA, N.; MATHEWS, R.; SCOTT, D.; SENIOR, G. Contemporary issues in psychological assessment. **Australian Psychologist**, v. 53, p. 75-76, 2018.

LAFUENTE, E. Las Memorias de José Luis Pinillos. Un documento para la Historia de la Psicología en España. **Revista de Historia de la Psicología**, v. 41, p. 23-32, 2020. Disponible en: https://doi.org/10.5093/rhp2020a12

LAFUENTE NIÑO, E.; LOREDO NARCIANDI, J. C.; CASTRO TEJERINA, J.; PIZARROSO LÓPEZ, N. **Historia de la psicología** (E-book y edición impresa). Madrid: UNED, 2017.

LAFUENTE NIÑO, E.; LOREDO NARCIANDI, J. C.; HERRERO GONZÁLEZ, F.; CASTRO TEJERINA, J. **De Vives a Yela: Antología de textos de historia de la psicología en España**. Madrid: UNED, 2013.

MCREYNOLDS, P. History of assessment in clinical and educational settings. En: Nelson, R. O.; Hayes, S. C. (Eds.), **Conceptual Foundations of Behavioral Assessment**. Nueva York: Guilford Press, 1986. p. 42-80.

MOLL, L. C. **L.S. Vygotsky and Education**. Abingdon: Routledge (Taylor & Francis), 2014. Disponible en: https://doi.org/10.4324/9780203156773

MUÑIZ, J.; HERNÁNDEZ, A.; FERNÁNDEZ-HERMIDA, J. R. Utilización de los test en España: el punto de vista de los psicólogos. **Papeles del Psicólogo**, v. 41, p. 1-15, 2020. Disponible en: https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2921

PELECHANO, V. Vicente Pelechano Barberá (1943-). Autobiografía. **Revista de Historia de la Psicología**, v. 34, p. 47-74, 2013. Disponible en: http://www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/5985196511/3.PELECHANO.pdf?t=1400012904

QUEVEDO-BLASCO, R.; RUIZ-HERRERA, N.; GUILLÉN-RIQUELME, A. Análisis bibliométrico de las revistas españolas de psicología indexadas en el Emerging Source Citation Index (2018-2020). **Papeles del Psicólogo**, v. 42, 170-176, 2021. Disponible en: https://www.papelesdelpsicologo.es/pii?pii=2968

SAIZ, M.; SAIZ, D. (Coords.). **Personajes para una historia de la psicología en España**. Madrid: Pirámide, 1996.

TER LAAK, J. J. F.; GOKHALE, M.; DESAI, D. History of Psychological Assessment. En: Autores (Eds.), **Understanding Psychological Assessment. A Primer on the Global Assessment of the Client's Behavior in Educational and Organizational Setting**. Londres: SAGE Publications, 2013. p. 56-75.

THORNDIKE, R. M.; THORNDIKE-CHRIST, T. M. Fundamental Issues in Measurement. En: Autores (Eds.), **Measurement and Evaluation in Psychology and Education: Pearson New International Edition (8ª ed.)**. Harlow, Reino Unido: Pearson Education, 2014. p. 1-22.

TORTOSA, F.; CIVERA, C. **Historia de la Psicología.** Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, 2013. Disponible en: https://www.mhe.es/ceo_index.php?&isbn=8448198247&sub_materia=189&materia=66

TRYON, W. W. Behavioral Observation. En: Bellack, A. S.; Hersen, M. (Dirs.), **Behavioral Assessment: A Practical Handbook (4ª ed.)**. Boston: Allyn and Bacon, 1998. p. 79-103.

VIRUÉS, J. Juan Huarte de San Juan in Cartesian and modern psycholinguistics: an encounter with Noam Chomsky. **Psicothema**, v. 17, p. 436-440, 2005.

VIRUÉS ORTEGA, J.; BUELA-CASAL, G.; CARPINTERO CAPELL, H. Una aproximación a la vida de Juan Huarte de San Juan: los primeros años de práctica profesional (1560-1578). **Psicothema**, v. 18, p. 232-237, 2006.

VIRUÉS-ORTEGA, J.; BUELA-CASAL, G.; CARRASCO-LAZARENO, M. T.; RIVERO-DÁVILA, P. D.; QUEVEDO-BLASCO, R. A Systematic Archival Inquiry on Juan Huarte de San Juan (1529-1588). **History of the Human Sciences**, v. 24, p. 21-47, 2011.

ZEIGLER-HILL, V.; SHACKELFORD, T. K. **The SAGE Handbook of Personality and Individual Differences (v. I)**. Londres: SAGE Publications Ltd., 2028.

PROPOSTA DE APLICAÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES, IMPORTÂNCIA E DESAFIOS

Rafael Cavalcante Timbó Medeiros[61]

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta como foco desenvolvedor, a temática da utilização das mídias digitais como moderador de atividades que desenvolvam o ensino, proporcionando um melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Como ressalta Peixoto e Oliveira (2021), as ponderações em volta da temática, vem ganhando profunda penetração, confluindo com as necessidades da sociedade contemporânea, que há muito faz uso dessas tecnologias em seu cotidiano.

A justificativa pela escolha do tema, passa pela importância da abordagem moderna, que são ofertadas por essas mídias e pelas possibilidades geradas para a efetivação da aprendizagem. A utilização da tecnologia na vida cotidiana das pessoas está muito presente, com isso, surge a necessidade de explorar as ferramentas midiáticas também para o processo instrutivo. Em seu trabalho, Peixoto e Oliveira (2021), desenvolvem o pensamento que corrobora com o que se desenvolve neste trabalho, onde o mundo hoje é inspirado por tecnologia e mídias digitais, abrindo brechas para novos saberes e formas de construir o conhecimento.

Este estudo possui a intenção de proporcionar vivências educacionais aos discentes, mediadas por diferentes mídias digitais, que potencializam a aprendizagem. Outra finalidade do ensaio, é desenvolver uma proposta de planejamento pedagógico, adaptável, para orientação do trabalho docente por meio das tecnologias digitais, apresentando as possibilidades, importâncias e desafios. A formalização do poder e influência midiática nas vivências das pessoas do presente tempo, passa pela utilização das novas tecnologias da informação, sendo desenvolvidas permanentemente em suas vidas, como afirma Peixoto e Oliveira (2021).

O trabalho conta com uma revisão bibliográfica básica sobre o assunto, onde é possível sinalizar e entender pontos chaves para o desenvolvimento do objeto em estudo. A metodologia é discutida de forma a propiciar sua utilização adaptável

[61] Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST University - EUA). Professor (SEDUC - CE). CV: http://lattes.cnpq.br/8980539982139253

a outras disciplinas e realidades, buscando melhorar a formação dos estudantes e a desenvolver estratégias de trabalho para os professores.

A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA E A ESCOLA

A educação institucional, desenvolvida pelos sistemas de ensino, oferta acesso ao conhecimento técnico, formal e estruturado, sendo dependente de outras formas de elaborar aprendizagens, englobando vivências do âmbito familiar, social e cultural e estando vinculadas ao mundo do trabalho e a prática social (Federal, 2005). A associação da educação a todas as práticas desenvolvidas pelos alunos, requer um desdobramento das concepções rotineiras do estudante na preparação e ampliação de novos conceitos científicos, conforme relatado por Tessari, Fernandes e Campos (2020). As autoras afirmam ainda, que a formação do saber é uma primazia estabelecida a partir da evolução humana e atividade pedagógica, acarretando a necessidade de atualização do docente em sua prática e metodologia de ensino.

A conexão da vida cotidiana em alinhamento com a educação formal, deve proporcionar ao educando significação e entendimento para resolver situações concretas. Tessari, Fernandes e Campos (2020), é imprescindível a acomodação dos conceitos habituais e estruturados no intuito de modificar a realidade dos estudantes. Com o avanço tecnológico, as pessoas experimentaram suas vidas invadidas por instrumentos e ferramentas que as conectam com o mundo, a partir de então, passam a ser colaboradores e não apenas meros expectadores da construção de histórias, conhecimentos e fatos. A narrativa proposta por Tessari, Fernandes e Campos (2020), descreve que, com a utilização das novas tecnologias, modelos inovadores de apoderamento do conhecimento são constituídos a cada dia em meio a um espaço dominado por jovens.

As novidades nos meios sociais de nossos jovens, que envolvem relações, contatos e trocas de informações, colocando-os como responsáveis pela autoria de suas histórias de vida, leva o docente a ter que perceber a diversidade contida nessa relação, proporcionando meios que combinem com a articulação do conhecimento e a construção do sujeito social. Como corrobora Tessari, Fernandes e Campos (2020), os jovens estão imersos em um ambiente de compartilhamento de ideias, opiniões, crenças e atitudes, permitindo que sejam ao mesmo tempo atores, espectadores, protagonistas e coadjuvantes das histórias partilhadas.

A tecnologia midiática vem nesse interim, adicionar perspectivas contemporâneas ao trabalho docente, promovendo acessibilidade a um amplo leque de

habilidades e saberes, disponibilizados aos estudantes. O dinamismo proposto pela utilização das mídias, permite uma interatividade maior aos alunos, abraçando todos os aparelhos sensoriais do indivíduo, abrindo espaço para inéditas perspectivas no andamento construtivo do conhecimento. Tessari, Fernandes e Campos (2020), afirmam que, quando são incorporadas as aulas, as multimídias concedem aos estudantes operar conceitos, notícias e mensagens, agregando as concepções já constituídas. Nesse espaço de construção colaborativa do saber, é salutar entender o desenvolvimento da inteligência coletiva, de acordo com Jenkins (2015), como agente da reconstrução social, em conformidade com Tessari, Fernandes e Campos (2020), onde se apoiam nos vínculos humanos com o espaço tecnológico.

A CULTURA DIGITAL EM CONEXÃO COM A EDUCAÇÃO

A era digital proporcionou uma aproximação enorme entre o sujeito e as mídias, de forma a modificar as relações culturais no que concerne a produção, reprodução e difusão de instrução. Heinsfeld e Pischetola (2020), observam que a cultura digital se acha vinculada a interlocução e conectividade, bem como, a geração de temáticas instantâneas, intermitentes, independentes e entrepostas por ferramentas digitais. O desenvolvimento dessa cultura traz marcas inovadoras, produzindo uma nova prática social que rompem com paradigmas passados, seus hábitos e conceitos, sem necessariamente extingui-los, como bem frisa Kenski (2018). A lógica dessa inédita sociedade, baseia-se na realidade envolta pelo virtual, Kenski (2018) afirma que essa nova conduta, proporciona a seus usuários encontrar-se em tempos e espaços diferentes aos quais seus corpos físicos estão efetivamente.

A cultura digital tem passado por mudanças, no que diz respeito a sua relação com a educação e as questões éticas, sociais e humanas. Ramos et. al (2013), descreve em seu documento, que a cultura digital se manifesta a partir da percepção e compreensão de comportamentos e condutas peculiares a um indivíduo ou sobre outras pessoas, ao fazer uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC), apresentando um potencial emancipatório e de cooperação *online*. Com a argumentação desenvolvida, torna-se preponderante uma conexão mais intima entre cultura digital e a educação, no intuito de ressignificar a relação do estudante, independente se fora ou dentro da escola, Buckingham (2010) reverbera essa ideia e acrescenta a necessidade de conceituar e difundir o letramento midiático para uma abordagem crítica e produtiva na aprendizagem.

POSSIBILIDADES NA APRENDIZAGEM A PARTIR DA TECNOLOGIA

A sociedade contemporânea é permeada por encadeamentos com potencial pedagógico inovadores, proporcionados muitas vezes, por tecnologia ou apenas sob a influência na maneira em que se produz o conhecimento na ambiência digital. Bartolomé et. al (2021), descreve que as TDIC agregam meios e aplicabilidades que possibilitam a pluralidade de diálogos entre as pessoas, a construção social e histórica. Conceber e frutificar ações pedagógicas com a sociedade moderna, passa pelo desenvolvimento de estudos em cooperação, ilimitado, inacabado e aberto a melhorias, Bonilla e Pretto (2015) Apud. Bartolomé et. al (2021), caracteriza um realizar educativo com significância e entusiasmo, promovendo a livre escolha de suas práticas e trilhas, a partir do respeito coletivo, permitindo a reutilização do que já foi produzido.

Essa proposta de aprendizagem conflui para a utilização da sala de aula invertida, onde o papel do professor é mediar o processo de ensino e aprendizagem, propondo uma atuação dinâmica por parte do estudante como protagonista na formulação do conhecimento. Diante dessa abordagem, é importante que todos os participantes estejam cientes da intenção e proposta da forma de trabalho, modificando suas posturas, compreendendo os seus papeis e contribuindo positivamente na aplicação metodológica, Schneiders (2018) corrobora que os objetivos dessa ação estão centralizados nos alunos, onde o professor é o mediador da execução, em que boa parte dos estudos teóricos ocorrem fora do ambiente escolar formal. Nesse contexto, Bartolomé et. al (2021) afirma que as TDIC dispõem de mecanismos e aplicações que favorecem uma diversidade de interações e ações no processo de ensino e aprendizagem.

As redes sociais tomam a dianteira no que concerne a espaços mediados pelas TDIC no cotidiano escolar, possuindo um alto nível de engajamento, principalmente em redes como o *Facebook* e o *Twitter*, segundo Bartolomé et. al (2021), propostas de aprendizagem com esse cunho, congregam grupos de pessoas atuantes e engajadas por extensos períodos. Muito além das redes sociais, existem outras ambiências e propostas com potenciais pedagógicos pertinentes a utilização na estruturação do processo formativo do estudante. Podemos citar aqui as ferramentas do pacote *Google Workspace for Education*, que permitem criação, edição, colaboração, comunicação com sincronia e em armazenamento automático em nuvem. O *whatsApp* e o *Telegram,* proporcionando comunicação, colaboração com

formação de grupos, *Kahoot* e *Quizzes* avaliam reações e *feedbacks de uma grande quantidade de pessoas,* Mapas Mentais, Painéis Virtuais auxiliam na produção e compartilhamento de informações, Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) que reúne várias mídias, como texto, hipertexto, imagens, vídeos, som, animações, visando estimular o estudante na busca e construção do conhecimento. Existem ainda os *Blogs, Podcast,* estratégias de *gamificações, jogos online*, dentre outros.

ALGUNS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM MEDIADA POR TECNOLOGIA

Com a perspectiva do desenvolvimento do trabalho pedagógico permeado por tecnologia, sendo, portanto, o professor um mediador desse processo, é necessário que o docente se aproprie desse novo exercício, se despindo do estigma de ser o detentor de todo o saber e se revestindo do espírito colaborativo na construção do conhecimento com outros colegas e alunos. Segundo Camas (2013), o sucesso da proposta educativa que opera por meios tecnológicos, consiste no modo como os moderadores diligenciam seus métodos para o fazer educacional. Um ponto desafiador nesse processo é a formação do professor, boa parte dos docentes estão dispostos a fazer parte de atividades que desenvolvam habilidades digitais, mas existem ainda, aqueles que se opõem ou negligenciam a importância de formular essas habilidades, Sunega e Guimarães (2017) descreve que é necessário a reconstrução dos currículos dos cursos voltados ao desenvolvimento da prática educativa.

Um outro revés no desenvolvimento instrutivo mediado por mídias, já era observado de longa data no meio educacional, a falta de conectividade e ressignificação das vivências do aluno com a prática escolar. Bartolomé et. al (2021), desenvolve o pensamento que não há na ambiência escolar, muito espaço, para discussão e interpelações que contribuam para o aperfeiçoamento da concepção e desenvolvimento do pensamento crítico acerca das aprendizagens informais. Outro substancial impedimento no trabalho com as TDIC, é a ausência de confluência nas ações da escola em parceria com a família, segundo Belloni e Gomes (2008), os alunos já chegam à escola habituados e capacitados para o uso das TDIC, mesmo sem a interferência dos entes responsáveis por esse processo. Para Struchiner e Giannella (2016), isso representa um risco ao processo cognitivo, já que não há um direcionamento responsável que permita a reflexão sobre a preponderância do que se está construindo relativamente.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi desenvolvido na perspectiva da construção de um material pedagógico possível de ser adaptável as disciplinas e realidades diversas no cotidiano escolar, de forma a compor uma melhor formação para os estudantes contemporâneos. O estudo segue as etapas descritas abaixo:

Etapa 1: A partir do tema proposto pelo componente curricular, em sintonia com o planejamento individual do professor, estrutura-se um roteiro a ser seguido:

1. Introdução

   A. Apresentação aos alunos do tema para trabalho;

   B. Entrega aos alunos de uma ementa sobre a temática a ser abordada, contendo os objetivos de aprendizagens, os principais tópicos e algumas sugestões de referências bibliográficas;

   C. Antes de iniciar o direcionamento do estudo, encaminhar uma pesquisa baseando-se na ementa proposta;

   D. Após a pesquisa, formalizar uma tempestade de perguntas que dará direção a atividade;

   E. Estruturar uma lista com as perguntas pertinentes ao desenvolvimento do estudo.

2. Responsabilidade colaborativa

   A. Criação de grupos para melhor gerenciamento do trabalho;

   B. Divisão de tarefas entre os grupos;

   C. Enumerar as diretrizes e/ou acordos para execução das atividades em grupo.

3. Desenvolvimento

   A. Criação de um canal no *Telegram*, aberto a edição apenas ao professor, para postagens diversas como podcast, vídeos digitais, propostas de simuladores e objetos digitais de aprendizagem, que facilitarão o processo construtivo dos alunos;

   B. Criação de uma turma no *Google classroom*, onde serão sincronizados e-mail, agenda, documentos, formulários e outros materiais disponibilizados e armazenados no *Drive;*

   C. As dúvidas e perguntas dos alunos serão respondidas em documento do *Google,* estruturado para a colaboração em rede;

D. *Feedbacks* serão proporcionados pelos estudantes ao professor por meio de formulários do *Google;*

E. Quando o conteúdo começar a ser produzido, será criado um *Blog* com o intuito de disponibilizar o material, como mais uma forma de contribuir na atividade cooperativa dos estudantes.

Etapa 2: A cada ciclo de avaliação da atividade, onde o tempo e a produção ficam a carga de quem desenvolve a ação, propõe-se seguir a estruturação abaixo:

1. Avaliação

A. Construção de mapas mentais e conceituais, pelos alunos, que explicitem o que foi formalizado até o final daquele ciclo;

B. Com orientações postadas no *telegrama*, via vídeos ou *podcast*, desenvolver ampla discussão em um fórum sobre tudo o que foi constituído até aquele momento;

C. Os alunos responderam um formulário do *Google*, com perguntas pertinentes aos objetivos de aprendizagem abrangentes ao ciclo vigente;

D. Produção de *Quizzes* periódicos, via *Kahoot*, para serem desenvolvidos em grupos.

2. Intervenção

A. A partir do que se observou, com os materiais produzidos no ciclo, o professor irá propor mudanças e ressignificações da abordagem do tema em consonância com a vivência dos estudantes.

Etapa 3: reproduzir as etapas 1 e 2 dentro de um novo ciclo proposto pelo docente.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho incita aos docentes a se apropriarem da cultura digital como moderadora no processo educativo, proporcionando uma forma versátil e diferente do habitual, incorporando elementos tecnológicos e digitais na metodologia de ensino. Kenski (2018) afirma que, a cultura digital utiliza em sua lógica e práticas contemporâneas, os valores culturais populares provenientes de seus grupos nativos, gerando um somatório de saberes, opiniões e experiencias, muitas vezes em espaços diferentes e em tempos diferentes. Essa forma de trabalho, desenvolve integração e inovação ao acompanhamento das atividades didáticas, permitindo o desenvolvimento de habilidades, como ressalta Federal (2005), no campo da interação social, comunicação, pertencimento cultural e aspectos metodológicos para o mundo do trabalho.

O estudo fortalece a ação como uma opção de planejamento pedagógico adaptável, como forma de promover ações que habilitem e melhorem a construção do conhecimento dos estudantes, permitindo interligar vivências habituais com o conceito formalizado. Ramos et. al (2013), discorre que nesse proceder, uma variedade de elementos individuais é inserida, como histórias de vida, relações, contexto social e cultural, permitindo no decorrer de um período, ciclos de estudo, reflexão crítica e promoção de experiencias. A estruturação de espaços que configurem essa perspectiva é muito importante para ressignificar e constituir vínculos entre o conceitual, práxis educativas, vivência em sociedade e ambiência escolar.

REFERÊNCIAS

Bartolomé, A., Espíndola, M. B., Leonel, A. A., & Lima, I. N. R. (2021). Educação na cultura digital: novas ambiências de aprendizagem e implicações para a formação de professores. *Perspectiva*, *39*(3), 1-22.

Belloni, M. L., & Gomes, N. G. (2008). Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. Educação & Sociedade, 29, 717-746.

Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, *35*(3), 37-58.

Camas, N. P. V., Mandaji, M., Ribeiro, R. A., & Mengalli, N. M. (2013). Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. Reflexão e Ação, 21(2), 179-198.

Federal, S. (2005). Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Heinsfeld, B. D., & Pischetola, M. (2017). Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. *Revista ibero-americana de estudos em educação*, *12*(2), 1349-1371.

Jenkins, H. (2015). Cultura da convergência. Aleph.

Kenski, V. M. (2018). Cultura digital. *MILL, Daniel. Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: Papirus*, 139-144.

Peixoto, R., & Oliveira, E. E. D. M. S. (2021). As mídias digitais no contexto da sociedade contemporânea: influências na educação escolar. *Revista Docência e Cibercultura*, *5*(1), 80-96.

Ramos, E. M. F., Cerny, R. Z., Cavellucci, L. C. B., Silva, M. R., Búrigo, C. C. D., & Hassan, E. B. (2013). Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital. *Documento Base. Brasília, DF: Ministério da Educação*.

SCHNEIDERS, L. A. (2018). O método da sala de aula invertida (flipped classroom). Lajeado: ed. da UNIVATES.

Struchiner, M., & Giannella, T. (2016). Com-viver, com-ciência e cidadania: Uma pesquisa baseada em design integrando a temática da saúde e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na escola. Revista E-curriculum, 14(3), 942-969.

Súnega, P. B. C., & Guimarães, I. V. (2017). A docência e os desafios da cultura digital. Reflexão e Ação, 25(1), 178-197.

Tessari, RM, Fernandes, CT, e das Graças Campos, M. (2020). O uso das mídias digitais na educação: da perspectiva à prática. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, *9* (11), e809119524-e809119524.

UM CAMINHO, UMA HISTÓRIA, UMA CULTURA: PEABIRU

Ricardo Tiburtius Logullo[62]
Rosangela Martins Carrara[63]

INTRODUÇÃO

Assim iniciamos esse trabalho, um caminho, uma história, uma cultura, muitas trilhas, muitas denominações o chamado Caminhos de Peabiru. Um recorrido pelas referências históricas aponta alguns fatos, registros de sua existência e sua nomenclatura. As versões apresentadas sobre o Caminho de Peabiru pelos expedicionários e historiadores sobre a construção de Peabiru, supõe que o caminho tenha sido uma tentativa de expansão do império Inca, ou, alguma civilização pré-Incaica, em direção ao oceano Atlântico. A diversidade de significações encontradas tanto na literatura quanto nas redes sociais, repositórios, trabalhos acadêmicos, dissertações, remetem sempre ao conceito de caminho, o mesmo ocorre com a versão da escrita da palavra *Peabiru, Piabiyu*, com significados distintos, porém se referindo sempre a um caminho. Mesmo que alguns estudiosos digam que o termo Peabiru tem origem tupi-guarani ("pe": caminho; "abiru": gramado amassado ou, ainda, caminho da montanha do sol, para outros – como Sérgio Buarque de Holanda e Luiz Galdino, essa é uma designação que somente passou a ser utilizada no século 17, quando os paulistas descobriram que "biru" era o nome dado ao Peru pelos seus naturais. Ainda segundo esses historiadores, o primeiro a utilizar um simulacro dessa palavra não teria sido, como em geral é dito, o jesuíta Pedro Lozano, mas sim Díaz de Guzmán, autor de uma História da Argentina, que se referiu ao "peabuyu". (VIEIRA PINTO, 2021)

A história encontrada, registrada por desbravadores entre eles *Cabeza de Vaca, Olavo Quandt, Rosana Bond,* entre outros apontam para além do tronco de Santa Catarina, ramais para Cananéia, São Vicente em São Paulo e, em Florianópolis passando pelo litoral catarinense até o Rio Itapocu em Barra Velha, subindo por Jaraguá do Sul, Corupá, passa pelo interior do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraguai, Bolívia e Peru. Do Peru, território Inca segundo apontam, os índios traziam ouro

[62] Mestre em Engenharia Ambiental (UFSC). CV: http://lattes.cnpq.br/6677398457631938
[63] Doutora em Ciências da Educação (UAA - PY). Professor-pesquisador (Mercosul-Conesul/UFRGS/RS e ALAC/UNIFACVEST). CV: http://lattes.cnpq.br/6756318081035311

para o Brasil, eram povos conquistadores e, conhecidos historicamente por serem construtores de estradas, com isso a expansão desde seu território a terras brasileiras. No Brasil, encontramos na historiografia alguns registros que apontam para uma profunda rivalidade entre portugueses e espanhóis, que resultou no Tratado de Tordesilhas de 1494, essa divisão geográfica entre os dois países na conquista ao território brasileiro, possibilitou a ramificação do caminho de Peabiru tendo em vista o interesse comercial e financeiro que despertava pelo ouro/prata em abundância à época trazido do Peru para o Brasil. Ainda hoje, muitos consideram os resquícios do Peabiru como um caminho sagrado, próprio para peregrinações pelo interior do Brasil, a partir de vários pontos do litoral, principalmente Santa Catarina, Paraná e São Paulo. O Peabiru, foi quase todo destruído pela paulatina ocupação humana, restando ainda poucos vestígios, desse caminho, uma antiga trilha existente desde tempos longínquos e, reportando aos registros históricos encontramos como esse caminho foi sendo redescoberto.

Filho, (2019, p. 294 apud Quandt 2012), afirma que a primeira grande expedição empreendida pela Espanha a partir do litoral sul Atlântico foi a comandada pelo soldado Álvar Nuñez Cabeza de Vaca, experiente explorador atracou na Ilha de Santa Catarina seguindo para a Baía de São Francisco, no ano de 1541 com 250 homens e 26 cavalos. Cabeza de Vaca tinha conhecimento da existência dos caminhos que seguiam em direção aos Andes trilhados pelos indígenas. Navegando pela baía do São Francisco, seguindo até as atuais foz dos rios Cubatão, Três Barras e Palmital, a expedição partiu em direção à Serra do Mar, seguindo um dos ramais do Peabiru, margeando o rio Três Barras até alcançar o planalto. Nesse trecho onde hoje estão as cidades de São Francisco do Sul (SC) até Tijucas do Sul (PR) foram 14 dias de caminhada. Daí para a frente, a comitiva seguiu rumo a Assunção, aonde chegou em 11 de março de 1542, completando 130 dias de caminhada. Essa importante expedição de Cabeza de Vaca, demarca o caminho entre as terras dos carijós, no litoral sul da colônia portuguesa, e as terras dos guaranis, para além do Tratado de Tordesilhas, dominadas pelos espanhóis, ou seja, de São Francisco do Sul a Assunção (atualmente um percurso de 1.138 km). Na mesma trilha, em 1555, seguiu a expedição espanhola da Dona Mência Calderón e suas filhas, para Assunção. Também passaram pelos caminhos delegações de padres jesuítas que seguiam para a missão catequizadora no interior de ambas as colônias. Para seguir para Assunção, as "marchas expedicionárias" poderiam partir do litoral sul, na Baía da Babitonga, subindo a Estrada Três Barras, ou de São Vicente e Cananeia, no litoral paulista, subindo o Caminho

do Mar, em direção ao Campo dos Ambrósios onde se encontrava com caminhos que seguiam em direção ao atual Paraguai. Contudo, parte do percurso utilizado pelos espanhóis, segundo a leitura que Lisboa fazia do Tratado de Tordesilhas, passava pelo território português, o que levou o governador-geral Thomé de Souza a determinar o fechamento do caminho para impedir a entrada de expedições espanholas. A situação normalizou-se durante a União Ibérica (1580–1640), quando as duas coroas se apaziguaram e uniram os conflitos nos territórios ultramarinos, e o caminho voltou a ser aberto para a entrada e novas expedições. (FILHO, 2019 apud MOREIRA 1975).

Na história do Governador Cabeza de Vaca, os indígenas da Ilha de Santa Catarina tiveram uma participação fundamental, pois foram eles que informaram ao Governador um caminho seguro que conheciam para chegar por terra à região que desejavam, "a maneira mais segura e próxima de entrar para a terra povoada era por um rio que estava um pouco acima, chamado Itabucu, que está na ponta da ilha, a dezoito ou vinte léguas desse porto" (Cabeza de Vaca, 2007, p. 117). O Governador Cabeza de Vaca demonstra que os antigos caminhos da América do Sul eram conhecidos por diferentes grupos indígenas, pois, os nativos da Ilha de Santa Catarina viviam a uma distância aproximada de 130 km do local indicado para o Governador começar a sua viagem. Sem o conhecimento desses vários caminhos indígenas, é certo que o desbravamento dos sertões teria ocorrido mais lentamente. (KATH, 2015, p. 43).

O alemão Ulrich Schmidl, em 1553, deixou um importante registro sobre o caminho do Peabiru, que foi utilizado pelos exploradores europeus no começo da ocupação da América do Sul. (GALDINO, 2002, p. 27). A viagem de Ulrich Schmidl iniciou no dia 26 de dezembro de 1552 em Assunção e terminou em 13 de junho de 1553 em São Vicente. Mesmo levando, praticamente, seis meses de viagem, conseguiu chegar a tempo de embarcar no navio que o levara a seu destino, a Europa. Entre as várias informações contidas no relato sobre Schmidl, destaca-se a bifurcação do caminho para o litoral catarinense, deixando claro qual era o caminho para o litoral catarinense e qual o caminho para o litoral paulista.

Conforme Santos (2004), um dos primeiros registros sobre a utilização do caminho Monte Crista teria sido feito pelo capitão Francês Paulmier de Gonneville, que ancorou em 1504 para fazer reparos no navio L'Espoir, na atual cidade de São Francisco do Sul – SC. Para Quandt (2003), as escadarias de pedra do Monte Crista seriam um ramal do antigo caminho indígena Peabiru, e a sua construção se

assemelharia às obras encontradas nas regiões andinas, como as estradas incaicas. Por este ramal do Peabiru, o português Aleixo

Garcia teria partido, em 1524, acompanhado por um grupo de indígenas até a região próxima de Potosí no Peru. Da mesma forma, Álvar Nuñez Cabeza de Vaca, o Governador do Rio da Prata, teria utilizado este caminho para chegar ao Paraguai, após ter ficado aportado alguns meses na Ilha de Santa Catarina, em 1541.

Os primeiros registros de expedições jesuíticas ao litoral de Santa Catarina datam do início do século XVII, segundo Franzen (1999), teriam ocorrido entre 1605 e 1607 e estariam presentes os padres Jerônimo Rodrigues e João Lobato. Os padres teriam inicialmente fundado a Residência de Embitiba, no porto de D. Rodrigo, prosseguindo até Laguna, onde pretendiam aldear alguns indígenas, o que não ocorreu. Ultrapassaram o Araranguá (Ararunguá) e mencionaram o contato com índios de Mampituba (Boipetiba) e se referiram a Tramandaí (Tramandataí). A expedição de 1609 teve início na região de São Francisco do Sul - SC, e alcançado o interior da região, ultrapassando a Serra do Mar e percorrendo grande parte do planalto norte catarinense. É provável que a opção de adentrar ao interior da região, utilizando como ponto de partida São Francisco do Sul, tenha sido uma opção previamente discutida e assegurada pela Companhia de Jesus, que supostamente deveria ter conhecimento da existência de algum acesso entre o litoral e o planalto nessa região. Esses registros históricos apontam os caminhos de Peabiru em suas várias versões, podemos assumir, depois de vários anos pesquisando essa trilha é que ele existe, mesmo com a diversidade de nomes, as trilhas ali estão para comprovação de quem quer que seja.

DESENVOLVIMENTO

A região do Monte Crista começa a ser mais frequentada pelos padres jesuítas quando o comércio de erva-mate se fortalece entre Curitiba e São Francisco do Sul. Conforme Augustin (2007), este caminho que vinha do planalto e chegava ao Canal Três Barras, foi percorrido pelos padres Jesuítas que faziam comércio entre as duas vilas. Tinham, entre outras, as lideranças dos padres Vitô Antonio e Luiz Albuquerque. Próximo do Monte Crista havia um rancho dos tropeiros situado nos campos do Quiriri, hoje município de Campo Alegre, local estratégico para quem transitava entre os Campos de Curitiba e São Francisco do Sul. Atualmente, é possível encontrar poucos vestígios da estrutura de pedra do rancho. (KATH, 2015)

São Francisco do Sul foi um importante ponto de referência para quem estivesse vindo para o sul do território português, seja pelo mar ou por terra. Os tropeiros passavam por esta região vindos de Laguna, "o Caminho da Praia ia até São Francisco do Sul e, deste ponto, a tropa seguia para os Campos de Curitiba pelo Caminho dos Ambrósios"

(HERBERTS, 2009, p. 123-124). Chamava-se propriamente Estrada Três Barras ou Caminho de Ambrósios a uma via de comunicação existente no passado, pondo em ligação, no princípio, o litoral catarinense desde Laguna até o então chamado Rio de São Francisco, e, por este, desde o canal das Três Barras até a serra do Mar, depois da qual, pelo extremo-norte de Campo Alegre, em Santa Catarina, varava os Campos de Ambrósio em direitura a São José dos Pinhais, e desta a Curitiba, ambos no Paraná. Por ela eram feitas remessas de gado vacum e muar pela costa do mar catarinense, desde Laguna, para Curitiba e posteriormente faziam-se remessas desta, mais predominante, para São Francisco do Sul, de gado vacum, ou para esta ainda eram remetidas, em lombo de burro, carne seca, toucinho, sal, farinha e mate (EHLKE, 1973, p. 160).

Os primeiros séculos da ocupação portuguesa no Brasil tiveram como principais motivadores para a conquista e povoamento do sul, as atividades econômicas de exploração e os interesses políticos motivados pela disputa de território com a Coroa Espanhola. As primeiras fundações iniciaram pela costa, tendo como principais polos estratégicos para o expansionismo português, Paranaguá, São Francisco do Sul, Laguna e Rio Grande do Sul. No interior, o povoamento seguiu o Caminho das Tropas e as principais povoações que se firmaram pela atividade pastoril foram Curitiba, Lages e Vacaria (KATH, 2015, p. 30)

O Caminho Três Barras exerceu no passado a importante função de ligar por terra o norte catarinense aos Campos de Curitiba, constitui-se, atualmente, basicamente como um local para a prática do montanhismo, acampamento e caminhadas de cunho místico. Para percorrer esse caminho o caminhante pode começar a partir do pé do Monte Crista, começar a partir da localidade de Postinho em Tijucas do Sul rumo ao alto da Serra do Quiriri. Caminho Velho, Caminho Três Barras, Estrada Três Barras, Caminho dos Ambrósios, Caminho do Peabiru e Caminho dos Jesuítas (BOND, 2009; EHLKE, 1973; FAGNANI; FIORI, 2006; GALDINO, 2002; QUANDT, 2003; 2012), são algumas das denominações para o antigo caminho que ligava a região de São Francisco do Sul - SC aos Campos de Curitiba - PR. Nas partes mais íngremes da Serra do Mar, foram construídas escadarias de pedra que facilitam a cansativa caminhada por essa

parte do percurso. Segundo Quandt (2003), o Caminho do Monte Crista seria um ramal do caminho indígena Peabiru, que ligaria a capital Inca, Cuzco, até a região da antiga Cananéia, atualmente litoral de São Paulo. Por este caminho teriam passado importantes personagens da história da América do Sul, como Aleixo Garcia, Álvar Nuñes Cabeza de

Vaca, Ruy Dias Melgarejo, Johann Ferdinand, Ulrich Schmidl, o casal Fernando de Trejo e Maria de Sanábria, Johann Friedrich Voss e Emil Stein.

A marcha de Cabeça de Vaca foi realizada por caminhos que já existiam a séculos. Os indígenas da etnia guarani conheciam muito bem. Tudo indica que integrantes de civilizações anteriores também conheceram e usaram essas trilhas. Alguns trechos calçados com pedras trabalhadas comprovam a antiguidade da senda. As pedras cuidadosamente preparadas, que se encontram na escadaria do Monte Crista são exemplo disso, Quandt, 2012.

Um dos primeiros registros sobre a utilização do Caminho Monte Crista teria sido feita pelo capitão Francês Paulmier de Gonneville, que ancorou em 1504 para fazer reparos no navio L'Espoir, na atual cidade de São Francisco do Sul – SC. Conforme Santos (2004), a tripulação do navio conviveu com os indígenas durantes meses, até que todos os reparos fossem feitos. Além disso, parte da tripulação realizou algumas incursões no litoral e ao interior. Para Fagnani e Fiori (2006), o conhecimento indígena das picadas da região foi fundamental para a exploração dos franceses, principalmente para alcançar os campos acima da serra, pois, a tripulação do L'Espoir "com ajuda dos Carijós, explorou por seis meses toda esta região e os campos do planalto subindo a serra pela picada dos Ambrósios" (p. 66). No ano 1515, onze anos após Gonneville, o espanhol João Dias de Solis, buscando um caminho terrestre para as nascentes do Rio Iguaçu, chega à região da Baía da Babitonga, e dá o nome de Baía de Rio de São Francisco, e continua a sua expedição a pé subindo a serra pela trilha da floresta (FAGNANI; FIORI, 2006).

A presença indígena na região norte de Santa Catarina foi bastante intensa, e é certo que existissem formas de comunicação entre os grupos, seja fluvial ou terrestre, no segundo caso, pela utilização de picadas que servissem para os grupos se deslocarem por determinadas áreas e regiões, buscando alimentos ou para manter contato interétnico. Esses deslocamentos indígenas podem justificar a possível existência de várias picadas ligando o litoral ao planalto, como mencionado na história de Gonneville e Solis. (KATH, 2015, p. 42)

Além de um simples ramal do Peabiru, as escadarias de pedra do Monte Crista seriam obras de engenharia como as utilizadas pelos Incas, "a peculiar técnica de construção, tanto a dos pontilhões como a da escadaria de pedra, faz lembrar as antigas obras de engenharia que se encontram na região andina, feitas por integrantes de civilizações antigas, como a dos Incas" (QUANDT, 2003, p. 17). Por este ramal do Peabiru, o português Aleixo Garcia teria partido, em 1524, acompanhado por um grupo de indígenas até a região próxima de Potosí, na Bolívia. Da mesma forma, Álvar Nuñez Cabeza de Vaca, o Governador do Rio da Prata, teria utilizado este caminho para chegar ao Paraguai, após ter ficado aportado alguns meses na Ilha de Santa Catarina, em 1541.

Quandt (2012) afirma que a entrada de Cabeza de Vaca no caminho do Peabiru começou na terra firme, à margem direita da Baía Babitonga, e prossegue pela localidade de Três Barras (nome atual) e pelas encostas do Monte Crista. Mais adiante, já no planalto, a trilha passa pelo antigo Distrito de Ambrósios. Mais adiante, a comitiva de Cabeça de Vaca cruzou, primeiramente o rio Iguaçu e, depois o rio Tibagi. No manuscrito *Información*, de Cabeça de Vaca, o "campo" mencionado é o planalto paranaense. (QUANDT, 2012). Na carta de Juan Sanches ao Rei de Espanha, é descrito o "campo": *"....Chamo campo a terra dentro porque é plana e com grandes campos e será muito produtiva; porque a terra que cai sobre o mar é muito montanhosa..."* Essa declaração deixa bem claro que eles chamaram aquele planalto de campo. Juan Sanches acompanhou Cabeça de Vaca na longa caminhada e, anos depois, como piloto mor da expedição Sanabria, repetiu o feito, participando da caminhada empreendida peal comitiva de Dona Mência Calderon y Sanábria.

Para Fagnani e Fiori (2006), A planície litorânea ainda guarda alguns trechos calçados do caminho, e as encostas do Monte Crista preservam intactas as extensas escadarias que nos finais de semana atraem legiões de místicos. Na base da montanha existe um grande estacionamento, uma lanchonete e uma ponte pênsil que cruza o rio e conduz ao início da trilha. Mais adiante também funciona uma pousada. A trilha é bem marcada e depois de uma encosta barrenta e muito lisa encontram-se os primeiros recantos traçados com arte. O caminho é calçado e assentado formando degraus dispostos em leque descreve rápidos zig-zags, enquanto escala o acentuado aclive para chegar próximo ao cume da montanha, antes de desviar-se para o Quiriri, rumo ao planalto Curitibano.

CONCLUSÕES

A pesquisa em fase inicial já revela dados significativos que foram após a expedição a campo (maio de 2022), demarcados como pontos do caminho escolhidos com os objetivos de identificar o início e o fim do trecho pesquisado, pontos de água, locais com fatores de degradação do caminho, escadarias de pedra, canaletas para escoamento de água, vestígios arqueológicos como megalíticos, inscrições rupestres, espelho de água (para observação astronômica), jazidas, entre outros. Observamos nos vários trechos identificados e demarcados pontos de erosão, por vezes acelerada, declives acentuados, escadarias íngremes, espelhos de água, pedras escorregadias, canaletas que cortam o caminho escoando água de pequenas nascentes e principalmente a água das chuvas, preservando de forma magistral o calçamento, formações rochosas, inscrições geométricas conhecida como Pedra do Mapa. Esses entre outros pontos, encontram-se em fase de análise pelos pesquisadores.

Figura 1 - Vista da escadaria de pedra e canaleta de drenagem na trilha do Monte Crista.

Figura 2 - Inscrição Rupestre conhecida como "Pedra do Mapa" e monumento megalítico (pedra do Vigia.)

Dessa caminhada pode-se constatar a existência das trilhas e que essas foram criadas num tempo, numa cultura, bem distinta da de hoje, são registros históricos que contemplamos e investigamos, para manter vivo o legado de uma era, uma civilização, um povo. Não estamos sozinhos, há outros pesquisadores buscando dar notoriedade aos

caminhos de Peabiru, não somente em Santa Catarina, mas nos estados do Paraná e São Paulo, pela integração com os caminhos e em outros estados brasileiros e até para fora dos limites nacionais, como no Paraguai, Bolívia, Peru.

Para nós pesquisadores cabe o traçado do caminho de Peabiru pela América com destaque ao trecho de Santa Catarina. O motor inicial dessa pesquisa para além da preocupação em reconhecer o caminho, a preservação, a visitação orientada, a manutenção, a história e cultura daqueles que por ali trilham. Buscamos com a pesquisa reconhecer o Caminho de Peabiru como um patrimônio cultural e turístico, identificar o caminho como uma referência cultural e turística, contribuir com o desenvolvimento de ações de manutenção e preservação do Caminho de Peabiru, agregando parceiros internos e externos do setor público e privado, integralizando as rotas turísticas do Caminho de Peabiru, com isso promover o turismo em suas várias vertentes e, para isso se faz necessário a sinalização do caminho com placas indicativas, também a capacitação de guias e, seguindo as orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC que orienta o eixo meio ambiente como um tema transversal, contribuir com o sistema educacional através de conteúdo para o novo ensino médio, nas matérias complementares, *consolidando a proposta de uma educação voltada para a cidadania como princípio norteador de aprendizagens*. (BNCC, p. 04) Ampliando assim, como estabelece na BNCC, desde 2018 o alcance efetivo e assegurado nos novos currículos.

Com isso, a pesquisa terá dois caráteres o técnico que busca identificar e nomear os pontos existentes no caminho, de acordo com o que determina o Guia de Identificação e Registro do Qhapaq Ñan (Ministério da Cultura do Peru) e o educacional segundo determina as leis que o regem, inclusive à formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL.Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Coordenação Geral de Temas transversais da Educação Basica e Integral. Coordenação Geral de Inovação e Integração com o Trabalho. Base Nacional Comum Curricular. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. 2019.

KATH, Romão. A Escadaria de pedra do Monte Crista: Apontamentos para a gestão da antiga estrada Três Barras. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville (Univille) como requisito parcial para conferir grau de Mestre, sob a orientação da Professora Doutora Dione da Rocha Bandeira. Joinville/SC, 2015.

BOND, Rosana. História do Caminho de Peabiru. Vol 1. Editora Aimberê, 2009.

CABEZA de VACA, Álvar Nuñes; HERNANDEZ, Pedro. Naufrágios e Comentários. Porto Alegre: LePM Editores, 2007.

EHLKE, Cyro. A conquista de Planalto Catarinense**.** Rio de Janeiro: Ed. Laudes, 1973.

FAGNANI, José Paulo; FIORI, Julio Cesar. Caminhos coloniais da Serra do Mar. Curitiba: Natugraf, 2006.

FILHO, Goularti Alcides. A estrada Três Barras e a Integração do Litoral Norte Catarinense com o Planalto de Curitiba. Revista Territórios e Fronteiras, Cuiabá, vol. 12, n. 2, ago.- dez., 2019.

GALDINO, Luiz. Os incas no Brasil**.** Belo Horizonte: Ed. Estrada Real, 2002. HERBERTS, Ana Lucia. Arqueologia do caminho das tropas: estudo das estruturas viárias remanescente entre os rios Pelotas e Canoas, SC. 2009. 538 f. Tese (Arqueologia), Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MINISTÉRIO DA CULTURA DO PERU. Guía de Identificación y registro del Qhapaq Ñan. Lima, Peru. 2013.

QUANDT, Olavo Raul. Peabirú o Caminho Velho. Joinville: editado pelo autor, 2003. SANTOS, Silvio Coelho dos. Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: EDEME, 1973.

_____, Notícias sobre os Carijó. In: SANTOS, Silvio Coelho dos; NACKE, Aneliese; REIS, Maria José. São Francisco do Sul: muito além da viagem de Gonneville – Bien au-delà Du Voyage de Gonneville. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.

VIEIRA PINTO, Cristiano. Guia de Turismo na Cuesta Presidente Comutur de Botucatu Mundo Cuesta Ecoturismo. Disponível em: https://pedradoindiobotucatu.com.br/2021/07/29/a-historia-do-caminho-do--peabiru/. Acesso 2022.

ETNOMATEMÁTICA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA: SUPORTE PARA EDUCAÇÃO POPULAR DAS VENDEDORAS AMBULANTE NA CIDADE DO DUNDO/ LUNDA-NORTE/ANGOLA

Manvia Guerra Clemente Vumbi[64]
Eliane Costa Santos[65]

ALGUNS REFERENTES SOBRE A ETNOMATEMÁTICA NAS CULTURAS NACIONAIS: CONCEPTUALIZAÇÃO

A Educação Matemática se apresenta como uma área de pesquisa que surgiu no Brasil a partir do Movimento da Matemática Moderna, no final dos anos de 1970 com a finalidade de buscar novas abordagens para serem aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem as quais, de acordo com diversos pesquisadores, "podem contribuir para que professores e alunos vivenciem diferentes formais de ensinar a aprender matemática" (FLEMMING; LUZ; MELLO, 2005, p. 15).

Dentre as atuais tendências em Educação Matemática pode-se encontrar a Matemática crítica, Informática e Educação Matemática, Escrita na matemática, Modelagem matemática, Literatura e matemática, Resolução de problemas, História da matemática, Compreensão de textos, Jogos e recreações e a Etnomatemática (FLEMMING; LUZ; MELLO, 2005, p. 15).

As pesquisas em Etnomatemática, as quais se deram a partir dos anos de 1980, são investigações no campo da Educação Matemática que procuram relacionar o ensino- aprendizagem da matemática ao contexto sociocultural e político (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). D'Ambrosio (2008) explicita que a relação entre Educação Matemática e Etnomatemática ocorre de maneira natural, uma vez que a Etnomatemática apresentasse como uma maneira de preparar jovens e adultos para o exercício de uma cidadania crítica, para a vida em sociedade e para o desenvolvimento de sua criatividade.

Neste estudo, entendemos que estes factores se encontram interligados, isto é, o exercício desta cidadania crítica deverá implicar na tomada de consciência por parte do sujeito de si e da sociedade junto a qual actua, na qual haverá espaço para o desenvolvimento de sua criatividade. Ainda de acordo com este autor, no caso

[64] Mestrado em Educação (ULAN).
[65] Doutorado em Educação (USP). Docente (UNILAB). Professora convidada (ULAN – Angola). CV: http://lattes.cnpq.br/8408966850250085

do educador, a prática da Etnomatemática com diferentes olhares para os diversos ambientes culturais e sistemas de produção lhe permitirá atingir os grandes objetivos da Educação Matemática. A discussão acerca da Etomatematica segundo Santos (2018) se deu pelo brasileiro Ubiratan D'Ambrosio na década de 70.

De acordo com Rosa e Orey (2006, p. 21),

> Algumas realizações matemáticas significativas somente puderam ser transmitidas às gerações futuras com o aparecimento da escrita, o que permitiu aos historiadores a difusão do conhecimento acumulado pelas civilizações.

Para Ferreira (1994), as transformações ocorridas na sociedade, impeliram as pessoas a questionar as ciências e as tecnologias, nesse sentido a matemática que era dada como pura, objetiva passa a ser questionada e outras pessoas se aproximando desta e tendo-a como aplicada ao relaciona-la com as relações sociais, e até mesmo uma construção humana, passível de erros.

Para Bishop (1988) a matemática não pode ser tratada como uma linguagem única, universal e sem incorporação cultural. A matemática se distingue a. partir das culturas. Nesse sentido que a etnomatetica tem se expandido.

A Etnomatemática é uma das tendências da Educação Matemática. A mesma tem relação com diversas áreas do conhecimento entre outras com a Antropologia, Sociologia, Educação. Sendo caracterizada por D'Ambrosio (2001) como a matemática praticada por diversos grupos culturais, com diferentes valores, unidos por objectivos e tradições comuns.

Etimologicamente, Etnomatematica é composta por 3 raízes: ETNO – que são os diversos ambientes (social, cultural, natureza, entre outros); MATEMA – que significa explicar, entender, ensinar, lidar com e; TICA – que surgiu da palavra grega tecné e se refere as artes, técnicas, maneiras. Assim, ao sintetizar tais raízes, temos que as Ticas de Matema de uma Etno são as técnicas, artes, formas, maneiras de problematizar, calcular, explicar, lidar, entender em um determinado ambiente social, cultural e natural, de distintos grupos. Santos (2018).

Para a autora citada, apenas a justaposição das palavras não define a Etnomatematica, visto que, para o autor que ela toma como base – Ubiratan D'Ambrosio, - Etnomatematica não é um estudo da matemática das etnias. O Etno se dá a partir das culturas, e inclusive culturas das diversas etnias segundo D'Ambrosio o prefixo 'Etno' engloba a totalidade de elementos que compõem a identidade cultural de um determinado grupo; tais como a linguagem, os códigos, os valores, os jargões/

gírias, as crenças, os hábitos alimentares e hábitos de vestuário, os traços físicos, entre outros. Quando se fala em Etnomatemática, se "propõe uma pedagogia viva, dinâmica, de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais, culturais, dando espaço para a imaginação e para a criatividade" (D'AMBROSIO, 2008, p. 10).

Em um estudo ou pesquisa ou aplicação da Etnomatematica não nega os valores existentes, não nega nenhuma cultura, só reafirma que existe outras formas, outros valores, outras culturas, outras formas de matematizar, faz parte de um processo que na dinâmica bantu, podemos chamar de ubuntu. Existe um

> Todo integral e integrado e [...] suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá, contexto esse em permanente evolução. (D'AMBROSIO 1999, p. 90)

De acordo com D'Ambrosio (2001), o cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura. Da mesma forma como os seres vivos buscam os elementos da natureza para sobreviver, além de procurarem o outro, pares iguais e ou diferentes, associam, intercambiam conhecimentos e comportamentos para dar continuidade à vida. Assim, a Etnomatematica busca no saber fazer da cultura local complementos, continuidades com similitudes e diferenças de outras culturas sem trato desigual.

> Ao reconhecer que os indivíduos de uma nação, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos, tais como linguagem, sistemas de explicações, mitos e cultos, culinária, costumes, e têm seus comportamentos compatibilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo, dizemos que esses indivíduos pertencem a uma cultura. (D'AMBROSIO, 2001, p. 18-19).

Nesse sentido, ao falarmos de cultura de um determinado grupo, estamos a considerar um movimento, uma interação dinâmica estre os mesmos, da mesma forma se dá o saber e o fazer que dialogam e compõem essa cultura.

Bogdan e Biklen (1994), apresenta o termo 'cultura' como um componente semiótico, que associa -a ao conceito de signos, caracterizando a interação entre, a cultura e os significados que os indivíduos atribuem aos acontecimentos. Daí a importância de falar sobre a Etnomatematica para a economia solidaria no contexto angolano donde a cultura é rica em questões especificas das mulheres economia familiar.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ECONOMIA SOLIDARIA E A EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO ANGOLANO

Este trabalho focaliza a Etnomatematica da Economia Solidária como suporte para Educação popular e tem por finalidade abordar nossa actuação, visando atender a demanda específica na Economia Solidária das vendedoras ambulantes na cidade do Dundo na Província da Lunda-Norte em Angola, para ele é necessário falar de alguns elementos teóricos da Economia Solidaria a partir da Etnomatemática.

Como alternativa ao contexto de desigualdades e exclusões sociais produzidas pelo sistema capitalista (o qual visa principalmente o acúmulo de capital), surge a Economia Solidária, a qual privilegia o aprimoramento pessoal como um possível mecanismo de reinserção social (SINGER, 2002). Nascimento (2004, p. 1) caracteriza a Economia Solidária como "[...] o conjunto de empreendimentos produtivos de iniciativa coletiva, com certo grau de democracia interna e que remuneram o trabalho de forma privilegiada em relação ao capital, seja no campo ou na cidade".

Do ponto de vista da educação, este trabalho se pauta no programa Etnomatemática, como forma de entender a realidade no interior de um contexto cultural próprio (D'AMBROSIO, 2001a, 2001b). Segundo esse autor, o homem executa seu ciclo vital não apenas pela motivação de sobrevivência, mas subordina esse ciclo à transcendência, por meio da consciência do fazer/saber, isto é, faz porque está sabendo e sabe por estar fazendo. Esta ação gera conhecimento através da capacidade de lidar, manejar e entender a realidade (D'AMBROSIO, 1996). Neste contexto, a educação é entendida como uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento, individual e colectivo, com a finalidade de se manter como tal e de avançar na satisfação das necessidades de sobrevivência e de transcendência do homem.

Diante disso, a aprendizagem deixa de ser vista como uma simples aquisição de técnicas e habilidades ou como a memorização de determinadas explicações ou teorias e passa a ser entendida como a capacidade de explicar, apreender, compreender e enfrentar criticamente situações novas, de modo que cada indivíduo organize seu processo intelectual ao longo de sua história de vida (D'AMBROSIO, 2001a). O programa Etnomatemática tem acumulado conhecimento relativo aos diferentes modos de abordagem para possíveis situações que envolvam a matemática.

Considerando a importância da preservação das diferentes formas de conhecer e interagir com diversos grupos sociais, identificamos a Etnomatemática como objecto imprescindível. Esta nos mostra a emergência da actividade matemática em grupos sociais diversos e, consequentemente, possui perspectivas e teorias para abordar questões educativas relacionadas a nossa sociedade multicultural.

No caso de Angola, a política no período colonial em Angola separava o "nós", assim considerados portugueses, dos "outros" que eram para eles os nativos de Angola, os indígenas. Essa separação foi legalizada pela política do indigenato (1926) e pelo Ato Colonial (1930). Havia a separação entre os brancos que estavam na capital; os brancos que nasceram em Angola, considerados africanos civilizados e os nativos da terra, que não estavam na metrópole era para eles os não civilizados. Portanto, os civilizados tinham como objectivo assimilar instruir os nativos da terra por meio de um processo de "assimilação", de forma a ensinar a ler, escrever , falar português , ter bom comportamento (Mazula, 1995 p. 97), assim esses "assimilados" se tornaram o intermédio entre os portugueses e os ditos africanos sem civilização , uma "eficaz barreira linguística e cultural à ascensão social da maioria da população negra, já que os brancos eram automaticamente considerados 'civilizados'" (NETO, 1997, p. 342).

Essa política educativa do período colonial de Angola, deixou como mazela para o período de Angola independente uma população de mais de 85% de analfabetos segundo PNUD (2002 p. 26). Esse índice alarmante fez com que o governo que assume pos independência, priorizasse o investimento em políticas públicas educacional de forma a erradicar a iliteracia. Em dezembro de 1975 a lei nº 4, nacionaliza o ensino passando o estado a ser responsável por oferecer a educação escolar para todos angolanos. Em 1977 o decreto nº 26 para consolidar a independência nacional estruturou a política educativa e definiu a educação como um direito tendo como base a universalidade e a gratuidade. Em 1976 iniciou-se campanhas de alfabetização em vários sítios e espaços tanto na zona rural quanto urbana – em fabricas, instituições militares, igrejas. O ensino foi estruturado em cinco etapas: ensino primário, ensino secundário (I e II nível), ensino médio e universitário.

Paralelo a este cenário emerge práticas de relações económicas e sociais de forma a promover sobrevivência e melhoria da qualidade de vida de muitas pessoas. Práticas fundadas em relações de colaboração, inspiradas em valores culturais que colocam o indivíduo, por meio de uma actividade económica, como seres humano coletivo sujeitos do processo de luta pela vida.

Entretanto, entendemos que o reflexo da política educativa da colônia portuguesa em Angola, não permitiu ainda que em quase meio século de independência (44 anos especificamente), o índice de analfabetismo chegasse ao ponto da economia solidaria ser desenvolvida por pessoas que muitas das vezes ainda são iliteratas - são dessas pessoas, em específico as mulheres.

A experiência enquanto uma professora de matemática que vive ao redor de muitas mulheres que desenvolvem atividades de economia solidária e não são escolarizadas, e são ótimas nos seus fazeres e estar próxima de tantas outras que

retornam à escola por meio da educação popular, mas tem muita dificuldade de aprendizado, não ve conexão entre a educação escolar com o dia a dia.

UMA ACÇÃO PARTICIPATIVA COM GRUPO DE MULHERES DA ECONOMIA SOLIDARIA EM DUNDO/ LUNDA NORTE

Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa de investigação acção participativa. Prefere privilegiar o ambiente natural como fonte direta de dados, o que, segundo Kur Lewim (1946), é uma característica das pesquisas qualitativas. Para esses autores, o pesquisador, neste tipo de abordagem, deve estar em contacto direto com o ambiente e com a situação a ser investigada, uma vez que as situações em que os fenômenos ocorrem são muito influenciadas pelo contexto. O estudo de caso visa explorar

> [...] um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos observação participante (com registro em diários de campo), entrevistas não estruturadas (gravadas e posteriormente analisadas). (KNIJNIK, 2001, p. 21)

Esclarecer que entendemos, como posto por Gil (2006), que na observação participante o pesquisador participa do real conhecimento da comunidade, grupo ou situação determinada, ou seja, o observador assume, até certo ponto, o papel de um membro do grupo. As entrevistas realizadas se caracterizaram como não estruturadas, as quais, segundo Bodgan e Biklen (1994), possuem um caráter aberto, em que o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre um assunto de seu interesse.

A coleta de dados teve duração de uma semana. O levantamento de documentos se deu através da busca bibliográfica de pesquisadores sobre a economia solidária, a etnomatemática e a educação popular, o que possibilitou-nos conhecer um pouco da história do problema que se investiga.

A observação participante ocorreu nas visitas de campo, ou seja, no assentamento de Samacaca, as produções das 8 mulheres utilizadas para a amostra durante a produção e as vendas que fazem na rua comercial do Dundo. No total foram feitas três visitas e três observações, a maioria das entrevistas realizadas, tinha por finalidade familiarizar-se com o dia a dia dessa comunidade e das mulheres, em suas atividades de vendas, aos poucos, perceber em que contextos e como a matemática é utilizada por este grupo. Nessas ocasiões, buscava conservar o ambiente o mais natural possível, participando das atividades.

As entrevistas foram sendo realizadas, de forma espontânea e informal, tanto no assentamento comunitário como durante o trabalho, por meio de conversas sobre seus cotidianos, em especial sobre as atividades realizadas para a economia familiar. Dessa forma, fomos conduzindo as conversas, até que se sentissem mais seguras e à vontade para falar da matemática.

Durante o trabalho de campo procuramos compreender alguns aspectos da etnomatemática, apresentando a descrição de algumas atividades do cotidiano de seus trabalhos com os produtos e na rua comercial do Dundo.

Na primeira situação, pode-se observar as diversas situações em que tem lugar o trabalho, é necessário o domínio de conceitos básicos das operações do cálculo e medidas. Elas eram capazes de calcular, sozinhas, os valores e as medidas, mesmo tendo observado e realizado o ajuste diversas vezes. Dessa forma, só conseguiam realizar o trabalho manual, mas não compreendiam o raciocínio matemático necessário para essas operações.

Esse fato também foi mencionado nas entrevistas, ocasião em que se perguntou sobre dificuldades da economia solidaria durante seu trabalho: *"[...], por exemplo: quais são as operações de cálculo que faz para conhecer o trabalho invertido e os ganhos que tem? Não sabemos esse tipo de coisa ainda, mas acho que a gente aprende, né? Eu penso assim."*

Na segunda situação, em uma peça, utilizando diferentes mercadorias para elas são necessárias operações aritméticas (soma, subtração, multiplicação e divisão) com números racionais na forma fraccionária e decimal para localizar e estabelecer corretamente os preços em correspondência na produção, uma vez que seria necessária uma exatidão muito grande, para que não houvesse o risco entre produção e venda.

Na terceira situação, pudemos observar as mulheres durante as vendas na rua comercial. Nesse mesmo dia do registro, em certo momento no decorrer das actividades, uma das mulheres afirmou:

> "*agora comprendemos melhor a necessidades da matemática, é difícil por que se faz fácil na medida do próprio trabalho que fazemos*". Outras delas explicam "*Não são tarefas simples, pois é preciso exatidão nos cálculos, para que não haja falhas durante o processo de produção e vendas por que se aprende na medida do trabalho*".

Por último se podem fazer reflexões com as participantes para compreender e usar operações aritméticas básicas envolvendo números racionais e as diferentes operações de cálculo para as vendas das produções; também durante o trabalho das vendedoras são necessários alguns conceitos de geometria plana, construções geométricas, em especial, para os projetos de produção que se executa.

Faz-se necessário, portanto, uma matemática para a vida, uma matemática contextualizada no fazer desse grupo. Por isso, defendemos, com base na etnomatemática, a ideia de uma educação popular que aborde os conceitos matemáticos que são necessários para esse grupo, nos seus trabalhos tanto nos produtos como durante as vendas; de maneira que elas possam ter, no contexto da economia solidária, autonomia em suas decisões e ações.

Em última visita realizada ao grupo de mulheres da amostra, elas se deram conta que estavam passando por uma reforma do trabalho tendo em conta os conhecimentos da etnomatemática para ampliar e melhorar suas vidas na comunidade e os trabalhos, o que vinha ocasionando um aumento considerável da economia.

Nessa situação, as mulheres solicitaram a ajuda para conhecer mais sobre a matemática educativa visto que elas não sabiam muitas vezes como quantificar os valores para o cuidado da economia solidária que fazem.

A partir dessa solicitação, num trabalho em conjunto (pesquisadora/mulheres), pegamos contas de meses anteriores para quantificar o consumo em excesso. Portanto, procuramos analisar o gráfico de consumo dos meses anteriores, fornecido na própria conta do trabalho feito tanto com produtos como nas vendas, verificando o consumo excedente e calculando os ganhos, tendo a tarifa presente nas contas, qual a quantia referente a esse consumo. Elas pediram que fosse deixada por escrito e manter os contacto para as possíveis reformas a fazer que seus trabalhos aumentassem cada vez mais. Uma delas pude expressar: *"A gente sozinha não dá conta, a gente não vai saber falar essas coisas pra eles [...] é muito necessária a matemática para nosso trabalho e para planificar nossa economia"*, por sua parte outra disse: *"pediremos a você para ajudar-nos a incrementar nossos trabalhos e também nosso dinheiro"*.

A partir desses relatos de situações vivenciadas no ambiente do trabalho, verifica-se que a falta de conteúdos matemáticos inerentes ao trabalho dessas mulheres vem impossibilitando sua independência, para que o empreendimento possa se tornar autogerenciável. Segundo informações das próprias mulheres, obtidas nas entrevistas e nas conversas realizadas e registradas durante as visitas.

Para tal, no início desta investigação colocamos algumas questões que retomaremos neste momento. Quanto à pergunta: "*Em quais situações do dia a dia a matemática aparece?*", pude verificar que a matemática está presente em praticamente todas as fases da carreira produtiva deste grupo, tais como: no processo de produção, na manipulação desses produtos, nos ajustes para as vendas, em cálculos necessários em várias etapas do trabalho, planejamento de atividades, levantamento de custos, cálculo de salário e divisão do dinheiro das produções, etc.

Em relação que se refere aos conteúdos matemáticos inerentes às situações vivenciadas, detectamos a necessidade de conceitos básicos da matemática, tais como:

1. Operações aritméticas: a soma, subtração, multiplicação e divisão de números racionais (por exemplo, para cálculo de medidas, de maneira geral);

   A. razão e proporção (por exemplo, na divisão das sobras, cálculo de medidas e utilização de escalas);

   B. cálculos de porcentagens (ao definir o preço final, a margem de sobra, o preço bruto, a unidade dos produtos).

2. Conceitos básicos de Geometria: as medidas de ângulo e posições relativas de ângulos no plano (ângulos consecutivos, opostos pelo vértice, complementares, suplementares), a fim de lidar com os projetos das verduras e suas produções na terra;

   A. operações com arcos (soma e subtração), para a utilização de ferramentas e instrumentos de trabalho;

   B. cálculo de volume, para a definição da quantidade de material e para o processo de compra e venda das produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para D'Ambrósio (2005), a partir da observação metódica do comportamento que um grupo realiza para dar sentido à sua vida, dentro da Etnomatemática, podem ser feitas análises de como os indivíduos criam sistemas para lidar, entender e explicar conceitos e práticas próprias do seu dia a dia.

Nesta pesquisa, tivemos como propósito compreender algumas características da Etnomatemática desse grupo de mulheres, por meio da análise das situações, envolvendo matemática, com as quais elas se relacionavam durante o processo de produção e venda dos seus produtos.

Assim, na investigação, foi possível verificar que a falta de conhecimento matemático tem sido um obstáculo para que esse empreendimento atinja de forma satisfatória a autogestão, que é uma das finalidades do trabalho das mulheres que trabalham na produção e venda de produtos no assentamento comunitário onde se fez a pesquisa.

Além disso, a educação matemática com a qual este grupo teve contacto não atendeu plenamente a seus anseios, expectativas e necessidades. Desse enfoque dado à matemática do ambiente escolar deveria ser mudada, levando em consideração essas situações a matemática trabalhada na educação formal não é suficiente

para essas trabalhadoras, por isso poderia ser proveitosa a busca por outras formas como a de educação popular, mediante a aprendizagem dos conceitos matemáticos envolvidos nas atividades dos diferentes grupos informais que dedicam seu dia a dia a buscar o sustento para suas famílias, tal como as mulheres focalizada neste artigo, poderia ser mais significativa, se fosse abordada por meio de situações matemáticas específicas, contextualizadas, buscando atender aos interesses e às necessidades deste grupo.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. de R. Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

BOTERF, G.L. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2001.

GAIGER, Luiz Inácio. A economia solidária na contramarcha da pobreza. Sociologia, Problemas e Práticas [online]. 2015, n.79, pp. 43-63.

GUIMARÃES, José Marques. A política "educativa" do colonialismo português em África: da I República ao Estado Novo (1910-1974). Lisboa: Pras edições, 2006.

MATOS, Norton. A província de Angola. Porto: Edição do Maranus, 1926.

Mazula, Brazão. Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

NETO, Maria da Conceição. Ideologias, contradições e mistificações da colonização de Angola no século XX. Lusotopie, Paris: Karthala, p. 327-359, 1997.

PAIVA, V. Educação popular e Educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PNUD-Angola. Os desafios pós-guerra. Luanda: Nações Unidas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) (2004), *produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Porto: Afrontamento, 11-19.

SANTOS, Eliane Costa. As ticas da matema de algumas etnias africanas: supor-te para a decolonialidade do saber. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as ABPN, v. 10, p. 88-112, jan. 2018. Disponível em: www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/531. Acesso em: 13 out. 2019.

THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VIDAL, Ángel L. (2005), "O espaço local, um elemento chave para uma globalização humana" – *O desenvolvimento local – Elementos para uma globalização mais humana*. Acesso em: 26 set. 2019, em http://learning.itcilo.org/delnet/doc/portugues/Revista/@local.glob_pt.pdf.

ZAU, Filipe. Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento. Luanda: Movilivros, 2009.

A PESQUISA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES

Elisa Maria Pinheiro de Souza[66]

Nas mais diversas situações do cotidiano dos seres humanos, a pesquisa encontra-se presente, haja visto que a sociedade, com uma complexidade cada vez maior, induz o surgimento de problemas que precisam ser solucionados, os quais estimulam a busca de soluções eficientes que possam melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Os humanos são seres viventes possuidores de uma capacidade psíquica que viabiliza a adaptabilidade deles nos mais diversos recantos da superfície terrestre, situação que ocorre via a construção de conhecimentos ao longo de suas existências. Tais conhecimentos são expressos por meio do conhecimento empírico, resultante do senso comum, ou seja, apreendido a partir da interação e observação de fatores naturais, como também, pelo conhecimento científico, marcado pelas informações e fatos comprovados por meio das ciências.

Nesse contexto é possível afirmar que a pesquisa é um caminho para a construção de conhecimento e informações; base para o progresso humano no mundo científico, tecnológico e cultural; ação que, viabilizando a produção de novos conhecimentos, constitui-se como ferramenta indispensável nas diversas áreas do conhecimento humano, tanto que são inúmeros os investimentos em prol do desenvolvimento de pesquisas por parte de muitos países, preocupados com os avanços na realidade de suas nações.

O espaço escolar/acadêmico, mesmo sendo reconhecido como *locus* privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas, nem sempre se torna no ambiente ocupado por "reais" atividades de pesquisa, haja visto que são esquecidos o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e a construção de conhecimento. Na verdade, elas configuram-se como uma atividade reveladora da dependência e ausência de autonomia dos alunos, em termos da discussão de um assunto, o que resulta, consequentemente, na produção de um texto, constituído de retalhos de outros textos buscados na internet e, às vezes, cópias literais de textos já existentes e as ações dos professores, nem sempre, são condizentes ao exercício do papel de mediador na construção dos conhecimentos dos alunos, afinal, nesse contexto, o que importa é a finalização do trabalho e não o processo de construção dele.

[66] Doutorado em Educação (PUC-Rio). Professora Adjunta IV (Uepa). CV: http://lattes.cnpq.br/6566132028659762

Nessa perspectiva, a pesquisa configura-se como um mero instrumento avaliativo, uma atividade a ser realizada, na qual o aluno deixa de ser o ator e investigador crítico do conhecimento para assumir a condição de reprodutor de conhecimentos já existentes, não havendo intervenção do professor no processo de realização da pesquisa. Vale ressaltar que tal visão sobre a pesquisa como atividade no espaço escolar tem sido alvo de discussão por especialistas da área educacional, em prol da busca de caminhos que possam auxiliar os professores na orientação dos alunos sobre o ato de pesquisar.

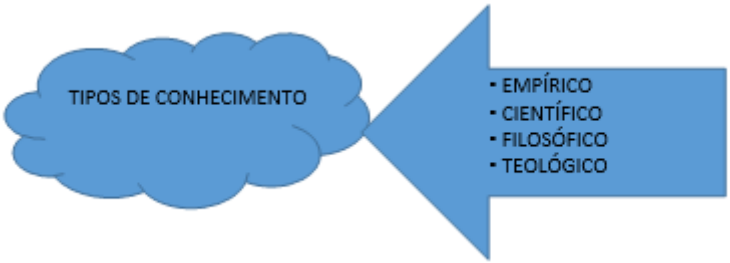
Com o entendimento de que a pesquisa no espaço escolar deve significar o ato de buscar, de forma crítica e sistemática, com o objeto de estudo percebido como "verdade provisória", tal como enuncia Del-Masso e outros (2014, p. 4) e não o simples "querer saber" na visão de Souza (2010, p. 8) ou apenas o "rudimento da pesquisa" com afirma Bagno (1998, p. 18), o teor do capítulo objetiva enunciar subsídios sobre a pesquisa que possam orientar profissionais da área educacional e de outros espaços que se debruçam sobre o ato de pesquisar.

Assim, para concretizar tal objetivo, além desse introito que situa o leitor sobre a temática a ser explorada e das considerações finais, o artigo é composto por dois tópicos versando sobre o conhecimento humano e as especificidades da pesquisa, em termos de tipos e etapas e a mesma enquanto atividade a utilizada no ensino de língua portuguesa.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O CONHECIMENTO

A aquisição do conhecimento pelos seres humanos envolve as sensações, percepções, imaginação, memória, linguagem, raciocínio e intuição, tanto que existem diversos tipos de conhecimentos originários de fontes como a observação dos contextos, as experiências vivenciadas, as crenças religiosas, as relações humanas, as leituras efetivadas. Nessa perspectiva, existem quatro tipos de conhecimento, os quais são diferenciados pela forma de aquisição de cada um.



Fonte: Elaboração da autora

O conhecimento empírico, também chamado de conhecimento popular é apreendido a partir da interação e observação do ser humano com o ambiente ao redor, ou seja, resultante do senso comum, sem a necessidade de uma comprovação científica, sem preocupação com reflexões críticas sobre o objeto é possível ser exemplificado pelas ações de agricultores, os quais sem nenhum estudo, sabem exatamente qual a época do plantio e da colheita de diferentes vegetais.

O conhecimento científico está relacionado com a lógica e o pensamento crítico e em observação, tanto que, se limita apenas à dedução, sem provas concretas. analítico e consolidado por conhecimentos sobre fatos analisados e comprovados cientificamente, como por exemplo, "A descoberta de vírus que provocam doenças". O ser humano usufruindo de sua capacidade de refletir sobre questões subjetivas e imateriais, como também sobre conceitos, ideias já existentes viabiliza a construção do conhecimento filosófico, como por exemplo "O pensamento sobre a existência de seres extraterrestres". O conhecimento teológico como "O mundo e os homens foram criados por Deus", também denominado de religioso, tem por base a religião e, por conseguinte, a crença de que nela encontra-se a verdade absoluta, bem como, todas as explicações para os mistérios que rondam a mente humana. Suas características, em termos de valoração, verificação, exatidão e sistema são enunciadas no quadro abaixo.

CARACTERÍSTICAS DOS CONHECIMENTOS

TIPOS	VALOR	VERIFICAÇÃO	EXATIDÃO	SISTEMA
Empírico	Valorativo, lidando com hipóteses e teorias que podem ou não ser comprovadas e experiências pessoais.	Verificável	Falível e inexato.	Assistemático, pois é organizado com bases nas experiências de um sujeito, e não em um estudo para observar o fenômeno

TIPOS	VALOR	VERIFICAÇÃO	EXATIDÃO	SISTEMA
Científico	Factual, lida com fatos e ocorrências	Verificável.	Falível e aproximadamente exato.	Sistemático, pois é um saber ordenado logicamente.
Filosófico	Valorativo, pois lida com hipóteses e teorias que podem ou não ser comprovadas	Pode ou não ser verificável.	Falível e aproximadamente exato.	É sistemático, pois é um saber lógico-racional, mesmo que não haja comprovação.
Teológico	Valorativo, apoiando-se nas doutrinas sagradas.	Não verificável.	Infalível e exato.	Conhecimento sistemático do mundo.

Fonte: Adaptação da autora a partir de sites da internet

A PESQUISA

São diversos os conceitos de pesquisa. Marques (2006, p. 95) afirma que "pesquisar é buscar um centro de incidência, uma concentração, um polo preciso das muitas variações ou modulações de saberes que se irradiam a partir de um mesmo ponto"; Freire (1996, p. 29) enunciou que:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho e intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conhece e comunicar ou anunciar a novidade.
>
> ação de problematizar conduz o sujeito na busca de alternativas para intervir na realidade em que vive.

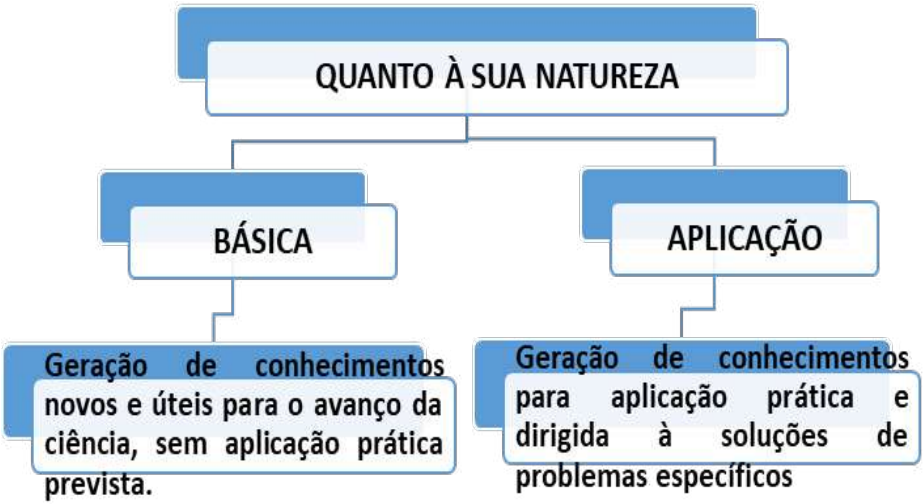
Dentre tantos conceitos, destaca-se o que versa sobre a realização de uma pesquisa se consolidar na defesa uma ideia, fundamentada em referências e dados oriundos do mundo real, o que implica em consultar várias fontes para cruzar conhecimentos e perceber a existência de "novos".

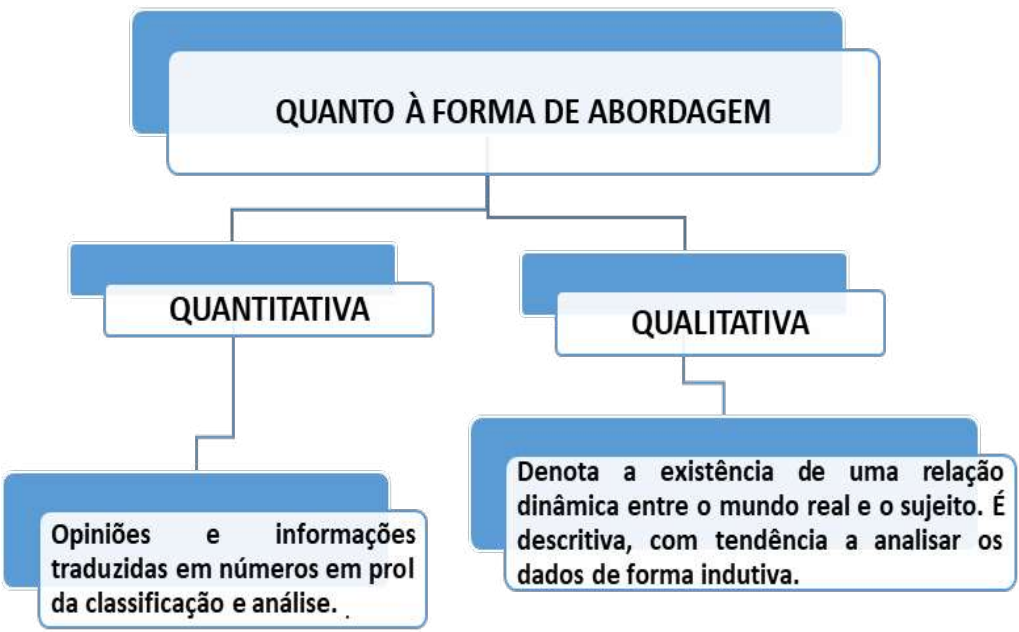
Por essas visões, o ato de pesquisar configura-se como um processo de interação entre o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado, que abrange a investigação, a reflexão crítica e o questionamento construtivo, o que induz a afirmação de que ele abrange a identificação e análise dos problemas e a busca pela solução deles, de forma contextualizada e permeada por perspectivas de intervenção.

As pesquisas são classificadas segundo a natureza, tipo de abordagem, objetivos e procedimentos técnicos, conforme os fluxogramas abaixo:

FLUXOGRAMAS

CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA





QUANTO AOS SEUS OBJETIVOS

EXPLORATÓRIA

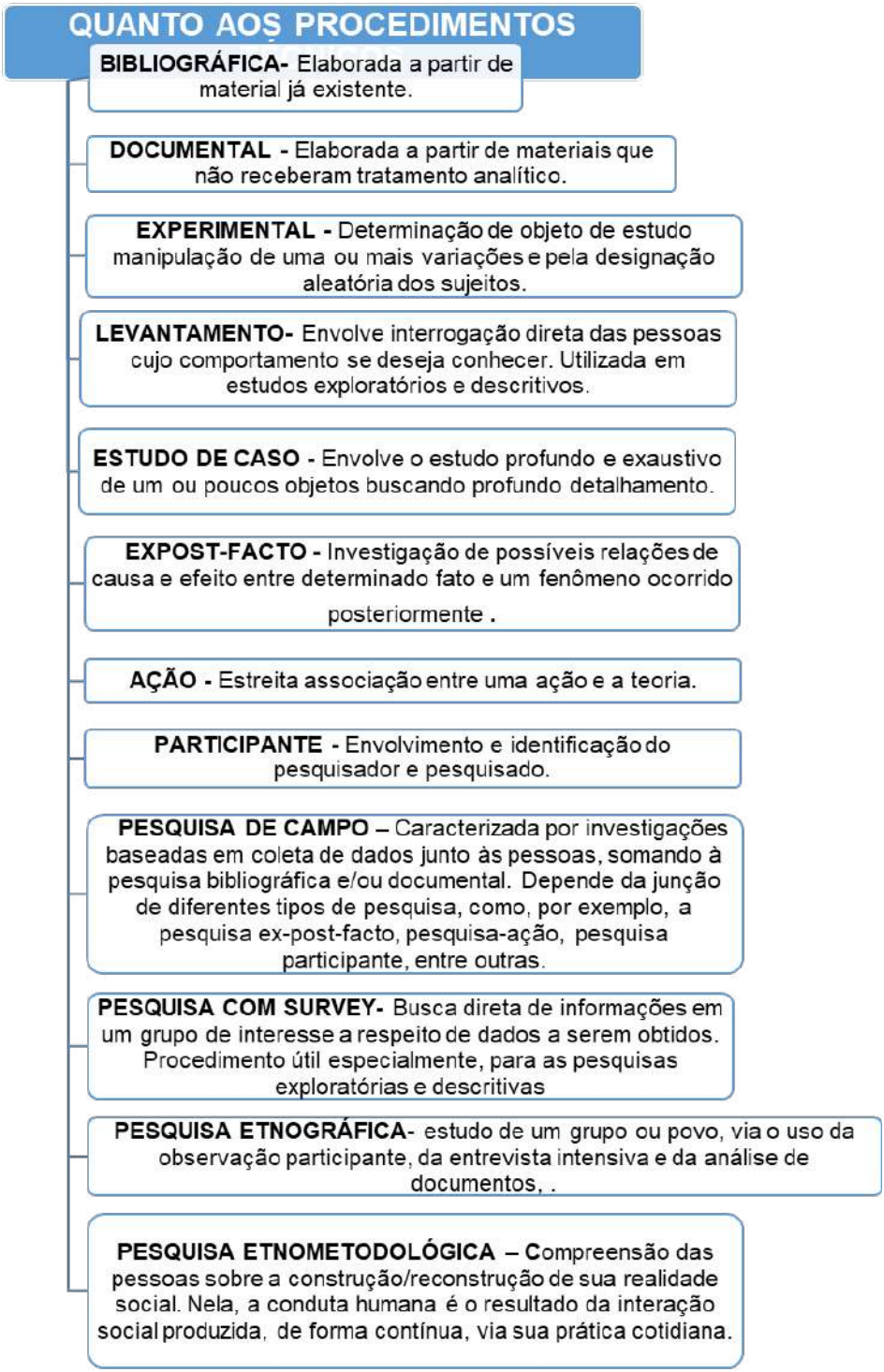
Proporciona maior familiaridade com o problema com vistas de torná-lo explícito ou construir hipóteses.

DESCRITIVA

Descreve características de determinada população ou fenômeno e estabelece relações entre as variáveis existentes.

EXPLICATIVA

Identifica fatores determinantes ou contribuidores da ocorrência dos fenômenos. Aprofunda o conhecimento porque explica a razão das coisas.



Fonte: Adaptação elaborada pela autora a partir de sites da internet.

Para Demo (2006, p. 50) o saber estando vinculado aos interesses sociais suscita o ato de pesquisar e, consequentemente, influencia a prática. Tal pensamento fundamenta a afirmação de que o educador deve pesquisar, ou seja, aprender a criar, como também, ensinar socializando o conhecimento construído, palavras corroboradas pela seguinte citação:

> [...] Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa. (DEMO, 2006, p. 50).

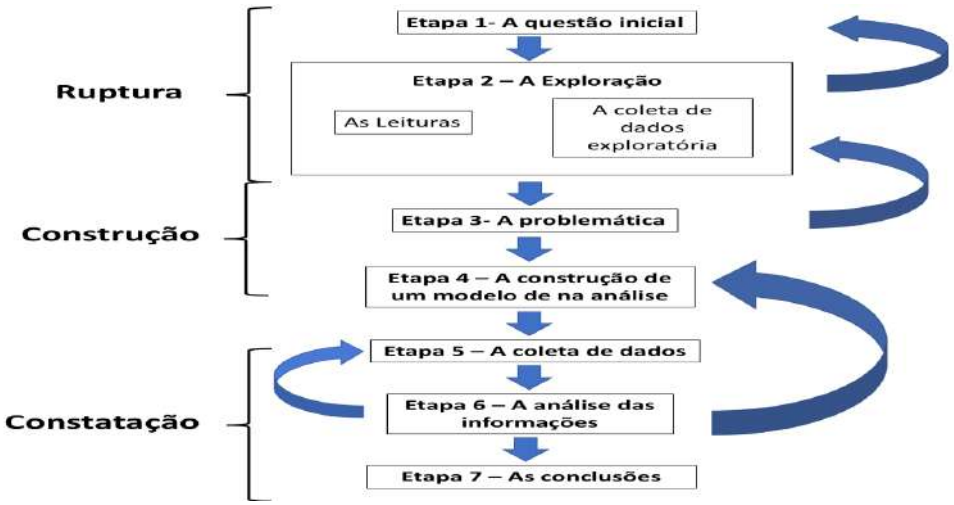
A pesquisa, no contexto educacional, visa a elaboração própria para a (re) construção dos saberes e, para tal, induz o aluno ao abandono da condição de reprodutor, para assumir a postura de construtor de seu próprio conhecimento. Nesse contexto, o professor, embora seja o gestor das aprendizagens, assumirá a condição de mediador. Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica, de campo, descritiva e experimental são bastante utilizadas e, no caso das pesquisas de campo, segundo Mattos e Castanha (2009) são utilizadas a pesquisa-ação, a participante e a etnográfica.

A pesquisa, em específico, a científica abrange etapas, articuladas pelos eixos da ruptura, construção e constatação. O primeiro referindo-se às ideias já existentes, muitas vezes, não comprovada, baseadas no conhecimento empírico; o segundo envolvendo os princípios teóricos e o terceiro, marcado pela análise e avaliação das informações originárias da realidade concreta. Tais eixos embora interligados, podem ocorrer em qualquer etapa da pesquisa científica.

A pesquisa científica abrange as etapas: questão inicial, exploração, problemática, construção de modelo de análise, coleta de dados, análise das informações e as conclusões, conforme o fluxograma abaixo.

FLUXOGRAMA

ETAPAS DA PESQUISA



Fonte: Adaptação da autora a partir de sites da internet.

A primeira etapa, sob o título de **"questão inicial"** abrange o objeto de estudo escolhido, a formulação de uma questão que norteará a compreensão do objeto a ser estudado e a elaboração de hipóteses consideradas como possíveis respostas para a questão formulada. A segunda etapa, denominada de **"exploração"** acolhe a realização de leituras e a coleta de dados, valendo ressaltar que tais leituras devem incidir em fontes seguras, como livros, revistas, periódicos, documentos oficiais e que os dados devem ser coletados via instrumentos adequados ao propósito do estudo. A terceira etapa, nomeada de **"problemática"** refere-se às indagações efetivadas sobre o objeto de estudo.

Na **quarta etapa**, é elaborada um modelo de análise, a partir das hipóteses construídas. A **quinta etapa** abarca a coleta de dados, com pertinência relativa aos questionamentos: o quê, com quem e como coletar. A **sexta etapa** envolve a análise das informações coletadas, com a observância sobre a adequação entre os tipos de dados e os instrumentos a serem utilizados. A última etapa reporta-se às conclusões alcançadas.

As pesquisas são utilizadas por todos, em algum momento do cotidiano social de suas vidas. Sempre existem e existirão problemas a serem resolvidos na

vida de todos os seres humanos, os quais suscitam indagações, questionamentos, elaboração de hipóteses e, consequentemente, respostas a serem conseguidas para elas. Na verdade, o interesse em saber sobre algo ou alguém, induz a busca, a pesquisa, a (re)construção de conhecimentos.

Considerando que a pesquisa científica ou não, faz parte do dia a dia do alunado como atividade sistemática, em toda e qualquer instituição de ensino, afinal ela configura-se como um processo sistemático de construção de novas ideias, o qual gera conhecimentos e assevera ou refuta os já existentes. No próximo tópico será discutida a questão da pesquisa como atividade no âmbito escolar, em específico nas aulas de Língua Portuguesa, como instrumento de aprendizagem. Vale ressaltar que na atualidade, são muitas as preocupações sobre o aprendizado no âmbito escolar, tanto que, elas têm sido alvo de atenção de pesquisadores voltada para a busca de práticas pedagógicas que estimulem o aprendizado do alunado, em termos, da aquisição de novos conhecimentos, do desenvolvimento do pensamento lógico e crítico.

Na contemporaneidade, o setor educacional defronta-se com desafios bastante, em virtude das mudanças culturais e tecnológicas que se refletem na práxis pedagógica. Antes, o conhecimento a ser "transmitido" e veiculado para as gerações seguintes só era aquele validado pelo método científico e suas verdades, o que requeria do docente acúmulo de conhecimentos relevantes e, do discente, ampla memória para "decorar" os conhecimentos transmitidos pelo docente. Mas, nos finais do século XX, esse arquétipo passou a ser insuficiente diante dos problemas oriundos das mudanças ocorridas na sociedade, os quais requeriam soluções. Assim, o ensino tradicional baseado na transmissão de conhecimentos foi tornando-se vulnerável, suscitando o surgimento de novas alternativas para a aquisição de conhecimento e, consequentemente, o acolhimento do ato de investigar no processo de ensino e aprendizagem.

Nas instituições de ensino superior, referências do acúmulo de conhecimento e transmissão do patrimônio cultural de uma geração à outra, surgiu a indissociabilidade da tríade "ensino, pesquisa e extensão", segundo o Art. 207 da constituição brasileira (Brasil, 1988), a pesquisa passou a ter colocação privilegiada no cenário acadêmico. Mas, as mudanças geradas pelo surgimento e expansão das tecnologias de informação, o amplo acesso aos meios digitais, não só afetaram o ensino no âmbito do nível superior, mas também no da educação básica, contribuindo nos dois âmbitos, para a indicação de uma ressignificação do paradigma de ensino instituído.

Apesar de tantos conceitos de pesquisa já enunciados neste trabalho, cujo cerne está voltado para área do ensino de Língua Portuguesa, foi buscado no dicionário a compreensão do significado de pesquisa:

> indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição, investigação e estudo minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento. (AURÉLIO, 2010, p. 1320).

A PESQUISA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes da emissão de comentários sobre o uso da pesquisa no ensino de língua portuguesa, torna-se necessária a inserção de breves comentários sobre tal ensino, em termos, dos princípios linguísticos, bem como, a língua e seu ensino como foco de pesquisa pelos estudiosos no assunto.

A LINGUÍSTICA, E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Pela literatura circulante a língua portuguesa é fenômeno social e político; convenção imposta pela classe social, economicamente favorecida; apresenta variações segundo a localização geográfica dos usuários; incorpora em seu léxico palavras oriundas de outros países; instrumento de trabalho de todo profissional que lida com a língua materna.

Relembrando que o ensino de língua portuguesa tem por objetivo o desenvolvimento de competências linguísticas que viabilize o usuário da língua a resolver problemas do cotidiano, a ter acesso aos bens culturais e a participar, de forma plena, do mundo letrado e por foco o preparo do aprendiz para manipular a linguagem, nas situações de uso e manifestações, considerando que domínio dela possibilita o acesso às demais áreas do conhecimento. Vale ressaltar que para Antunes (2003), os indicativos dos PCN, em relação a esse ensino têm por fundamentação os estudos da linguística textual, influenciados pelo gerativismo e estruturalismo, distanciando-se do sintático-semântico utilizados por volta da década de 60, embora na prática, tal contexto evidencie não seguimento dos preceitos teóricos.

No espaço escolar, em específico da educação básica, o saber linguístico é desenvolvido via atividades de oralidade, leitura, produções escritas, análise e organização estrutural da língua, bem como, de percepção das diferentes variações existentes. A unidade escolar tem por responsabilidade, nesse âmbito, orientar o

uso linguístico pelo alunado, ou seja, refletir, de forma, significativa, sobre o uso das linguagens utilizadas; realizar análises linguísticas, considerando o uso dessas linguagens; trabalhar a questão da variação linguística, em termos de valores e uso adequado; lidar com os preceitos da gramática normativa.

O alunado tem sempre apresentado dificuldades para elaborar textos, como também, compreender as mensagens inseridas nos textos produzidos por outros. A justificativa para a existência dessas dificuldades, por muito tempo, incidiu na falta de domínio das regras gramaticais da língua, fato responsável pela priorização do ensino gramatical foi priorizado. Com a inserção de inovações no ensino, como a linguística no ensino da gramática, o problema foi minimizado, mas ainda persiste em muitos espaços escolares, prova disso são os resultados das avaliações nacionais, no tocante a leitura e interpretação de textos, que não condizem com o indicativo de "formação de eficientes leitores e usuários competentes da escrita", objetivos de ensino, preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Desta forma, nos mais diversos níveis de ensino, é presente a falta de habilidade com a língua portuguesa em todos os seus aspectos. A situação tem provocado, ao longo dos tempos, preocupações e discussões entre professores e estudiosos da língua materna, os quais têm investido em pesquisas com o intuito de minimizar a situação, sendo vários os questionamentos que norteiam tais pesquisas, dentre eles: a falta de familiaridade dos falantes com a sua língua materna, a transformação das práticas, os métodos, os tipos de ensino e conteúdos escolares. Para tais estudiosos, a pesquisa, por ser um instrumento de ensino/aprendizagem que "possibilita aquisição e desenvolvimento de muitas habilidades" (BEZERRA, 2008, p. 3), focadas na direção de uma formação autônoma, na qual o alunado assuma a posição de produtor de conhecimento e não apenas passivos receptores de conhecimentos produzidos por outros.

A necessidade de ressignificação no ensino da Língua Portuguesa, especificamente, o público, vem sendo, desde muito tempo, indicada por aqueles que, em seus estudos e pesquisas, focalizam as dificuldades e as inadequações enfrentadas pelos alunos e professores no espaço escolar. A orientação legal do ensino está inscrita nos PCN, documento composto de duas partes, na primeira são discutidos a natureza da linguagem, a relação do texto oral-escrito/ gramática, objetivos e os conteúdos, sempre considerando a interdisciplinaridade em prol de uma visão mais ampla da língua; a segunda parte indica os conteúdos específicos e abrange a oralidade, a produção de textos orais e escritos, a leitura e a análise linguística. Na verdade, tal documento, fundamentado nos princípios da Linguística textual

apoia um ensino amplo, permeado pela situação contextual e a exploração de temas sociais, voltado para a oralidade e escrita, tudo em prol do desenvolvimento da criticidade e da compreensão da língua, produção textual própria e análise linguística.

Irandé Nunes na obra "Aula de Português: Encontro & Interação (2003) já indicava um ensino de língua ainda arcaico, assinalando a evolução da língua, as dificuldades enfrentadas no seu ensino e recomendando que os docentes refletissem sobre a maneira como o ensino da língua era efetivado para assim buscar nova(s) formas, que estimulassem o interesse do alunado pelas aulas e contribuíssem para uma aprendizagem eficiente e de qualidade.

Os estudos linguísticos versam sobre a linguagem verbal humana, fundamentados em observações e princípios teóricos que viabilizam a compreensão e entendimento da evolução das línguas e seus desdobramentos, como também, o léxico e seus aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos e prosódicos. A ciência Linguística patenteia a existência de línguas não uniformes, constituídas de muitas variantes; mantém estreita relação com outras áreas do conhecimento, tais como a dialetologia, sociologia, psicologia, etnografia e neurologia. Assim, as expectativas criadas sobre o ensino de língua portuguesa abrangem a ressignificação dos saberes docentes e, consequentemente, revisão da práxis pedagógica.

É importante ser considerada a seguinte afirmação:

> o meio social é muito importante para assimilação cognitiva e o aluno só alcança a acomodação, ou seja, a fixação do conteúdo se estiver motivado, interessado verdadeiramente na aula, quer por motivos profissionais, quer por motivos pessoais. De outra forma, o aluno irá decorar somente a matéria para uma prova, por exemplo, e em seguida irá esquecer. (PIAGET, 1995)

O USO DA PESQUISA EM SALA DE AULA

Nos espaços escolares, a pesquisa é muito pouco evidenciada, embora os resultados de muitas pesquisas enfatizem a mesma, como um instrumento que pode apontar a qualidade e eficiência de ensino e aprendizagem, tanto que, geralmente, é utilizada como estratégia metodológica, de forma inadequada e sem articulação, em relação ao desenvolvimento do ensino, sem o alcance de resultados significativos esperados, pois, os obtidos resultam em transcrições literais ou similares de textos disponibilizados em sites da internet, as quais não pontuam a reflexão crítica

ou a reelaboração criativa, bem argumentada e com posicionamentos próprios, caracterizadores de construção do conhecimento pelo autor da pesquisa.

Antes do entendimento sobre o uso da pesquisa na escola, é válido comentário sobre a origem do termo, utilizando a afirmação de Bagno (1988, p. 17) de que, tal como tantos outros termos pertencentes às línguas, ele deriva da língua latina "perquirere", formado por PER, "por completo, totalmente" mais QUAERERE "indagar, perguntar". A palavra sofreu modificações quando integrada na língua portuguesa, sem modificação de sentido, ou seja, na língua portuguesa permanece o mesmo do latim "procurar, buscar com cuidado, procurar por toda a parte, informar-se, inquirir, perguntar, indagar bem, aprofundar na busca.

Vale ressaltar a diferença existente entre os significados de "saber" e "querer saber". Segundo o dicionário de Aurélio (2002), a unidade lexical "saber" significa "ter conhecimento ou notícia de algo, ser instruído em reter na memória, indagar, informar-se" enquanto pesquisar, atividade presente no cotidiano do ser humano, significa na literatura circulante, investigar, indagar, inquirir, explorar, analisar, averiguar, afundar, aprofundar, apurar, auscultar, buscar, catar, cavar, deslindar. Com tal perspectiva, Bagno (1998, p. 18) afirma que ações como consultar jornais para saber sobre alguma coisa e procurar significado de palavras nos dicionários estão inscritas no âmbito de rudimentos de pesquisa, como sendo o início de uma pesquisa, portanto não consideradas como ato de pesquisar de forma científica.

Para Xavier et al. (2009) pesquisa significa o ato fundamental na busca de respostas e explicações para e sobre determinados assuntos, ação efetivada em grupo ou individualmente, considerando vários aspectos, no que tange a sua realização. Para Bagno (1998, p. 18) a pesquisa significa "a investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso".

Inúmeros são os posicionamentos de estudiosos sobre a atividade de pesquisa no âmbito escolar. Demo (2006) afirma que a diferença existente no ato de pesquisar, no âmbito da educação básica e no ensino superior, incide no modo prático e teórico do ato, ou seja, a forma e o processo, afinal, tanto em um como no outro, o objetivo é despertar a competência humana e política dos alunos. Ainda refletindo sobre o papel do pesquisador assinala que a responsabilidade ultrapassa o ato de receber informações, com o argumento de que a esse ato é anexado o comprometimento social e político, bem como, as implicações do ato de pesquisar, no tocante ao desenvolvimento de determinadas habilidades e a vinculação de teoria e prática.

Souza (2010, p. 8) em seus estudos sobre a pesquisa no Brasil ressalta que tal atividade, no âmbito escolar, tem apresentado avanços, em específico, nas aulas de Língua Portuguesa, embora algumas ações, sob o título de pesquisa, demonstrem ser apenas "rudimentos de pesquisa", tal como o afirmado por Bagno (1998, p. 18). Em Santos et al. (2012), é ressaltada a pesquisa em sala de aula como instrumento que viabiliza a exposição de dúvidas, interesses e curiosidades dos alunos e, a partir do conhecimento prévio que eles trazem consigo, a construção de conhecimentos. Para Bochniak (1992, p. 15) e Mattos e Castanha (2009, p. 7), a infrequência era característica da atividade de pesquisa no espaço escolar, em específico, na educação básica, no final do século XX.

Bagno (1998, p. 22), no final do século XX, recomenda aos professores que reflitam sobre a forma de conceber a atividade de pesquisa em sala de aula. Entretanto, no vivenciar da era tecnológica, caracterizada pelas transformações do conhecimento, de forma célere, tal atividade ainda é percebida como uma forma sistemática e detalhada, permeada pela teoria e prática, algo difícil de ser desenvolvido por todos. Para Mattos e Castanha (2009, p. 7), tal situação ocorre em virtude da parca ênfase dada à atividade, bem como, as orientações mínimas e inadequadas concedidas aos educandos, sobre a operacionalização dos trabalhos de pesquisa escolares, o que demonstra a "precariedade na formação continuada dos professores". Assim, a práxis pedagógica, no tocante, a atividade de pesquisa, sem considerar o aspecto crítico e reflexivo da pesquisa e com proposição de apenas saber o que o aluno já sabe, constitui-se como um desafio, estando muito aquém das expectativas sobre o ato de pesquisar.

As reflexões aqui utilizadas, são de autores que, sob a égide de resultados de discussões e experiências vivenciadas, se debruçam sobre a temática referente a atividade de pesquisa em sala de aula na práxis pedagógica e revelam a relevância da pesquisa no meio social e o desafio do docente em refletir e repensar a sua prática nesse contexto.

Em relação às atividades de pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa, é possível afirmar que elas não estão isentas do contexto situacional acima mencionado, pois o relevante em tais atividades recai na aplicação da normatividade da língua em detrimento, de assuntos pertinentes, relevantes e passíveis de tornar fácil e interessante a tarefa de pesquisar, a qual, envolve múltiplas tarefas, dentre as quais, leituras, escolhas, definições, recortes da realidade pesquisada, sistematizações, exposições, fichamentos, referenciais do material utilizado, resumos, organização, etc.

Vale destacar que a criação de outros não deve ser elemento de intimidação para novas criações, pelo contrário, deve ser, quiçá, o ponto de partida para averiguações sobre a correspondência com os fatos e objetividade dos resultados. Muitas pessoas contentam-se com o que outras falam, escrevem, produzem, talvez porque as considerem como importantes no contexto social, em virtude de suas perspectivas teóricas e informações relevantes em termos de alguma temática, bastante discutida. No âmbito educacional, tal situação configura-se na expressão "fazer de outros dando sentido ao trabalho do educador", tanto que, por insegurança ou falta de apoio, existem professores que tem medo de externar o que pensa, sabe e escreve. Muitos professores esquecem que a posição de pesquisadores é privilegiada, pois, no caso, são os detentores "fiéis e reais" dos informes sobre fatos, pessoas e ocorrências no espaço escolar e suas possíveis transformações, haja vista que para eles, e escola é "espaço de descobertas", a serem efetivadas por eles e não, por outros de fora do ambiente. Assim, é preciso transformar a escola num espaço de construção de conhecimento, não apenas reproduzir o que é pontuado por outros, ou seja, valorizar a pesquisa a partir da escola e dos espaços acadêmicos, via o professor, investindo, dessa forma, na qualidade do processo educativo

É notório o confronto de muitos professores com a situação na qual o aluno não demonstrando muito interesse, se a atividade depender da busca/pesquisa sobre respostas para suas dúvidas, limita-se ao mínimo do que lhe é proposto, deixando de lado um grande instrumento na construção do seu conhecimento, em termos de sua formação como leitor, e ou, futuro pesquisador, pois é por meio da pesquisa, que se abre para o aluno a descoberta de um mundo novo, diferente. Cabe ao professor orientar os alunos na busca de informações, disponibilizar temáticas e referências, propiciar condições de desenvolvimento da pesquisa, nesse âmbito, deve constar a retirada das partes mais importantes do material pesquisado, bem como, a construção textual a partir dele e o despertar para uma visão crítica e o estabelecimento da relação entre texto e contexto. Vale ressaltar que é necessária a conscientização dos alunos sobre o fato de que uma pesquisa não é uma mera cópia e sim, uma síntese de um conjunto de informações, a ser utilizado como suporte teórico, objeto de debates, comentários, discussão, socialização e exposição e para tal, podem ser utilizados como fontes: livros, revistas, artigos científicos, enciclopédias, documentários, entrevistas, internet entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho incidiu no enunciado de subsídios sobre a pesquisa que possam orientar profissionais da área educacional e de outros espaços que se debruçam sobre o ato de pesquisar e na caminhada para a concretização dele foram apontados vários aspectos sobre o ato de pesquisar.

Um desses aspectos implica no fato da pesquisa, embora de forma rudimentar, fazer parte do cotidiano escolar como uma atividade. Outro, refere-se à existência de muitas dificuldades, enfrentadas tanto pelo professor, quanto pelo aluno, em termos de um desenvolvimento, que promova, a real construção de conhecimento. E outro ainda, a produtividade da discussão em sala de aula sobre o ato de pesquisar, no âmbito de conceitos, funções, características, importância, organização, objetivos, foco, etapas e interesse e engajamento daquele que realiza o ato e, principalmente, sobre o trabalho com problemas reais que se aproximam do contexto do aluno, para motivá-lo a examinar com mais afinco, refletir possibilidades, relacioná-las à sua história e atribuir juízo de valor às suas descobertas.

A contribuição do capítulo está presente nos comentários pertinentes ao conhecimento e a pesquisa, no que tange a conceitos e classificações; comentários sobre a atividade de pesquisa em sala de aula sob a luz de ideias, pensamentos e reflexões de teóricos dedicados aos estudos sobre a temática

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: Encontro & interação. São Paulo. Editora Parábola. Ed. 3. 2003.

ANTUNES, Teoria e Prática no Ensino de Língua Portuguesa: OS PCN e a Realidade Escolar. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/247_B.pdf

BAGNO, M. Pesquisa na escola: o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BEZERRA, M. A.C. A pesquisa escolar nas LDBs e nos PCNs. 2008. Disponível em: <http://revista.crb8.org.br/index.php/crb8digital/article/viewFile/15/15>.

BOCHNIAK, R. Conversando com Ivani Fazenda sobre a organização desta coletânea. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. Pesquisa científica e o senso comum. 2014. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155305/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto1.pdf>.

DEMO, P. Pesquisa: princípio cientifico e educativo. Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 14. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, A.B.H. Minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MARQUES, Mário Osório. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. 5ª ed. Revista Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MATTOS, E. M. A.; CASTANHA, A. P. A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: Língua portuguesa. Brasília: 1997.

MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>.

MEC. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (Parte I) 2000. Encontrado em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: Língua portuguesa. Brasília: 1997.

SOUZA, G. de. (Org.). Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto.

XAVIER, G.K.R.S; BRITO, A.P; CASIMIRO, K.F. A pesquisa no ensino fundamental: fonte para construção de conhecimento. 2009. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0225.html>.

SAÚDE MENTAL DE MONITORES(AS)-BRINQUEDISTAS: VIVÊNCIAS NO PERÍODO REMOTO EM LABORATÓRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA-CAFS/UFPI

Carla Andréa Silva[67]
Marilde Chaves dos Santos[68]

INTRODUÇÃO

O presente capítulo reúne achados de investigação empreendida junto a monitores(as)-brinquedistas vinculados a Brinquedoteca Mundo Encantado, do curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral, um dos campi fora de sede da Universidade Federal do Piauí-UFPI. A pesquisa teve como objetivo geral de analisar vivências dos(as) monitores(as)-brinquedistas relacionadas à saúde mental, especificamente ao ocorrido no período pandêmico. A este objetivo agregaram-se os seguintes objetivos específicos: Identificar os principais desafios vivenciados pelos monitores(as)-brinquedistas em relação a saúde mental no período pandêmico; Elencar as principais dificuldades relacionadas à garantia da saúde mental pelos(as) monitores(as)-brinquedistas no período pandêmico e por fim, Listar ações adotadas pelos monitores(as)-brinquedistas no cuidado de sua saúde mental no período pandêmico.

Na UFPI, assim como em outras IES públicas desde o início da pandemia, tem sido alvo de atenção, às orientações conferidas pelo Ministério da Educação-MEC de que as IES se mantenham em atividade e em caráter excepcional se mantenham em atividade. Porém a nova dinâmica exigiu a substituição das costumeiras aulas presenciais por aulas desenvolvidas com auxílio dos meios digitais, formatação a ser mantida enquanto durar o cenário relativo a pandemia do Novo Coronavírus, por isso essa formatação tem sido o cerne do período remoto emergencial. Estas orientações também se destinavam a regular às práticas profissionais dos estágios supervisionados e se estendiam às práticas que exigiam a utilização de laboratórios especializados em funcionamento nas universidades (BRASIL, 2020).

Importa assinalar em meio a presente discussão, que a brinquedoteca Mundo Encantado é um dos laboratórios do curso de pedagogia teve que se ajustar às mudanças desse momento pandêmico e vivenciou as devidas adaptações exigidas

[67] Doutorado em Educação (PUC- SP). Professora adjunta (UFPI). CV: http://lattes.cnpq.br/5881902688945746
[68] Doutorado em Educação (UFRJ). Professora adjunta (UFPI). CV: http://lattes.cnpq.br/2179122036665329

pela IES, alterando sua dinâmica para o formato remoto e suas atividades passaram a ser mediadas por tecnologias e o contato passou a ser exclusivamente virtual pelas redes sociais mantidas pela brinquedoteca, a saber: instagram e youtube.

As adaptações ao formato remoto foram igualmente vivenciadas dentro da equipe que compõe a brinquedoteca e lá elas iniciaram por práticas de acolhimento aos monitores que participaram das supervisões mensais via Google Meet e após a concessão de auxílio digital aos alunos, construíram-se minimamente, as condições de participação desses alunos e alunas em formações disponibilizadas pela UFPI (também disponibilizadas para professores) sobre ferramentas tecnológicas. A partir dessa vivência, a equipe se sentiu mais segura para planejar e efetivar estratégias para manter o contato com a comunidade acadêmica, assim como a comunidade externa. Oportunamnete, reitera-se ainda da presença dos mais variados desafios vividos por cada monitor(a) para se manter em atividade remota, a saber: condições sócio-econômicas particularidades a cada um que repercutiu em condições de acesso desigual à internet, aspecto que em nossa apreciação, trouxe grandes obstáculos a vivência do formato remoto, seja no cotidiano no curso de Pedagogia seja na rotina como monitores(as) neste laboratório.

Dessa maneira, tendo em vista, o alerta da literatura especializada em relação ao comprometimento da saúde mental na população de jovens universitários de diferentes cursos de graduação, mesmo antes da pandemia pela Covi-19 (NOGUEIRA-MARTINS e NOGUEIRA MARTINS, 2018; ARINÕ E BARDAGU, 2018; RODRIGUES E SOUZA, 2021), nesta discussão conferimos eco ao alerta desta literatura de que a instauração deste cenário epidêmico, tem proporcionado um acréscimo de comprometimentos à saúde mental dessa população universitária como um todo (MAIA e DIAS, 2020; MESSIANO et al, 2021), tendo em vista que haja vista agregam-se ao cenário pandêmico os estressores econômicos, limitações sociais na vida cotidiana e atrasos acadêmicos, que podem impactar ainda mais sobre as necessidades em saúde mental destes estudantes (MOTA et al, 2021).

Atenta a essa realidade, a coordenação da brinquedoteca se manteve em alerta sobre a necessidade de investigar sobre a saúde mental de seus monitores e monitoras quanto à manutenção de cuidados destinados por estes à saúde mental, empreendendo a pesquisa ora socializada. Assim, com fins didáticos o artigo organizou-se da seguinte forma: inicia-se pela introdução em que retomamos objetivos, problematização da pesquisa, em seguida discute-se brevemente o panorama da saúde mental de alunos universitário, considerando especificamente o período da pandemia e posteriormente apresentam-se os dados produzidos na pesquisa em sua organização como principais resultados da pesquisa e por fim

são expostas as considerações finais tecidas com base nos alcances e limites que a realização da pesquisa proporcionaram para se compreender a realidade investigada. Ao final, as referências bibliográficas que conferiram sustentação teórica à pesquisa são devidamente elencadas.

SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIOS NA PANDEMIA

De um dia para o outro, cenas da escola em casa assim como cenas da casa na escola se misturaram e o processo de escolarização vivido é rompido e a ele se agrega o cenário complexo que coexistem práticas aligeiradas de ensino assim como práticas avaliativas baseada em testes que revertem-se em um resultado imediato do desempenho dos alunos e as famílias procuram atuar como apoiadoras de seus filhos pois apresentam limitação de conhecimentos sobre a metodologia de ensino envolvida nesse cotidiano (DIPP et al, 2021; NEGREIROS e FERREIRA, 2021).

A literatura especializada ao destacar a realidade trazida pela pandemia, e caracterizar sua dinâmica, alertou da necessidade de ações que sejam realmente efetivas à promoção da saúde mental. Na oportunidade, alguns estudos se deteram sobre as circunstâncias que se relacionam ao maior potencial para o desenvolvimento de instabilidade emocional e doenças mentais pelos alunos, professores e comunidade escolar em razão de drásticas mudanças nas condições materiais de vida (FACCI, ANACHE e CALDAS, 2021; NEGREIROS e FERREIRA, 2021).

Recorda-se ainda que a literatura especializada, aponta da necessidade de fortalecimento de relações e vínculos como principal ferramenta nas intervenções em saúde mental, uma vez que o paradigma norteador das ações focaliza nas oportunidades de produção de vida e de saúde, uma vez que este não se restringe à busca obstinada por processos de cura das mais variadas doenças mentais. O investimento em espaços e atitudes de escuta assumem-se como centrais nas intervenções em saúde mental. E associa-se a isso, o entendimento de que as distintas instituições escolares (escolas, faculdades, universidades, etc.) devem ser consideradas como extensões de pontos de saúde onde oportunidades concretas para o desenvolvimento de ações de promoção e prevenção em saúde mental e até mesmo intervenções em situações de gravidade se materializam (BRASIL, 2015; BRASIL, 2013).

Ao nos deter exclusivamente sobre a saúde mental da população compreendida pelos alunos(as) universitários(as) , pesquisadoras como Rodrigues e Souza (2021) ao socializar estudos sobre saúde mental, empreendidos desde 2017 em uma universidade pública brasileira publicado apenas em 2021, já faziam o alerta de quanto a presença de diagnósticos difíceis quando se trata de quadros envolvendo transtornos mentais e comportamentais junto a população de universitários,

realidade que segundo as autoras, normalmente limita diagnósticos precoces, por envolverem aspectos subjetivos variados.

Em convergência ao exposto, um dos estudos que compõe a coletânea, em que Aguiar e Rodrigues (2021) estão à frente e cujo enfoque é a ansiedade em universitários, há o destaque para a constatação quanto uma realidade trazida pelo seu estudo de que , mesmo antes da pandemia, é preciso haver maior atenção dos espaços acadêmicos, em específico as demandas como prevalência da ansiedade em universitários, realidade que silenciosamente assola muitos dos estudantes universitários e compromete diretamente o desempenho escolar, pelos impactos negativos tanto a saúde mental quanto a qualidade de vida desses estudantes, que em muitos casos encontram-se distantes da família em outras cidades para dar conta do cotidiano da graduação ao qual estão inseridos.

Ao fim desta breve discussão, convergimos para o entendimento demarcado pela literatura especializada, de que a universidade deve estar preparada no auxílio do estudante no gerenciamento do estresse e quaisquer outras situações que traga instabilidade a sua saúde, seja ela física ou mental, mediante planejando serviços que confiram apoio e cuidado a estudantes que são afetados de alguma maneira (RODRIGUES e SOUZA, 2021; SILVA, JÚNIOR e ARAÚJO, 2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e apoiou-se em sua execução nas orientações de autores como Esteban (2017) que preconizam sobre a eficiência desta abordagem para a compreensão dos fenômenos educativos e sociais em profundidade, além de permite a captura das transformações inerentes às práticas e cenários socioeducativos.

O lócus da pesquisa foi uma brinquedoteca universitária pertencente ao Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) na cidade de Floriano-PI. A mesma funciona em uma sala, sem divisória, de aproximadamente 61 m^2, nas dependências do referido campus. Os participantes da pesquisa foram 10 discentes do curso de Pedagogia, de ambos os sexos, que se encontram vinculados à Brinquedoteca Mundo Encantado, como monitores(as) -brinquedistas. E a investigação ora empreendida, encontra-se em consonância aos princípios prescritos pela resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde-CNE (BRASIL, 2016), tendo sido fruto de uma atividade realizada com o intuito de melhorar o processo educativo vivenciado no referido laboratório do curso de Pedagogia. E por isso, alerta-se ainda para o fato de que a identidade dos(as) pesquisados(as) foi mantida no anonimato, conforme estabelecido no termo de

confidencialidade da pesquisa, havendo referência apenas às iniciais de seus nomes destes (as) dentro de um parêntese.

O instrumento utilizado para a coleta de produção de dados foi um questionário construído com o auxílio da ferramenta Google forms. A escolha pelo mesmo ateve-se a atender a orientação de evitar o contato físico, em pleno cenário de pandemia bem como a rapidez que tal instrumento demonstra na reunião dos dados. O questionário foi composto de 10 questões discursivas. No entanto, neste artigo, analisou-se apenas 7 delas, em específico aquelas que versavam sobre a vivências do período letivo remoto bem como as práticas de atenção à saúde mental estabelecidas pelos(as) monitores(as)-brinquedistas ao longo da pandemia.

Nesta pesquisa, os dados produzidos foram analisados com o auxílio da técnica proposta por Bardin (2011), por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, em que se utiliza de procedimentos sistemáticos com objetivos de descrever os conteúdos das mensagens, mediante uso de técnica da análise categorial.

RODAMOINHO, RODA PIÃO... O QUE MONITORES(AS) DE UMA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA RELATAM SOBRE VIVÊNCIAS EM SAÚDE MENTAL NO PERÍODO PANDÊMICO?

Na busca por atingir os objetivos norteadores desta investigação, analisaremos as seis categorias de análise, que emergiram na pesquisa, apontando igualmente as convergências e dissonâncias dos achados da pesquisa com a literatura especializada.

A dinâmica da transição das atividades presenciais para o remoto na perspectiva de cada monitor(a).

Na busca por compreender um pouco mais sobre a saúde mental dos(as) monitores(as)-brinquedistas, inicialmente indagou-se sobre o momento da transição das atividades presenciais para o remoto para cada monitor. As respostas reunidas se organizaram em duas subcategorias. A primeira categoria tratou das mudanças identificadas na rotina do atendimento em comparação ao tempo presencial, apontadas por 30 % dos(das) monitores(as), que fizeram menção a esse aspecto por meio de falas como as expostas logo abaixo:

> "A brinquedoteca realmente é um mundo encantado, no período remoto vimos um pouco de como é abordada as histórias, de forma simples e fácil compreensão e até os eventos foram online. Eu gostei mas espero que logo logo possamos estar no espaço físico e aproveitar mais ainda dessa maravilha. (IS)"

> "Desafiador visto que o trabalho desempenhado na Brinquedoteca antes da pandemia era feito de forma presencial, planejamentos,

> reuniões e próprio atendimento às crianças, então tivemos que mudar a forma de atender e isso exigiu nova organização do trabalho. (TS)"

> "Foi uma experiência nova, por ser algo novo tanto para nós brinquedistas, e para as crianças, pois faz falta o contato presencial, então vivenciamos novos estudos para poder utilizar novas práticas no período remoto. (LR)"

Sair do presencial para o remoto, foi uma experiência diferente do presencial onde comparações são inevitáveis, dessa forma os(as) monitores(ras) fizeram manifestaram sentir falta do contato físico com as crianças porém conseguiram apontar as novas aprendizagens realizadas e as novas organizações das rotinas, como por exemplo, o planejamentos em equipe, por chamadas de vídeos e whatsapp.A menção às perdas oriundas das oportunidades de convivência que o presencial permite e leva como incremento às aprendizagens, mencionado pelos(as) monitores(as) tem sido um dos pontos frequentemente abordados em outras pesquisas realizadas no período pandêmico, como as pesquisas de Negreiros e Ferreira (2021), Moreira et al (2020), Silva e Andrade (2021) e Silva-Junior e Viesba-Garcia (2021).

Transitar da modalidade presencial para o remoto, foi uma experiência que trouxe desafios, mas também aprendizagens já que a segunda subcategoria demarcou a aquisição de aprendizagens, em específico na área tecnológica, realidade presente em 20% das respostas dos(das) monitores(as), com:

> "Uma excelente experiência, pude aprender muito, e esbanjar dotes que nem sabia que tinha, como por exemplo na área de edição e criar cards. (LD)"

> "Foi bem desafiador, mas nos proporcionou muitos aprendizados principalmente no âmbito das tecnologias. (NR)"

A nosso ver os relatos acima se reportam a posturas indicativas de enfrentamento do momento vivido, uma vez que há destaque nas aprendizagens possíveis nesse momento em que os processos de ensino-aprendizagem ocorreram pela mediação da tecnologia.

Assim, compreende-se que encontrar essa realidade na presente pesquisa, representa tanto a construção de novos sentidos sobre a aprendizagem bem com materializa o atendimento às exigências curriculares para o curso de Pedagogia relacionadas a compreensão, utilização bem como criações tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2019), que de alguma forma foram mais enfatizadas no período pandêmico.

A terceira subcategoria destacou ter sido um período em que se conferiu mais atenção ao processo de adaptação ao período do tipo remoto que ocorria na universidade do que o vivido na brinquedoteca. Essa realidade esteve presente em 20% das respostas dos(das) monitores(as), mediante falas como as que se seguem:

> "Na verdade, nem fui tão ativo na brinquedoteca, porque me dediquei a me adaptar à universidade primeiro. Mas no segundo semestre, o pouco que participei foi bem produtivo. (NS)"

> "Foi muito bom, só não foi bom porque teve muitas oportunidades de trabalhos que que não conseguir participar devido está muito ocupada com outras atividades do curso. (CS)"

As narrativas ilustram a sobreposição da necessidade de se adaptar à nova rotina do ensino remoto na universidade em relação a adaptação que a rotina da brinquedoteca estava paralelamente acontecendo. Compreendemos tal cenário, pois as questões relacionadas ao acesso à internet no Brasil são marcadas por grandes desigualdades e verdadeira exclusão digital de muitos estudantes brasileiros, como os universitários. Realidade que por sua vez, distancia esses alunos de processos de ensino-aprendizagem, que realmente se assentem em habilidades relacionadas a utilização de artefatos tecnológicos e domínio das mídias a eles associados, com bem ilustra a bibliografia especializada a destacar a exclusão digital vigente e o crescimento das desigualdades educacionais pelo incremento da pandemia (NEGREIROS e FERREIRA, 2021; SILVA e ANDRADE, 2021).

E por fim, a quarta subcategoria, representada por 20% dos(as) monitores(as), em que se destacou uma vivência permeada pelo desânimo, demarcada por falas como a que se segue:

> "Confesso que fiquei muito afastada das atividades da universidade, fiquei desmotivada e inclusive participei pouco das atividades da brinquedoteca. (KR)"

Como se pode observar no relato, a desmotivação foi um dos aspectos que afastou o(a) monitor(a) das atividades na brinquedoteca. Essa realidade foi apontada em estudos realizados junto a estudantes de várias áreas de conhecimento, seja no Brasil seja em países como Portugal, que preocupa pesquisadores pois relaciona-se a saúde mental dos universitários, aspecto diretamente relacionado ao seu bem estar subjetivo (MAIA e DIAS, 2020; ARAÚJO, et al. 2020; SANTOS et al, 2020; NOGUEIRA-MARTINS e NOGUEIRA MARTINS, 2018).

Ao final desta discussão consideramos oportuno pontuar que, com todas as mudanças ocorridas nesse novo processo de adaptação da brinquedoteca no

formato remoto, é notável nas respostas reunidas nesta categoria ilustram tanto a aquisição de conhecimentos novos, mas também a presença de empecilhos como: a falta do conhecimento tecnológico relacionado aos meios de comunicação, as condições sociais e econômicas dos estudantes e até mesmo o desânimo em relação à modalidade de ensino remoto (GUNDIM et al, 2021).

PRINCIPAIS DIFICULDADES RELACIONADAS ÀS GARANTIAS DE SAÚDE MENTAL RECONHECIDAS PELOS(AS) MONITORES(AS)

A segunda categoria de análise emergiu da indagação e os investigados apresentaram suas principais dificuldades relacionadas às garantias de saúde mental, considerando as vivências como aluno(a) do ensino superior e como monitor(a) da brinquedoteca, nesse período de pandemia.

Ao emitirem suas apreciações 90% sublinharam alguma dificuldade enquanto apenas 10% dos monitores afirmam não ter apresentado dificuldade durante esse período. Por isso nos deteremos inicialmente sobre a subcategoria dificuldades. Nessa subcategoria foram listados pelos(as) monitores(as) as seguintes dificuldades: dificuldades de organização do tempo, dificuldades relativas à aquisição de espaços adequados para estudar, dificuldades psicológicas e outros só afirmaram terem dificuldades em dar detalhamentos.

Na amostra, 20% dos(as) monitores(as) apontaram dificuldades de organização do tempo para realização das suas tarefas. Em seus relatos reuniram-se apreciações como as que se elencamos abaixo:

> "Organizar o tempo, em casa as tarefas aparecem a todo instante e o espaço nem sempre é adequado para realizar os estudos necessários." (TR)

> "A dificuldade é conciliar tempo e saber usar as tecnologias." (IS)

Ao apontarem a dificuldade na organização do tempo para realização das atividades encontramos similaridade com o apontado em outras pesquisas realizadas com estudantes universitários no período da pandemia. Concordamos com autores como Souza e Rodrigues (2021) ao apontarem que o gerenciamento do tempo dos estudos pode beneficiar os discentes. E igualmente convergimos com as apreciações de Ariño e Bardagi (2018) em suas propostas, baseadas em pesquisas, que as instituições promovam ações que possam instrumentalizar os estudantes no ensino superior, entre as ações as autoras apontam a organização do tempo

dos discentes, de modo que este seja organizado sem negligenciar nenhuma tarefa deles enquanto discente e pessoa.

Nesta pesquisa, 20% dos(as) monitore(as) reconheceram a ausência de um espaço adequado para os estudos com a sua principal dificuldade nesse período de pandemia, pela reunião de ponderações como estas:

> "Tenho muita dificuldade nesse período remoto estudar em casa, não suporto mais tá acabando com o resto da minha saúde mental, eu não tenho um lugar adequado minha casa sempre é bastante movimentada, no final torna-se uma bagunça! (CS)"

Ao analisar as falas acima, identifica-se que a dificuldade relacionada a espaços mais adequados tanto para a realização dos estudos bem com da participação das aulas, ilustra as disparidades educacionais ao qual alunos brasileiros vivenciam nos mais diferentes níveis de ensino, continuamente denunciado em pesquisas (AGUIAR e RODRIGUES, 2021; DIPP et al, 2021).

Outros(as) 20% dos(as) monitore(as) destacaram dificuldades de natureza psicológica, mediante falas como as que seguem:

> "A chegada da pandemia trouxe alguns medos. A necessidade do isolamento por ter que se afastar de tudo que fazia parte da nossa vida me causou bastante ansiedade. (NR)"

A indicação de dificuldades psicológicas ocorreu mediante menção a ocorrência de ansiedade, tal realidade nos reporta a pesquisa intitulada "Prevalência de sintomas de ansiedade em estudantes de graduação", de Aguiar e Rodrigues (2021) na qual se dá uma confirmação, por meio dos resultados da pesquisa, de que há uma prevalência de sintomas de ansiedade nos estudantes do ensino superior, sugerindo que um dos pontos para isso seja a mudança de rotina deles, que se materializa no desempenho das atividades típicas de um universitário, desconhecidas inicialmente por esses estudantes vindos, em geral, da Educação básica, mais especificamente do Ensino médio.

Aliado a isso, pondera-se tanto sobre as mudanças de hábitos que a pandemia trouxe bem como as incertezas quanto ao futuro que se associam a pandemia, como elementos suficientes para a ocorrência de ansiedade dos(as) monitores(as) mencionada nesta pesquisa (MAIA e DIAS, 2020; MOTA et al, 2021).

Outros(as) 20% dos (as) monitores(as) assinalaram que houve dificuldade no uso das tecnologias, fazendo referência as seguintes realidades:

> "Algumas vezes a de me comunicar, por meio das redes sociais e plataformas (LD)"

A dificuldade em relação ao uso das tecnologias esteve presente nos achados da pesquisa. Como afirma Mota e seus colaboradores em pesquisa realizada no período pandêmico, após o surgimento da pandemia de COVID-19, se socializar por meio das tecnologias tornou-se extremamente necessário já que era recomendado o distanciamento físico para a realização das atividades sociais (MOTA et al, 2021). Desse modo, pensa-se que houve um prejuízo no desempenho dos alunos que apresentaram esta dificuldade.

Por fim, cerca de 20% dos monitores(as) mencionaram terem tido alguma dificuldade durante a pandemia, mas não as descreveram claramente.

A PERSPECTIVA DOS(AS) MONITORES(AS) DA RELAÇÃO ENTRE A ATUAÇÃO NA BRINQUEDOTECA COM A SUA SAÚDE MENTAL

A terceira categoria de análise emergiu do questionamento feito de como a atuação como monitor(a) da brinquedoteca se relaciona com a saúde mental destes (as) no período pandêmico. Em resposta a essa indagação 80% dos investigados destacaram a atuação na brinquedoteca como uma aliada na manutenção de bem estar emocional e saúde mental. Ao fazerem menção as seguintes realidades:

> "Fez com que eu não pensasse tanto em tudo o que estava acontecendo no mundo, me distrai um pouco da realidade que estamos vivendo." (LD)

> "É algo que me deixa mais tranquilo, calmo e é uma ocupação para minha mente." (RL)

> "A brinquedoteca possibilita tranquilidade, quando estamos envolvidos nas atividades deixamos de lado tensões, medos e ansiedade, nos proporcionando bem estar emocional." (KR)

> "A brinquedoteca me fez ter ainda mais certeza que eu nasci para ensinar e cuidar. Todas as vivências que tive no espaço físico despertam em mim boas lembranças. Com a necessidade de se afastar, a participação mesmo que distante já nos faz sentir a vida bem mais leve e alguns problemas ficam meio esquecidos. A brinquedoteca tem o dom de encantar e deixar tudo muito melhor." (NR)

Como ressaltamos inicialmente, a maioria dos monitores(as) destacou que a atuação na brinquedoteca proporciona um momento de distração e lazer. E os relatos ilustram que, de alguma forma, mesmo em um momento em que há uma nova realidade oriunda da necessidade de distanciamento social, que até o momento junto com a imunização, tem sido as principais medida protetiva da Covid-19, atuar na dinâmica da brinquedoteca foi apontada em sua contribuição positiva na saúde mental dos(as) monitores(as). Realizar as atividades que são propostas dentro do ambiente de laboratório, que é brinquedoteca, proporciona momento de divertimento, distração e maior exposição ao lúdico, mesmo que sejam atividades acadêmicas sérias.

Segundo Costa e colaboradores (2017), as atividades lúdicas em qualquer idade, podem ser ações positivas que contribuem para melhorar a autoestima e redução de fatores estressantes, e isso faz com que também tenha uma redução da ansiedade e sentimentos de angústia devido às situações do cotidiano, pois essas atividades proporcionam a manifestação de sentimentos, o desenvolvimento da afetividade e desperta nos indivíduos envolvidos uma melhor convivência nos grupos.

Como última subcategoria encontram-se 20% dos monitores que não souberam responder a pergunta, com colocações como as que se seguem:

> "Nunca pensei nisso, não sei responder. (NS) "Não sei! (CS)"

A IDENTIFICAÇÃO DE ALGUM ADOECIMENTO DE NATUREZA PSICOLÓGICA PELOS(AS) MONITORES(AS)

Na quarta categoria de análise o alvo foi a identificação de algum adoecimento de natureza psicológica ao longo do período pandêmico. Com base nas respostas emergiram duas subcategorias: reconhecimento da ocorrência de adoecimento de natureza psicológica ao longo do período pandêmico e o não reconhecimento desse tipo de adoecimento.

A primeira subcategoria que reuniu 80% dos(as) monitores(as) que reconheceram a ocorrência de alterações de natureza psicológica no período de pandemia. Os participantes que revelaram experimentar algum fator psicológico, relataram dilemas como:

> "Fiquei bem mais ansiosa, no entanto o trabalho na brinquedoteca proporcionou alguns desafios que contribuíram de forma positiva no desempenho de atividades não só ligadas a brinquedoteca, mas a

> universidade de forma geral, contribuindo assim como ferramenta de ensino aprendizagem. (TR)"
>
> "Adoecimento eu já estou a muito tempo. (CS)"
>
> "Como já mencionado, nos últimos tempos eu tenho sofrido de ansiedade. Me ajudou, pois através da brinquedoteca eu consigo ocupar minha mente e me aproximar do espaço que eu gosto de estar e não tem sido possível. (KR)"

Diante do levantamento de dados, e ao analisar as respostas dos brinquedistas esse período vigente ocasionado pela pandemia, que possibilitou o acréscimo de fatores como ansiedade ou outro adoecimento mental, estes apontam o inegável impacto ao processo educacional de cada um. Buscando embasar essa compreensão encontra-se disponível ns apreciações de que "os transtornos mentais como depressão e ansiedade vinculam processo de transição e adaptação e pode contribuir com alterações cognitivas, interferindo na capacidade de aprendizagem" (SILVA e COSTA., 2012, p. 54/55).

A outra subcategoria agregou 20% dos(as) monitores(as) que não reconheceram a ocorrência de algum adoecimento de natureza psicológica ao longo da pandemia, que trouxeram falas como estas:

> "Não passei por nenhum problema dessa natureza. (NS)" "Não tive. (IS)"

Quando identificamos que alguns monitores não tiveram vivências relacionadas a adoecimento mental, recordamos as pontuações da literatura especializada sobre resiliência (GONÇALVES et al, 2021; GUNDIM et al, 2021), como elemento protetivo dos indivíduos em momentos tão peculiares como o de uma pandemia, realidade que se aplica em nossa análise ao vivido pelos monitores mencionados nesta subcategoria de análise. De qualquer forma, autores como Maia e Dias (2020) destacam que a pandemia que ora vivenciamos, provoca efeitos deletérios à saúde mental dos estudantes universitários por seus efeitos, que podem prolongar-se no tempo, reunindo exigências acerca de estratégias de prevenção ou remediação, nos cenários universitários em geral.

OS APOIOS SOCIAIS E/OU EMOCIONAIS RECONHECIDOS NO COTIDIANO INVESTIGADO

A quinta categoria de análise se estruturou quando no questionário, os (as) monitores(as) foram indagados sobre o fato de se sentirem apoiados socialmente /

emocionalmente na condição de monitores(as) da Brinquedoteca Mundo Encantado. Em resposta, alguns reconheceram esse apoio enquanto outros não o fizeram.

No rol das respostas indicativas de reconhecimento do apoio social e emocional obtido como monitores, apontado por 90% dos pesquisados, que reuniu falas como as dispostas a seguir:

> "Me sinto sim, pois tanto as coordenadoras quanto os demais monitores são pessoas acolhedoras e dispostas a ensinar" (L.R)

Frente ao cenário encontrado na pesquisa, nos recordamos de achados em pesquisas empreendidas por Pinheiro e Ferreira (2002, 2003) em Portugal, que correlacionam o apoio social a uma maior adaptação dos estudantes portugueses ao ensino superior. Nesse sentido, entendemos que quando a maior parte dos(as) monitores(as) fez menção a presença de apoio social por parte da coordenação do espaço investigado. A referida realidade pode se associar a uma percepção mais positiva da universidade, visto que o espaço deste laboratório representa bem a rotina e dinâmica científica do espaço universitário, sendo uma extensão desta.

No âmbito das respostas, também houve menção de pesquisados que não reconheceram esse apoio social/emocional, realidade apontada por 10% dos pesquisados, em falas como esta:

> "Não, percebo que como tem pessoas que estão se envolvendo mais, por terem em determinado momento maior disponibilidade de tempo. Elas têm mais apoio e oportunidade do que os demais, então pensando assim, o tratamento não é igual para todos. E tá tudo bem." (CS)

Por outro lado, quando esse apoio não é identificado a compreensão relacionada ao próprio desempenho e as vivências acadêmicas dos estudantes tendem a ser consideradas mais negativas, como bem ressaltam as pesquisas de Pinheiro e Ferreira (2002, 2003). Oportunamente, também consideramos relevante recorrer a apreciações de autores como Santos et al (2013) de que a satisfação se mostra igualmente associada à integração do aluno ao ensino superior, uma vez essa integração interfere por sua vez no envolvimento do estudante com a instituição e com o curso e na sua decisão de permanência na IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa, confirmamos a complexidade e multideterminação dos fenômenos relacionados à temática investigada, além de localizarmos

nas vivências investigadas, dificuldades e vulnerabilidades que se tornaram mais explícitas no período pandêmico mediante os relatos dos(as) monitores(as)-brinquedistas pesquisados(as). Esses jovens universitários foram atingidos pelo cenário de desigualdade educacional e exclusão digital, que assola estudantes de escolas públicas e as populações que se caracterizam pelas vulnerabilidades econômicas e sociais, de onde boa parte dos pesquisados procedem.

Frente ao reconhecimento da relevância científica e social que o processo de produção de conhecimento sobre o par saúde-doença da população universitária, e mais especificamente: saúde mental-doença mental de estudantes universitário, ressalta-se a necessidade na continuidade de estudos que investiguem dessa relação no âmbito da população universitária na IES ora investigada como em outros cenários universitários de outras regiões brasileiras para ampliar mapeamentos e ações desenvolvidas com a população universitária. Ao fim dessas considerações, reitera-se que ainda que a pesquisa tenha confirmado que o espaço da brinquedoteca e sua dinâmica de trabalho representam condições protetivas para a saúde mental dos(as) monitores(as) ela igualmente defende o apontado pela literatura especializada no tocante à necessidade de serem realizadas ações específicas de cuidado e promoção de saúde mental mesmo em espaços como uma brinquedoteca, considerada como espacialidade privilegiada, tendo em vista as maiores chances de que os(as) graduandos(as) sejam expostos a dimensão lúdica, como é caso da brinquedoteca investigada. Realidade apontada como protetiva à saúde mental dos (as) universitários(as) investigadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A.M.; RODRIGUES, P.C.O. Prevalência de sintomas de ansiedade em estudantes de graduação In: RODRIGUES, P.C.O.; SOUZA, S. C. **Saúde mental do estudante universitário**: uma coletânea de estudos descritivos. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 72p.

ARAÚJO, F.J.O.; LIMA, L.S.A.; CIDADE, P.I.M.; NOBRE, C.B.; ROLIM NETO, M. L. Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in Global Higher Education and Mental Health. **Psychiatry Res**. 2020; 288:112977. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112977

ARINO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicol. pesq.** [online], Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, Dec. 2018. Available from <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&ln g=en&nrm=iso>. access on: 30 Jan. 2022. http://dx.doi.org/10.24879/2018001200300544.

ALMEIDA, J. S, P. A saúde mental global, a depressão, a ansiedade e os comportamentos de risco nos estudantes do ensino superior: estudo de prevalência e correlação. **Tese** (Doutorado em Ciências da Vida). 2014. 237p.Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2939/1/tese.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 544, de 16 de JUNHO de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: https://www2.ufjf.br/ensinoremotoemergencial/wp-content/uploads/sites/160/2020/08/PORTARIA-N%C2%BA-544-DE-16-DE-JUNHO-DE-2020-PORTARIA-N%C2%BA-544-DE-16-DE-JUNHO-DE-2020-DOU-Imprensa-Nacional.pdf Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510**, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.Saúde Mental / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. (**Caderno HumanizaSUS** ; v. 5). 548p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica.Saúde mental / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. (**Cadernos de Atenção Básica**, n. 34). 176p.

COSTA, I. P. COSTA, S. P. PIMENTA, C. J. L. LIMA, R. F. BRITO, M. J. M. A importância das atividades lúdicas para a saúde mental do idoso institucionalizado: um relato de experiência. In: II **Congresso Brasileiro de Ciências da Saúde**. 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conbracis/2017/TRABALHO_EV071_MD1_ SA4_ID775_15052017221506.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

DIPP, R. P.; SAMTOS, A.M.; BORTOLI, G. G. dos. A psicologia escolar e Educacional pensando as infâncias na pandemia dois-pontos os reflexos de antes ao depois do isolamento social sobre as crianças. In: NEGREIROS, F; FERREIRA, B. de O. **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 1106p

FACCI, M. G. D., ANACHE, A. A., CALDAS, R. F. L. **Por que a psicologia na educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. São Paulo: CRV, 2021. (vol. 2).

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2017.

GUNDIM, Vivian Andrade et al. **Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19.** Revista Baiana de Enfermagem, v. 35, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293. Acesso em: 27 jan. 22.

GONÇALVEZ, A. M. **Avaliação do risco de suicídio em estudantes do ensino superior politécnico:prevalência e fatores associados**. 2014. 329 folhas. Tese (Doutorado em Ciências de Enfermagem). Universidade do Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt › icbas › pub_geral.show_file. Acesso em: 02 fev. 2022.

MAIA, B.R; DIAS, P.C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19**. Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?lang=pt

MESSIANO, J.B. et al. Efeitos da pandemia na saúde mental de acadêmicos de Medicina do 1º Ao 4º Ano em Faculdade do Noroeste Paulista. **Cuid Enferm**. 2021 jan.-jun.; 15(1):43-52. Disponível em: http://www.webfipa.net/facfipa/ner/sumarios/cuidarte/2021v1/p.43-52.pdf

MESQUITA, A. M.; LEMES, A. G.; CARRIJO, M. V. N., MOURA, A. A. M. de; COUTO, D. S.; ROCHA, E. M. da; VOLPATO, R. J. **Depressão entre estudantes de cursos da área da saúde de uma Universidade**

em Mato Grosso. Journal Health NPEPS, 1(2): 218-230, 2016. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/1433. Acesso em: 02 fev. 2022.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p.351-364, 2020.

MOTA, D.C.B., DA SILVA, Y. V., COSTA, T. A. F., AGUIAR, M. H. DA C., MARQUES, M. E. DE M., MONAQUEZI, R. M. Saúde mental e uso de internet por estudantes universitários: estratégias de enfrentamento no contexto da COVID-19. **Cien Saude Colet [periódico na internet]** (2021/Mar). [Citado em 30/01/2022]. Disponível em**:** http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/saude-mental-e-uso-de-internet-por-estudantes-universitarios-estrategias-de-enfrentamento-no-contexto-da-covid19/17988?id=17988.

NEGREIROS, F; FERREIRA, B. de O. **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 1106p.

NOGUEIRA-MARTINS, L.A; NOGUEIRA MARTINS, M.C.F. Saúde Mental e Qualidade de Vida de estudantes universitários. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v.7, n. 3,2018. p.334-337. doi: 10.17267/2317-3394rpds.v7i3.2086 Disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/2086

PINHEIRO, M. do R. M.; FERREIRA, J. A. Suporte social e adaptação ao ensino superior. In: POUZADA, A. S.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. M. (Orgs.). **Contextos e dinâmicas de vida académica**. Guimarães: Universidade do Minho, 2002. p. 137-146.

PINHEIRO, M. R.; FERREIRA, J. A. Transition from high school to college: is the perception of social, support associated to college student adaptation?. In: CONFERÊNCIA BI-ANNUAL DA SOCIETY FOR VOCATIONAL PSYCHOLOGY, 6., 2003, Coimbra. Anais...: Coimbra: Escola e Trabalho, Contextos e Transições, 2003.

RODRIGUES, P.C.O.; SOUZA, S. C. **Saúde mental do estudante universitário**: uma coletânea de estudos descritivos. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 72p. Disponível em: https://www.editorapantanal.com.br/ebooks/2021/saude-mental-do-estudante-universitario-u ma-coletanea-de-estudos-descritivos/ebook.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

SANTOS, A. A. A. dos; PILYDORO, S.A.J.; SCORTEGAGNA, S. A.; LINDEN, M.S.S.Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2013, v. 33, n. 4, pp. 780-793. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>. Acessado em: 11 fev. 2022.

SILVA, A.P. dos S.; ANDRADE, F.C.B de, (Orgs.). **Educação no Brasil em tempos de pandemia** [recurso eletrônico]: experiências, desafios e aprendizagens. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.

SILVA, L.S. da; JÚNIOR, P. R. M.; ARAÚJO, F.E. do N. Ensino superior em tempos de pandemia: sofrimento culpa e i(m)produtividade (p.272-296). In: Negreiros F, Ferreira, B. de O. **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 1106p. (p. 272-296)

SILVA-JÚNIOR, A; VIESBA-GARCIA, E. (Orgs.). **20 Olhares sobre a Educação na Pandemia em 2020**. Diadema, SP: V&V Editora, 2021.

SILVA R. S; A; COSTA, L.A.de. Prevalência **dos transtornos mentais comuns entre estudantes universitários da área da saúde. Revista de Psicologia**, 15(23): 105-112, 2012. Disponível em: https://revista.pgsskroton.com/index.php/renc/article/view/2473. Acesso em: 21 jan. 2022.

O IMPERADOR CONSTANTINO: BREVE ESTUDO DE SUA VIDA, INFLUÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O CRISTIANISMO

Érico Tadeu Xavier[69]

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do Cristianismo ao longo dos séculos revela a participação de diferentes personalidades que contribuíram de forma positiva ou negativa para sua expansão, a exemplo do imperador Constantino que, embora tenha relevância na construção histórica do Cristianismo como uma religião mundial também influenciou no desvirtuamento da doutrina cristã mediante sua intervenção nas decisões da igreja.

Durante o século IV, o imperador Constantino entendeu que o Cristianismo não poderia ser destruído, pois, apesar das perseguições e martírios, os cristãos continuavam a se fortalecer e aumentar. Desse modo, favoreceu política e religiosamente ao Cristianismo facilitando sua aceitação a partir de seu governo.

Tendo em vista sua importância para a história do Cristianismo este trabalho se propõe a analisar a participação do Imperador Constantino no desenvolvimento da igreja cristã e como sua influência repercutiu na expansão posterior da Igreja. Tal intento baseia-se na compreensão histórica acerca do Cristianismo e da vida de Constantino, retratados por autores como Nichols (1992), Cairns (1995), Carroll (2002), Walker (2002), Hurlbut (2002), e outros que apresentam em seus escritos as contribuições de Constantino para que o Cristianismo se tornasse uma religião mundialmente conhecida.

VIDA, CONVERSÃO E MORTE

Constantino I, ou Constantino Magno (ou o Grande) foi imperador romano do ano 306 ao ano 337. Seu nome completo era *Flavius Valerius Aurelius Constantinus*. Nasceu em Naissus (atual Sérvia), em 26 de fevereiro de 272 e faleceu na Nicomedia (atual Izmit, Turquia) em 22 de maio de 337. Filho de *Caius Flavius*

[69] Pós-doutorado (FAJE). Doutorado em Ciências da Religião (Atlantic International Universit - EUA). Professor de Teologia (Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia). Professor conteudista (UNINGÁ).
CV: http://lattes.cnpq.br/1331886661450859

Valerius Constancius (Constâncio Cloro, ou Constâncio I), oficial grego que servia ao imperador Diocleciano, e de Helena, concubina de Constâncio. Viveu a maior parte de sua infância e juventude na corte do imperador Diocleciano, recebendo educação esmerada (FRAZÃO, 2017).

Constantino cresceu em um período de guerra civil, invasões bárbaras e colapso social geral do império romano. Segundo Carroll (2002), ao final do século III, em 284, um general chamado Aurelius Valerius Diocleciano, plebeu da Ilíria, foi declarado imperador por seus soldados. Em 285, Diocleciano dividiu o império pela metade, ficando com a parte do Oriente, governando na Nicomedia, e tomando para si o título de Augusto. Nessa divisão, colocou como imperador do Ocidente a Maximiano, um de seus generais, que governava em Milão.

Diocleciano nomeou para si como césar a Galerio e Maximiano nomeou o general gaulês Constâncio, que governou a partir de Tréveris. Diocleciano controlava as províncias Orientais e o Egito; Maximiano a Itália e a África Proconsular. Galerio as províncias balcânicas e Constâncio Cloro a Hispânia, a Gália e a Britânia.

Em 305, Constantino juntou-se a Constâncio Cloro para lutar nas campanhas da Britânia (Grã-Bretanha). Nesse mesmo ano, então com sessenta anos, Diocleciano abdicou do trono, impondo a mesma decisão a Maximiano, tornando Galerio e Constâncio augustos. Porém, enquanto lutava na Britânia, em 306, Constâncio ficou doente e morreu em York. Seu filho Constantino, então com 18 anos, foi saudado pelas tropas como sucessor de Constâncio. Contudo, seu título não foi reconhecido em Roma e Constantino teve que empreender lutas contra Maximiano e seu filho Maxêncio, que reivindicavam o título de imperador do Ocidente. Em 307 Constantino reconheceu Maximiano como augusto sênior e casou-se com sua filha Fausta. Com isso, Maxêncio se autoproclamou imperador do Ocidente e iniciou uma guerra pelo poder. Em 310 os exércitos de Constantino venceram a batalha contra Maximiano, matando-o e em 312 foram contra o exército de Maxêncio, em Roma (CARROLL, 2002).

Desse modo, ao final da primeira década do quarto século, o império do Ocidente estava dividido entre Constantino e Maxêncio. Porém, antes da disputa decisiva pelo Ocidente, o imperador Galerio, no Oriente, morreu, deixando quatro concorrentes ao trono imperial: Licínio, que controlava territórios ao norte do Helesponto, no Oriente; Maximino Daia, com controle sobre a Ásia Menor, Síria, Palestina e Egito. Este último renovou a perseguição aos cristãos logo após a morte de Galerio; Maxêncio e Constantino, no Ocidente. Licínio aliou-se a

Constantino enquanto Maximino aliou-se a Maxêncio. Em 313 Licínio derrotou Maximino e assumiu controle do setor oriental. No Ocidente, Constantino havia já resolvido a questão com Maxêncio, um ano antes (WALKER, 2006).

A batalha de Constantino contra Maxêncio, em 28 de outubro de 312, foi decisiva para sua decisão em favor do Cristianismo. O exército de Constantino se defrontou em batalha na Ponte Mílvia, no rio Tibre. Conforme Eusébio de Cesareia, citado por Carroll (2002:192), Constantino "viu com os próprios olhos o troféu de uma cruz de luz nos céus, acima do sol, e tendo a inscrição COM ISTO VENCERÁS". A partir dessa visão da cruz, Constantino ordenou que seu exército fizesse uso de um novo estandarte nas batalhas, cujo símbolo da cruz era representado por uma longa lança revestida de outro tendo uma barra transversa colocada acima dela. Dessa maneira, a cruz, que representava o aparelho de execução romano, passou a ser representado por uma lança, modificando a própria história de Israel.

Sobre a batalha na Ponte Mílvia, Walker (2006) afirma que a visão de Constantino veio em um sonho, contrariando o seu costume pagão e fazendo-o voltar-se ao Deus cristão:

> [...] na véspera da batalha na ponte Mílvia, Constantino teve um sonho no qual viu as letras iniciais do nome de Cristo com as palavras: "Por este símbolo vencerás". Tomando isto como um presságio, ele resolveu confiar sua causa ao deus dos cristãos e teve o monograma Chi-Rho pintado nos escudos de seus soldados. Na luta seguinte, Maxêncio perdeu a batalha e a vida. Constantino havia conquistado o controle do Ocidente. Quando entrou triunfante em Roma, Constantino lembrou-se daquele a quem devia sua vitória. Os costumeiros tributos de agradecimento aos deuses de Roma foram omitidos. O imperador havia jogado sua sorte com a causa minoritária dos cristãos, e daí em diante ele consideraria o deus cristão como o protetor do império *e* o patrocinador de sua própria missão de reforma e reconstrução. Roma tinha um continuador da obra de Diocleciano, mas a tarefa de Diocleciano agora deveria ir adiante sob o patrocínio do mesmo deus cujos seguidores ele próprio havia perseguido. (WALKER, 2006:151).

A visão da cruz foi o indício de que Constantino deveria colocar sua fé em Jesus Cristo. Segundo Carroll (2002:198), "A visão lendária transformou assim o confronto num confronto entre o Deus cristão e os deuses romanos". Contudo, os registros históricos demonstram que a vitória sobre Maxêncio, na ponte Mílvia, foi atribuída tanto às divindades pagãs quanto ao Deus dos cristãos, como mostra

a inscrição registrada no Arco de Constantino, erguido perto do Coliseu, que traz os dizeres "pela inspiração da Divindade", sem definir se isso se referia a Cristo, a Hércules, a quem Constantino se filiava, ou ao Deus Sol Invicto, considerado a única divindade universal reconhecida no Império Romano.

Mas Constantino ainda estava longe de se tornar cristão, como se observa em algumas atitudes do imperador, conforme Cairns (1995:100),

> Embora a visão possa ter ocorrido, é evidente que o favorecimento da Igreja por Constantino foi um expediente seu. A Igreja poderia servir como um novo centro de unidade e salvar a cultura clássica e o império. O fato de ter protelado o seu batismo até pouco antes da morte e de manter sua posição de *Pontifex Maximus,* sacerdote principal da religião pagã do Estado, parecem apoiar esta ideia. Ademais, a execução por ele ordenada, de um jovem que poderia reivindicar o seu trono, não condiz com a conduta de um cristão sincero. Talvez tenha sido tudo uma mistura de superstição e sagacidade na sua estratégia de governo. Correta ou não esta interpretação de suas intenções, o fato é que Constantino inaugurou uma política de favorecimento da Igreja Cristã.

A política de favorecimento aos cristãos ficou clara em 313, quando Constantino e Licínio proclamaram o Édito de Milão, garantindo a liberdade religiosa universal para pagãos, cristãos e judeus. Conforme Carroll (2002), o decreto dava direito a que todo homem cuidasse das coisas sagradas segundo sua livre vontade. Embora Licínio tenha concordado com o Édito de Milão, percebeu que a influência do Cristianismo reforçava o poder de Constantino, diminuindo o seu, e passou a expulsar os cristãos dos serviços públicos. Em consequência, Constantino declarou guerra contra Licínio, tornando-se o único governante do império.

A partir da derrota de Licínio, Constantino "assumiu o interesse imperial pela igreja, restaurou suas propriedades, deu-lhe dinheiro, interveio na controvérsia donatista e convocou os concílios eclesiásticos de Arles e de Nicéia" (KENETH; STEPHEN; RANDY, 2003:38).

Constantino se julgava escolhido pelos deuses para unificar o império. Assim pensando, assumiu que unificar a religião do império era um mandato divino. Deu início, então, por volta de 320, a uma perseguição a todos os que não se afiliavam à religião cristã, quer fossem judeus ou pagãos. Os pagãos formavam a maioria do império e passaram a ser considerados como uma ameaça ao poder imperial agora cristão. Novamente usando de estratégia política, Constantino não forçou a conversão pagã, preferindo exercer a autoridade absoluta da igreja, criou um

calendário comum a todo o império eliminando diferenças regionais, diversidades teológicas e interferindo em datas e assuntos teológicos ainda não definidos claramente pelos cristãos, como, por exemplo, a data da Páscoa e a questão de Jesus ser Deus. Ele considerava que as diferenças religiosas eram impedimentos ao poder e, sendo assim, uma escolha religiosa diferente da estabelecida pela igreja cristã e por ele, passou a ser considerada traição, crime político (CARROLL, 2002).

Segundo Keneth, Stephen e Randy (2003), Constantino não gostava de Roma, por isso, decidiu construir uma "nova Roma". De 326 a 330, escolheu a cidade de Bizâncio, na divisa entre Europa e Ásia, para modificar sua estrutura ao seu gosto. A partir de 330, escolheu terrenos bem situados, no alto de colinas, para construir igrejas ao estilo cristão, templos estes que se destacavam contra o céu. Mudou o nome da cidade para Constantinopla, hoje chamada Istambul, capital da Turquia. Essa decisão motivou mudanças tanto para a igreja quanto para o Estado.

Com relação ao Cristianismo, a mudança da capital do Império Romano para Constantinopla acabou fortalecendo a influência do bispo romano, chefe da igreja em Roma, que passou a ser considerado como autoridade principal de toda a igreja, conforme afirma Hurlbut (2002:107): "[...] em Roma não havia imperador sobrepondo-se ao papa ou eclipsando-o. Portanto, o papa era a mais alta autoridade na região".

Após mudar para Constantinopla Constantino também passou por mudanças. De acordo com Guy de la Bédoyère (2013), em 326, o imperador acreditou que Fausta, sua esposa, e Crispo, seu filho nascido da primeira esposa, Minervina, conspiravam contra ele e mandou executar a ambos. Em seguida, tornou seus três filhos – Constantino II, Constâncio II e Constante – bem como dois de seus sobrinhos – Dalmácio e Anibaliano, seus potenciais sucessores. Já em seu leito de morte, acometido de uma doença enquanto planejava a guerra contra os persas, Constantino foi batizado como cristão.

O batismo de Constantino diferenciou-se do batismo dos pagãos da época em vários sentidos. De acordo com Gonzáles (1997:30),

> Quando algum pagão se convertia ele era submetido a um longo processo de disciplina e ensino, para ter certeza de que o novo convertido entendia e vivia sua nova fé, e então ele era batizado. O novo convertido, então, seguia seu bispo como guia e pastor, para descobrir o significado de sua fé nas situações concretas da vida. O caso de Constantino foi bem diferente. Mesmo depois da batalha da Ponte Mílvia, e durante toda a sua vida, Constantino nunca se submeteu

> em nenhum aspecto à autoridade pastoral da igreja. Ele contava com o conselho de cristãos, como o erudito Lactâncio – tutor de seu filho Crispo – e o bispo Ósio de Córdoba – seu conselheiro para assuntos eclesiásticos – mas Constantino sempre se reservou o direito de determinar ele mesmo suas atitudes religiosas, pois considerava-se "bispo dos bispos". Repetidamente, mesmo depois da sua conversão, Constantino participou de rituais pagãos que eram proibidos aos cristãos comuns, e os bispos não levantaram a voz em protestos e condenação, como teriam feito em qualquer outro caso.

Conforme Blainey (2012), Constantino havia se aproximado da igreja cristã durante sua vida, porém, permaneceu independente até praticamente a sua morte. Quando pediu para ser batizado nas margens do rio Jordão, a doença já não permitiu a ele fazer viagens longas, sendo então batizado onde estava. Por ter se colocado como protetor do cristianismo e da igreja, sentia-se como um dos apóstolos de Cristo e, por isso, escolheu como lugar para seu descanso final a Igreja dos Santos Apóstolos. Quando morreu, em Nicomedia (atual Izmit, Turquia), em 22 de maio de 337, foi sepultado junto ao altar, em meio às relíquias de São Pedro e outros santos. Mais tarde, esse fato foi considerado quase um sacrilégio, sendo então seu corpo removido para um mausoléu.

Após sua morte, seus filhos Constantino II, Constâncio II e Constante foram nomeados pelo Senado romano como augustos iguais entre si, mas se envolveram em luta pela sucessão levando o caos a Constantinopla. Segundo Carroll (2002), da família de Constantino só restaram os três filhos e dois homens. Constantino II desafiou Constante em 340 e foi morto.

Constante governou o Ocidente por uma década até ser assassinado por um homem de seu próprio exército. Constâncio, por volta de 355, conseguiu restabelecer o controle sobre o império. Em 361 Juliano, filho de um meio-irmão de Constantino, sucedeu ao trono, mas reinou por menos de dois anos, tentando fazer voltar a revolução constantiniana. Embora Juliano tenha sido educado como cristão, é lembrado como o último imperador pagão. Os sucessores de Juliano restauraram os privilégios que a igreja perdera em seu governo.

Dessa maneira, o reinado de Constantino parece ter apresentado um império bem protegido e invencível, tal como havia sido nos governos de Marco Aurélio e de Augusto. Todavia, estava corrompido pela decadência moral e política, o que possibilitou a invasão dos povos bárbaros, que derrubaram os muros do império ocidental no ano 337, 25 anos após a morte de Constantino. Com isso, o império romano ocidental se extinguiu após um período de mil anos (HURLBUT, 2002).

CONTRIBUIÇÕES PARA O CRISTIANISMO

A decisão de Constantino pela religião cristã produziu mudanças importantes na igreja que repercutiram ao longo do tempo. Sua influência para o Cristianismo resultou em aspectos positivos e negativos que incorporaram à história cristã desde o seu governo. Neste tópico são analisadas algumas das influências de Constantino para a igreja cristã.

FIM DAS PERSEGUIÇÕES E LIBERDADE RELIGIOSA

Após a morte e ressurreição de Jesus Cristo, um pequeno grupo de pessoas, composto pelos apóstolos, Maria mãe de Jesus e seus irmãos, passaram a se reunir em um pequeno salão, à espera do cumprimento da promessa do Espírito Santo (Atos 1:8). À época do Pentecostes somavam 120 pessoas (Atos 1:15) aumentando em seguida para cerca de 3.000 (Atos 2:41), continuando a crescer o número de discípulos, em Jerusalém (Atos 6:7). Do testemunho dos cristãos e das viagens missionárias dos apóstolos, resultou na expansão do Cristianismo por todo o Império Romano, sendo que, ainda no primeiro século, a igreja cristã já contava com mais de um milhão de fiéis, segundo Barret (1982).

Por volta do ano 100 d.C., o Cristianismo se fazia presente em cidades da Ásia Menor, Palestina, Síria, Macedônia, Grécia, Roma, Itália, Alexandria e, provavelmente, até na Espanha. E continuou a crescer geográfica e numericamente nos primeiros três séculos, como comenta Nichols (1992:34):

> Entre o ano 100 d.C. e o reinado de Constantino, o Cristianismo alcançou maravilhoso progresso. Em 313, era a religião dominante na Ásia Menor, região muito importante do mundo de então, como na Trácia e na longínqua Armênia. A Igreja se constituíra numa influência civilizadora muito poderosa na Antioquia, na Síria, nas costas da Grécia e Mesopotâmia, nas ilhas gregas, no norte do Egito, a província da África, na Itália, no sul da Gália e na Espanha. Era menos forte em outras partes do império, inclusive a Britânia. Era fraca, naturalmente, nas regiões mais remotas, como a Gália central e do norte. Em todas essas regiões a Igreja alcançou povos das mais variadas línguas, que não faziam parte da civilização greco-romana [...] O cristianismo não tinha alcançado somente os limites do império; mesmo o leste da Síria e a Mesopotâmia receberam influência poderosa (Nichols, 1992, p. 34).

A expansão do Cristianismo foi tanta que, mesmo experimentando perseguições e perdas, em torno de "50% da população do império, que era composta de 25 milhões de habitantes, era cristã" ao final do terceiro século, conforme Deiros (2005:80).

No primeiro século, as perseguições ocorriam em consequência de delírio e ódio pessoal de alguns imperadores, a exemplo de Nero (66-68) e Domiciano (90-95) e foram esporádicas, durando pouco tempo. No governo da maioria dos imperadores os cristãos não sofreram perseguições severas ou tinham direito a se justificar, sendo executados apenas alguns, considerados mártires pela história cristã. No segundo século a perseguição retornou com Septímio Severo, no ano 202 e durou até 211. Severo promoveu perseguição em todos os lugares do império, principalmente no Egito e norte da África. Sua índole cruel foi considerada por alguns escritores cristãos como sendo ele o anticristo. Embora tenha havido um período de relativa tranquilidade para a igreja cristã após Severo, do ano 250 até 313 d.C. ocorreu uma das mais sistemáticas e implacáveis perseguições aos cristãos, concentrando-se nos governos de Diocleciano e seus sucessores, a partir de 303 (HURLBUT, 2002).

Conforme Keneth, Stephen e Randy (2003), as perseguições aos cristãos ocorreram em meio à reestruturação do poder imperial promovida por Diocleciano. A partir do ano 298, os governantes retiraram os cristãos do exército e do serviço civil e, em 303, deu-se início à perseguição, iniciando com a destruição de igrejas, confisco das Escrituras e proibição de reuniões. Na sequência, em 305, apesar de os imperadores Diocleciano e Maximiano já terem deixado seus postos, Galério desencadeou uma perseguição brutal que resultou na morte de muitos cristãos, até o ano 310. Em 311, já no leito de morte, Galério mudou de ideia e, desistindo de lutar contra o Cristianismo, promulgou o Édito de Tolerância, permitindo que os cristãos se reunissem livremente desde que não atentassem contra a ordem pública.

No império do Ocidente, embora leal a Diocleciano, Constâncio era mais indulgente com relação aos cristãos, não havendo relato de perseguições. Após sua morte, no ano 306, seu filho Constantino ocupou seu lugar, aliando-se ao general Licínio. Em 313, Constantino e Licínio emitiram o Édito de Milão, pelo qual garantiam a liberdade religiosa no império a quaisquer cultos que os homens desejassem. Com isso, a igreja cristã "passou de perseguida a privilegiada" (KENETH; STEPHEN; RANDY, 2003:38).

Ressalte-se que o impacto dos atos de Constantino sobre a vida da igreja foi grande e sobre isso González (1997:35) assim se referiu:

> Naturalmente a consequência mais imediata e notável da conversão de Constantino foi o fim das perseguições. Até então os cristãos tinham vivido em constante temor de uma nova perseguição, mesmo em tempos de relativa paz. Depois da conversão de Constantino esse temor se dissipou. Os poucos governantes pagãos que houve depois dele não perseguiram os cristãos, somente tentaram restaurar

> o paganismo por outros meios. Tudo isso produziu em primeiro lugar o desenvolvimento do que poderíamos chamar de uma "teologia oficial". Deslumbrados com o favor que Constantino evidenciava em relação a eles, não faltaram cristãos que se empenhavam em provar que Constantino era o eleito de Deus, e que sua obra era consumação da história da igreja.

Dessa forma, as perseguições cruéis desencadeadas por Diocleciano foram coibidas no governo de Constantino e Licínio. Conforme Cairns (1995:100), Constantino "compreendeu que se o Estado não podia destruí-la pela força, o melhor seria usar a Igreja como um aliado para salvar a cultura clássica". Dessa maneira, por diversas razões, Constantino acabou contribuindo para que o Cristianismo se propagasse livremente.

PROTEÇÃO E FAVORECIMENTO DA IGREJA

Nos anos posteriores ao Édito de Milão, a igreja cristã obteve grandes vantagens sobre as demais religiões. Conforme destaca Blainey (2012), as igrejas receberam suas propriedades de volta, receberam auxílio financeiro e apoio direto do governo romano. Também o sistema de cobrança de impostos passou a beneficiar as igrejas e propriedades cristãs. Frazão (2017) cita ainda a eliminação dos espetáculos de gladiadores, no Coliseu romano e a proibição de que condenados fossem jogados às feras. Hurlbut (2002) cita também a abolição da crucificação e a repressão do infanticídio e do escravismo.

O reconhecimento do Cristianismo como religião preferida pelo imperador trouxe bons resultados tanto para o povo como para a igreja. Mediante a promulgação de outros editos Constantino possibilitou não apenas a recuperação das propriedades confiscadas, mas, também, deu subsídios para que a igreja se tornasse mais forte e influente, isentou o clero do serviço público, proibiu práticas de adivinhações e previsões e separou um dia específico para guarda religiosa condizente com os propósitos religiosos do Império, o dia do Sol, como dia de descanso e culto. Assumiu posição de liderança teológica ao convocar o Concílio de Nicéia, em 325, e arbitrar a controvérsia ariana. Com essas atitudes, Constantino garantiu a liberdade religiosa aos cristãos e propiciou favores para a Igreja deixando o Cristianismo em posição de prestígio no império (CAIRNS, 1995).

Segundo Cairns (1995), após sua morte, os filhos de Constantino continuaram a favorecer a igreja, promulgando editos que proibiam sacrifícios pagãos e a frequência aos templos pagãos. No reinado de Juliano os privilégios da igreja cristã foram retirados, voltando a ser concedida liberdade plena de culto e auxílio para o avanço da filosofia e da religião pagã. Contudo, esse retrocesso foi apenas temporário,

sendo continuados os privilégios à igreja cristã pelos reis seguintes. O imperador Graciano renunciou ao título de Pontífice Máximo e Teodósio I, em 380, tornou o cristianismo religião oficial do Império com punição daqueles que seguissem outra forma de culto. Em 392, o Edito de Constantinopla proibiu o paganismo e, em 529, Justiniano determinou o fechamento da escola de filosofia de Atenas.

A influência das decisões de Constantino, portanto, foi sentida nos governos posteriores, como explica Deiros (2005:84):

> Constantino chegou a ser o único imperador do Império Romano a partir de 323, depois de derrotar um de seus opositores, Licinio. No ano 325 fez uma exortação geral para que todo o povo do Império se tornasse cristão. Esta decisão influenciou grandemente a Teodósio o Grande, que começou a reinar em 378, e em 380 colocou o cristianismo como religião oficial do Império Romano.

O edito de Teodósio, em 28 de fevereiro de 380, promulgado em Tessalônica, assim dizia: "Todos os povos devem aderir-se a fé transmitida aos romanos pelo apóstolo Pedro e professada pelo pontífice Dámaso e o bispo Pedro de Alexandria, quer dizer, reconhecer a Santa Trindade do Pai, do Filho e do Espírito Santo" (DEIROS, 2005:84).

Conforme Nichols (1992), a contribuição de Constantino para o desenvolvimento da igreja cristã foi essencial pois, livre da perseguição, pode desenvolver sua obra com maior poder tanto no Império, pregando aos da antiga população e aos pagãos bárbaros que vinham se estabelecer na região, como também em novos campos de trabalho. O Cristianismo, assim, se espalhou durante o quarto e quintos séculos, "nas partes do império onde a religião ainda não se tinha formado, especialmente na Grécia, alto Egito, norte da Itália, Espanha, França e nas terras ao longo do Reno e do Danúbio. Na Britânia, [...]" (idem:49).

O EDITO DE CONSTANTINO (LEI DOMINICAL) E O CONCÍLIO DE NICÉIA

Algumas decisões de Constantino levaram a controvérsias teológicas que resultaram em mudanças essenciais ao Cristianismo primitivo. Entre essas decisões destacam-se, na sequência, a lei dominical e o concílio de Nicéia.

O EDITO DE CONSTANTINO

O Edito de Constantino foi promulgado em 7 de março de 321. Trata-se de um ordenamento a respeito do dia de descanso que Constantino passou a adotar

para o Império Romano tendo em vista unificar o Estado também com relação a um dia específico para descanso, haja vista que o Édito de Milão declarava liberdade de culto a todos os povos. O texto do *Codex Justinianus* (livro 3, título 12, parágrafo 2), traz o seguinte teor:

> Que todos os juízes, e todos os habitantes da cidade, e todos os mercadores e artífices descansem no venerável dia do Sol. Não obstante, atendam os lavradores com plena liberdade ao cultivo dos campos, visto acontecer amiúde que nenhum outro dia é tão adequado à semeadura do grão ou ao plantio da vinha; daí o não se dever deixar passar o tempo favorável concedido pelo céu. (*apud* WHITE, 1985:680).

A decisão de Constantino apoiava a adoração ao Deus Sol, a quem o imperador se afiliava, mas também abriu espaço para a mudança do dia de descanso, que já vinha apresentando, desde o século II, uma tendência a honrar o domingo em lugar do sábado.

Segundo Carroll (2002), a religião de Mitra tinha se tornado popular entre os militares romanos. Os cristãos que faziam parte do exército sentiam-se pressionados a participar do culto a Mitra, mas, em geral, recusavam. Durante as perseguições aos cristãos na era Diocleciano esse ponto foi utilizado para retirar os cristãos dos exércitos, já que os mesmos não aceitavam outra adoração a não ser a Cristo. Sob Constantino, principalmente após o edito de Milão, o dia do Sol passou a ser considerado um dia de festividade pública que incluía a todos, romanos, pagãos e cristãos.

Carroll (2002) comenta que o caráter original de Constantino associava a divindade suprema com o Sol. À sua época alguns costumes pagãos já eram reconhecidos nas práticas cristãs, como a orientação das igrejas para o leste, a realização de cultos no dia do Sol (domingo) e a celebração da divindade no solstício de inverno.

Essas práticas estavam sendo introduzidas, principalmente, pela igreja de Roma, a partir do século II. Ressalte-se que os primeiros cristãos, desde Jesus até os apóstolos, mantinham a fé original, tendo como dia de guarda o sábado. Esse fato é confirmado por Timm (2012), o qual afirma que a primeira evidência histórica sobre cristãos observando o domingo é encontrada na metade do segundo século depois de Cristo.

Também White (1985:50) afirma essa evidência e aponta para mudanças posteriores:

> Nos primeiros séculos o verdadeiro sábado foi guardado por todos os cristãos. Eram estes ciosos da honra de Deus, e, crendo que Sua lei é imutável, zelosamente preservavam a santidade de seus preceitos. [...]

> Para que a atenção do povo pudesse ser chamada para o domingo, foi feito deste uma festividade em honra da ressurreição de Cristo. Atos religiosos eram nele realizados; era, porém, considerado como dia de recreio, sendo o sábado ainda observado como dia santificado.

Bacchiocchi (1977:147), confirma que "a observância do domingo se originou em Roma no início do segundo século, e não em Jerusalém no período apostólico". Ainda segundo o autor, em Roma, o culto ao *Sol Invictus Mithra* existia desde o primeiro século, e era realizado no primeiro dia da semana. Com a expansão do Cristianismo pelo Império romano, em todas as partes os cristãos cultuavam no sábado. Porém, em Roma e em Alexandria, essa prática foi sendo abolida dando lugar a um costume diferente. Especialmente em Roma se fortalecia a tendência de aceitar o domingo como dia do Senhor festivo, em contrapartida ao sábado, que passou a ser visto como um dia de jejum e lamentação por causa do Judaísmo, mas também, pela introdução de práticas pagãs em conformidade com as tradições romanas[70].

Em explicação sobre a tradição romana de cultuar o primeiro dia da semana, Timm (2012) explica que o cristianismo dos primeiros séculos absorveu elementos de origem pagã, próprios da cultura do Império romano, a exemplo do culto ao sol de origem persa (mitraísmo). Os mitraístas romanos veneravam o sol Invictus no domingo e celebravam seu nascimento no dia 25 de dezembro. Dessa maneira, tendo sido influenciados a harmonizar o Sol Invictus com o Sol da Justiça do Cristianismo (Jesus), muitos cristãos passaram a adorar a Cristo no domingo por influência da igreja de Roma. Esse costume foi institucionalizado com o imperador Constantino, devoto adorador de Mitra, mediante o decreto de 321.

O decreto de Constantino foi seguido por medidas eclesiásticas que legalizaram, posteriormente, o domingo como dia de guarda para os cristãos em lugar do sábado. No Concílio de Nicéia, em 325, o domingo foi confirmado como dia de descanso cristão, dando o passo para a abolição da guarda do sábado pela Igreja Católica, posteriormente. Como enfatiza Hurlbut (2002:88), "o primeiro dia da semana (domingo) foi proclamado dia de descanso e adoração e a observância em breve se generalizou em todo o império".

White (1985:680) traz, em nota sobre o edito de Constantino, um texto do Dicionário Enciclopédico Hispano-Americano que afirma o seguinte:

> O Imperador Constantino, no ano 321, foi o primeiro a ordenar a rigorosa observância do domingo, proibindo toda classe de negócios jurídicos, ocupações e trabalhos; unicamente se permitia aos lavradores que trabalhassem aos domingos nas fainas agrícolas, se o tempo fosse

[70] Ver mais na tese doutoral de Samuele Bacchiocchi (1977) e no livro O Grande Conflito, de Ellen White (1985).

favorável. Uma lei posterior, do ano 425, proibiu a celebração de toda classe de representações teatrais e, afinal, no século VII aplicaram-se com todo o rigor, ao domingo cristão, as proibições do sábado judaico.

Esse fato foi salientado no Catecismo Romano, que reconheceu a atuação da Igreja Católica no processo de mudança do sábado, ao declarar: "A igreja de Deus, porém, achou conveniente transferir para o domingo a solene celebração do sábado".

O CONCÍLIO DE NICEIA

No ano 325, Constantino convocou todos os bispos da igreja em Nicéia, Bitínia (atual Iznik. na Turquia), cidade próxima de Constantinopla, para decidir sobre questões teológico-doutrinárias que estavam afetando a igreja cristã, entre elas a definição da natureza de Cristo, a data da Páscoa, o dia de descanso dos cristãos e outras leis canônicas. De acordo com Blainey (2012), 250 bispos compareceram vindos da parte oriental ou das regiões mais próximas, sendo que apenas cinco vinham do Ocidente. Entre estes estavam dois diáconos enviados pelo papa de Roma, incumbidos de apresentar a visão do mesmo sobre o assunto, bem como, bispos de Cartago e Milão, cidades cristãs das mais importantes na parte ocidental do Império. Comenta o autor que esse grupo não poderia ser considerado representante da igreja como um todo. Todavia, juntamente com Constantino, formaram o Concilio de Nicéia. Foi o primeiro concílio ecumênico da história do Cristianismo.

O Concílio de Nicéia foi convocado por Constantino a pedido dos próprios bispos, que queriam por termo a uma questão iniciada por Ário, um discípulo de Samosata e presbítero em Alexandria. Paulo de Samosata era bispo em Antioquia e, por volta de 260, defendia o monoteísmo afirmando que Jesus era filho adotivo de Deus e que Ele não tinha realmente encarnado. Ário, por sua vez, declarava que Deus Filho não era igual a Deus Pai e não tinham a mesma substância. Alexandre, bispo de Alexandria, não tinha definido bem essa questão doutrinal o que resultou na excomungação de Ário da igreja de Alexandria. Este buscou apoio em Eusébio de Nicomédia e Eusébio de Cesareia. Retornando para Alexandria, Atanásio, diácono da cidade, decidiu enfrentar Ário. Em consequência, a igreja começou a se dividir sobre a pessoa de Jesus Cristo (FLUCK, 2009).

Blainey (2012) comenta que Ário enfatizava o aspecto da humanidade de Cristo mais do que o aspecto de sua divindade. Já os adeptos da Igreja Ortodoxa criam na igualdade entre Deus e Jesus e que uma visão contrária a essa crença desmerecia a Cristo. A discussão ariana, como foi chamada historicamente, ultrapassou os limites das fronteiras do Egito e levado a uma diversidade de opiniões

entre os bispos, estes pediram a intervenção de Constantino, o qual, após tentar conciliar a situação, convocou os bispos a se encontrarem em Nicéia.

A intervenção de Constantino na questão teológica não se deu por ele ter conhecimento a respeito da natureza de Cristo. Ao contrário, como explica Silva (2005:36), Constantino "não tinha interesse algum em 'promulgar' uma doutrina trinitária para a igreja. [...] nem possuía conhecimento suficiente para se posicionar diante da controvérsia que ocupava a teologia grega". Contudo, os bispos o convenceram a convocar o Concílio para resolver o problema doutrinário.

Para Carroll (2002), a questão ariana tornou-se um problema para o império, mostrando que não havia unidade nem mesmo entre os cristãos, que não entravam em acordo nem quanto ao cálculo da data da Páscoa nem sobre como Jesus era Deus. Assim, Constantino, arrogando ter o direito de exercer autoridade absoluta também sobre a igreja, buscou definir a questão.

> Como Jesus é Deus? Vimos que essa questão, *como* questão, tinha sido a essência da discussão cristã desde que seus primeiros seguidores se tinham permitido, de luto, a primeiro rezar para Jesus e então a falar em voz alta sobre sua tremenda intuição a respeito dele. Mas uma resposta viria substituir, no discurso, a pergunta. A resposta única, definitiva, unívoca, que tinha até então escapado ao consenso cristão – escapado, isto é, a mentes finamente sintonizadas, apaixonadas e diversamente engajadas com a questão, como Irineu, Orígenes e Ário –, seria agora imposta por decreto imperial. A unidade seria dali por diante o tom não apenas da ordem política, mas também de uma verdade revelada. Com a santidade e a catolicidade, a "unidade" seria, no jargão, uma "marca" da Igreja –, pelo menos teoricamente. (CARROLL, 2002:205).

Como resposta ao mandato do imperador, o Concílio de Nicéia proclamou uma declaração formal de crença, definindo quase unanimemente como Jesus é Deus. Os bispos que não concordaram com o Credo de Nicéia foram exilados por Constantino, a exemplo de Atanásio e outros que foram exilados em Tréveris (CARROLL, 2002).

O Concílio de Nicéia discutiu a natureza de Cristo em relação ao Pai apesar de, no credo niceno não ter sido mencionada a questão sobre o Espírito Santo ser ou não uma pessoa, como se pode observar do texto do Credo de Nicéia, apresentado por Silva (2005:37):

> Cremos em um só Deus, Pai onipotente, criador de todas as coisas vivas visíveis e invisíveis; e em um só Senhor Jesus Cristo, o Filho de Deus gerado pelo Pai, unigênito, isto é, da substância do Pai, Deus de

> Deus, Luz de Luz, Deus verdadeiro de Deus verdadeiro, gerado não feito, de uma só substância com o Pai, pelo qual foram feitas todas as coisas, as que estão no céu e as que estão na Terra; o qual, por nos homens e por nossa salvação, desceu e se encarnou e se fez homem e sofreu e ressuscitou ao terceiro dia, subiu ao céu, e novamente deve vir e no Espírito Santo.

Ainda segundo Silva (2005), embora o Concílio de Nicéia tenha supostamente derrotado os arianos, partidários de Eusébio de Nicomédia tentaram restaurar Ário ao poder, após o Concílio, sob a proteção do imperador, tendo este sido convencido por Eusébio a exilar Atanásio e recolocar Ário como bispo de Alexandria, com a intenção de convocar um novo Concílio que corrigisse Nicéia dando ganho de causa aos arianos. A fé trinitária, que afirma a unidade do Pai, do Filho e do Espírito Santo, pareceu mesmo ter sido renegada quando Constantino quis ser batizado por Eusébio de Nicomédia, em seu leito de morte, num ritual antitrinitariano. Desse modo, a fé nicena não foi extinta devido à morte de Constantino ter ocorrido alguns dias após seu batismo, sem que tivesse tempo de convocar outro concílio.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INFLUÊNCIA DE CONSTANTINO PARA O CRISTIANISMO

Constantino e seus sucessores se constituíram patronos do Cristianismo, sustentando-o, interferindo e exercendo autoridade sobre os negócios e doutrinas da igreja. Embora tenha ocorrido um grande aumento no número de cristãos, a partir das decisões de Constantino, esse benefício é duvidoso, haja vista que, não somente entraram para o Cristianismo pessoas que nada conheciam a respeito da religião como também se produziram mudanças doutrinárias no cristianismo e perseguições aos povos pagãos e judeus. Segundo Nichols (1992:81), "prevaleceu, assim, na Igreja, grande massa de pagãos, imbuídos das ideias pagãs a respeito da religião e da moral, gente que de cristã tinha apenas o nome".

Corroborando com Nichols, Cairns (1995), também considera que a vitória obtida ao tempo de Constantino foi, ao mesmo tempo, benéfica e prejudicial, já que a união entre igreja e Estado provocou a secularização da igreja cristã.

> É verdade que o cristianismo elevou o nível moral da sociedade ao ponto de a dignidade da mulher ser conhecida na sociedade, os espetáculos de gladiadores serem abolidos, os escravos receberem melhor tratamento, a legislação romana tornar-se mais justa e o avanço da obra missionária ter aumentado. A Igreja percebeu, entretanto, que embora uma associação com o Estado lhe trouxesse benefícios, isto

> lhe traria também muitas desvantagens. O governo, em troca dos privilégios, da proteção e da ajuda que oferecia, achava-se no direito de interferir em assuntos espirituais e teológicos. Em Arles (314) e em Nicéia (325), Constantino arrogou-se o direito de arbitrar a disputa na Igreja, embora fosse apenas o soberano temporário do império. O longo conflito entre a Igreja e o Estado começa aí. Infelizmente a Igreja ganhou em poder mas se tornou uma arrogante perseguidora do paganismo do mesmo modo que as autoridades religiosas pagãs tinham agido em relação aos cristãos. Parece que no balanço final, a aproximação entre Igreja e Estado trouxe mais malefícios do que bênçãos à Igreja Cristã. (CAIRNS, 1995:101).

Dessa maneira, embora o Cristianismo tenha proporcionado mudanças positivas para o povo, sendo um trunfo nas mãos do governo imperial, trouxe como consequência maus resultados para a igreja com relação à fidelidade à fé apostólica.

> O nível moral do Cristianismo no poder era muito mais baixo do que aquele que distinguia os cristãos nos tempos de perseguição. Os cultos de adoração aumentaram em esplendor, é certo, porém eram menos espirituais e menos sinceros do que no passado. Os costumes e as cerimônias do paganismo foram pouco a pouco infiltrando-se nos cultos de adoração. Algumas das antigas festas pagãs foram aceitas na igreja com nomes diferentes. Cerca do ano 405 as imagens dos santos e mártires começaram a aparecer nos templos, como objetos de reverência, adoração e culto. A adoração à virgem Maria substituiu a adoração a Vênus e a Diana. A Ceia do Senhor tornou-se um sacrifício em lugar de uma recordação da morte do Senhor. O "ancião" evoluiu de pregador a sacerdote. Como resultado da ascensão da igreja ao poder, não se vê os ideais do Cristianismo transformando o mundo; o que se vê é o mundo dominando a igreja. (HURLBUT, 2002:91).

Essas mudanças, que incluíram questões doutrinárias importantes, como a questão sobre a pessoa de Cristo e a imposição de um dia de descanso diverso da fé primitiva, serviram para dividir o Cristianismo, gerando grupos de cristãos que se mantinham fiéis à fé apostólica e a maioria que se posicionou sob Roma. Tal divisão foi sentida ao longo do tempo, na forma de perseguição aos fiéis à Palavra de Cristo. Nesse sentido, a contribuição de Constantino foi mais prejudicial ao avanço do Cristianismo puro e verdadeiro, sendo favorável ao Cristianismo apóstata, conforme se posicional Hurlbut (2002:92):

> Se tivesse sido permitido ao Cristianismo desenvolver-se normalmente, sem o controle do Estado, e se o Estado se tivesse mantido livre da

> ditadura da igreja, tanto um quanto a outra teriam sido mais felizes. Porém a igreja e o Estado tornaram-se uma só entidade quando o Cristianismo foi adotado como religião do império, e dessa união inatural surgiram males sem conta nas províncias orientais e ocidentais. No Oriente, o Estado dominava de tal modo a igreja, que esta perdeu todo o poder que possuía. No Ocidente, como veremos adiante, a igreja, pouco a pouco, usurpou o poder secular e o resultado não foi *Cristianismo,* e, sim, o estabelecimento de uma *hierarquia* mais ou menos corrompida que dominava as nações da Europa, fazendo da igreja uma máquina política.

Desse modo, embora Constantino tenha contribuído para a expansão do Cristianismo para o mundo todo, também influenciou no desenvolvimento de um cristianismo mesclado entre a fé em Cristo e a apostasia. Sua importância na história cristã é, assim, colocada em cheque, já que possibilitou à igreja se expandir, por um lado, enquanto, por outro, contribuiu para que entrasse a corrupção e o mundanismo na igreja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação do Imperador Constantino no desenvolvimento da igreja cristã acabou por repercutir na expansão posterior da Igreja, por ter tornado o Cristianismo uma religião aceita e protegida pelo Estado Romano. No período em que foi imperador fez uso de estratégias político-religiosas que não apenas puseram um fim às perseguições aos cristãos, mas, também, favoreceram grandemente a igreja cristã, de diferentes maneiras.

Entre suas contribuições ao Cristianismo estão o favorecimento do cristianismo por meio do Edito de Milão, que propiciou liberdade religiosa em todo o império, facilitando, desse modo, aos cristãos viverem sua fé livremente e terem direitos civis igualados aos do povo romano, e a convocação do Concílio de Nicéia, no qual participou de forma ativa na condução das discussões teológicas acerca da natureza de Cristo. No Concílio de Nicéia o domingo foi reafirmado como dia de descanso cristão, conforme já havia sido concebido no Edito de Constantino.

Ao analisar a história do cristianismo sob a influência de Constantino percebe-se que este proporcionou mudanças positivas e negativas à igreja, que repercutiram após sua morte. Conclui-se, assim, que o imperador Constantino contribuiu favoravelmente ao Cristianismo ao por fim às perseguições aos cristãos e afirmar o Cristianismo como religião legalizada, dando condições para a sua expansão pelo mundo; por outro lado, contribuiu negativamente ao interferir em assuntos religiosos e propiciar um caminho para a apostasia da fé cristã.

A fé cristã primitiva, no entanto, permaneceu ao longo dos séculos por meio de remanescentes que não se curvaram diante de Roma. Mesmo tendo a igreja cristã em Roma e seus aliados apostatado e perseguido aos cristãos no decorrer do tempo, produzindo mudanças que conduziram a igreja a uma união com o Estado a partir de Constantino, e infiltrando costumes pagãos para confundir a verdade do Evangelho.

REFERÊNCIAS

BACCHIOCCHI, Samuele. **Do sábado para o domingo**: uma investigação do surgimento da observância do domingo no cristianismo primitivo. Roma, The Pontifical Gregorian University Press, 1977.

BARRET, David. **World Christian Encyclopedia**. v. 4. New York: Oxford University Press, 1982.

BÍBLIA SAGRADA. 2. ed. Revista e Atualizada no Brasil. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve história do cristianismo**. São Paulo-SP: Fundamento Educacional Ltd, 2012.

CAIRNS, Earle E. **O cristianismo através dos séculos**: uma história da igreja cristã. Trad. Israel Belo de Azevedo. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 1995

CARROLL, James. **A espada de Constantino**: a igreja católica e os judeus. Trad. Renato Pompeu. Barueri-SP: Manole, 2002.

DEIROS, Pablo A. **Historia del cristianismo**: los primeros 500 años. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Centro, 2005.

FLUCK, Marlon Roland. **História do cristianismo: modelos, panoramas e teología.** Curitiba-PR: Cia. de Escritores, 2009.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Constantino. 2017. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/constantino/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GONZÁLEZ, Justo L. **Uma história ilustrada do cristianismo**: a era dos gigantes. São Paulo-SP: Vida Nova, 1997.

GUY DE LA BÉDOYÈRE. **Os romanos para leigos**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2013.

HURLBUT, Jesse Lyman. **História da igreja cristã**. 14. reimp. São Paulo: Betânia, 2002.

KENNETH, Curtis, A.; STEPHEN, Lang, J.; RANDY, Petersen. Trad. Emirson Justino. **Os 100 acontecimentos mais importantes da história do cristianismo**: do incêndio de Roma ao crescimento da igreja na China. São Paulo: Vida, 2003.

NICHOLS, Robert Hastings. **História da igreja cristã**. São Paulo, SP: Casa Editora Presbiteriana, 1992.

SILVA, Rodrigo P. Trindade: um dogma de Constantino: **Parousia**, Revista do Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia. Engenheiro Coelho, SP, a. 4, n. 2, p. 31-39, 2º sem. 2005.

TIMM, Alberto R. **Do sábado para o domingo**. 2012. Disponível em: <http://biblia.com.br/perguntas-biblicas/sabado/>. Acesso em: 26 jan. 2018.

WALKER, Wiliston. **História da igreja cristã**. Tradução Paulo D. Siepierskij. 3. ed. São Paulo: ASTE, 2006.

WHITE, Ellen G. **O grande conflito**. Tatuí-SP: Casa Publicadora Brasileira, 1985.

DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS DE SEXO E GÊNERO

Íris Moro Costa[71]
Magda Medhat Pechliye[72]

INTRODUÇÃO

Por muito tempo o sexo foi visto com um único propósito: a reprodução. Por esta razão, as sexualidades divergentes foram discriminadas por não serem consideradas naturais, como são os casos de pessoas intersexo, transexuais, travestis, homossexuais, bissexuais, entre outras, cujas identidades sexuais foram e são tratadas como inválidas pela medicina higienista.

Diante dessa problemática, o Ensino de Sexualidade é, sobretudo, uma responsabilidade social com essas minorias, mas para que ele seja inclusivo e assertivo, os conceitos de sexo e gênero precisam estar bem estabelecidos entre os professores formados em Ciências Biológicas, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exige que o profissional esteja apto a "selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)" (BRASIL, 2017, p. 349).

Sexo e gênero são dois conceitos distintos que foram relacionados erroneamente por princípios biológicos correspondentes à reprodução, essa relação entre ambos faz com que eles sejam tratados como sinônimos. Sabendo disso, o objetivo deste capítulo é investigar e analisar as concepções de alguns docentes do Município de São Paulo (localização urbana), formados em Ciências Biológicas, atuantes no Ensino Fundamental II e Médio, sobre as diferenças entre os conceitos de sexo e gênero.

Tradicionalmente, o sexo foi compreendido como as diferenças biológicas nas estruturas e funções reprodutivas dos seres humanos, sendo classificados como mulher (fêmea) e macho (homem), posteriormente, com o avanço da ciência e tecnologia, foi possível observar essas distinções em níveis cromossômicos, gené-

[71] Licenciada em Ciências Biológicas (MACKENZIE). CV: http://lattes.cnpq.br/5593634134472015
[72] Doutorado em Educação (USP). Bióloga (USP). Pesquisadora e professora (MACKENZIE). CV: http://lattes.cnpq.br/9935151459255531

ticos, hormonais e neurológicos (DENMARK; RABINOWITZ; SECHZER, 2005). Entretanto, essas diferenças são questionáveis, pois há autores que informam a existência de uma má compreensão dos hormônios, na qual o estrogênio e a progesterona pertenceriam às mulheres e os andrógenos aos homens, porém, todos os seres humanos apresentam esses hormônios, mas em concentrações variadas (DENMARK; RABINOWITZ; SECHZER, 2005). Ainda há outros pesquisadores, como Fausto-Sterling (2005), que se baseia na neuroplasticidade cerebral (capacidade de adaptação e mudança do sistema nervoso) para explicar a influência da cultura nas diferenças neurológicas.

Para além dessa fragilidade, há a intersexualidade, que embora sempre tenha existido em mais de um tipo de variação biológica, raramente é considerada como válida (MACHADO, 2008). A intersexualidade questiona toda a compreensão que se tem sobre o sexo, desafiando a estabilidade da dicotomia sexual como norma (MACHADO, 2008). Então por que a insistência em dizer que se o feto tiver os cromossomos XX e desenvolver uma vulva, ele será definido como uma "mulher verdadeira" e se ele tiver os cromossomos XY e desenvolver um pênis, será definido como um "homem verdadeiro"?

Essa lógica se configurou, e ainda se configura, como biologicamente determinada e inquestionável em vários níveis da sexualidade humana, começando pelas diferenças entre mulheres e homens, que serviram como fundamento teórico para a supremacia dos últimos em relação às primeiras e para a divisão de papéis sexuais, pois como elas seriam "biologicamente mais fracas" e, em sua maioria, capazes de dar à luz, o cuidado da prole e da casa seriam responsabilidade das mulheres, enquanto a proteção e o sustento da família seriam responsabilidade dos homens, sendo notória a posição de um no espaço doméstico e a do outro no espaço público (GIFFIN, 1994). Entretanto, ao estudar sociedades que não foram influenciadas pela cultura hegemônica, Mead (1935) percebe que as mulheres e os homens dessas sociedades, também apresentavam funções sociais distintas entre si, mas que divergiam das consideradas convencionais, demonstrando que a lógica determinista biológica não se verificava.

Com o intuito de contrapor o determinismo biológico presente no conceito de sexo, Beauvoir (1967, p. 361) utilizou a seguinte frase: "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher", para explicar que, ao nascer, o processo de socialização do recém-nascido e a resposta social-cultural iniciam-se simultaneamente e a

partir daí, conforme a criança se desenvolve, vai sendo exposta a uma expectativa social que se configura por meio dos comportamentos associado as mulheres e aos homens, como, por exemplo, o tipo de vestimenta, brinquedos, entre outros aspectos (BEAUVOIR, 1967; GOLDBERG, 1984; ANDRADE, 2014).

Outro autor que questionou a estrutura biológica convencional e contribuiu para os estudos de sexo e gênero, foi Money (1955). Ao estudar pessoas intersexo, percebeu a ruptura existente entre o corpo biológico e a identidade construída após nascimento - que até então, compreendia-se como biologicamente determinada - pois achava que crianças que nasciam com genitália ambígua poderiam se adequar a qualquer uma das identidades por indução. Foi na tentativa de explicar este fenômeno que o autor criou o termo gênero; para isso, ele estabeleceu três critérios distintos: o sexo, que foi assimilado a partir da genitália que um indivíduo nasce, podendo ser categorizado como fêmea, macho ou intersexo; o gênero, que foi assimilado a partir de variantes comportamentais culturais observadas durante a infância, como, por exemplo, na escolha do tipo de brinquedo, que categorizariam o indivíduo como feminino, masculino ou andrógino; e a orientação sexual, que foi assimilada a partir de qual(is) sexo(s) o indivíduo se relaciona sexualmente e afetivamente, podendo ser compreendida como monossexual (heterossexual e homossexual) e bissexual (MONEY, 1955, 1988, 1998).

Entretanto, para o autor, a diferenciação desses três critérios servia apenas para compreensão do todo - que ele definiu como identidade de gênero/papel - pois não os consideravam independentes entre si, afinal, seu objetivo era adequar o sexo de um indivíduo ao gênero entendido como equivalente para a intervenção cirúrgica (MONEY, 1955, 1988, 1998), foi Stoller (1993) que propôs a desconexão entre sexo e gênero. Porém, ao procurar antigos pacientes de Money, Diamond (1997) constatou que algumas pessoas divergiam em sua orientação sexual após a redesignação de sexo, solicitando até mesmo a sua reversão; consequentemente, muitos programas de redesignação para crianças foram fechados. Apesar da credibilidade comprometida de Money, a partir da década de 1970, as feministas incorporam o conceito de gênero em suas teorias com o objetivo de refutar o determinismo biológico e questionar a superioridade dos homens perante as mulheres (HARAWAY, 2004).

Trinta e três anos depois, Butler (2003) contesta tanto as ideias apresentadas por Beauvoir (1967) quanto as por Money (1955, 1988, 1998), pois segundo sua

teoria, elas estariam fundadas numa estrutura binária, complementar e heteronormativa entre sexo, gênero e orientação sexual como se eles precisassem corresponder entre si numa lógica de causa e efeito. Para a autora, numa tentativa de ir contra o determinismo biológico a partir da teoria da construção social, a frase de Beauvoir (1967, p. 361): "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher", se desloca para um determinismo cultural. Para validar sua teoria, Butler (2003) cita a existência de pessoas transexuais, travestis e drag queens que destoam desse padrão. Inclusive, ao estudar sociedades que não foram influenciadas pela cultura hegemônica, Mead (1935) constatou que todas apresentavam indivíduos divergentes. Ademais, a autora diz que as expectativas sociais antecedem ao nascimento: elas surgem quando se sabe o sexo de um bebê durante a gestação, pois compra-se roupas cor de rosa para as "meninas" e azul para os "meninos", embora historicamente saiba-se que nem sempre foi assim (BALISEI, 2020). Diante disso, ela argumenta que desde o início o corpo é marcado pela cultura, sendo o gênero uma interpretação social do sexo, e, portanto, ambos seriam o mesmo, pois a concepção de sexo não antecede o discurso, ela seria uma causa dele (BUTLER, 2003). Analisando essa problemática, Butler (2003) coloca o gênero como uma performance subjetiva.

Ao ler esse referencial teórico, fica evidente que a sexualidade é um assunto estudado por várias áreas do conhecimento, como biologia, sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, história, entre outras (SENEM; CARAMASCHI, 2017), e o que se sabe sobre ela são recortes advindos dessas áreas. Nesse trabalho, entende-se por sexo, a constituição biológica de um indivíduo, e por gênero, como esse indivíduo se autopercebe.

DESENVOLVIMENTO

Essa proposta é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma universidade particular da cidade de São Paulo.

Para a coleta dos dados elaborou-se um questionário a partir de um Formulário Google dividido em duas partes: a primeira composta por perguntas que caracterizam o público-alvo (perfil, contexto e localização profissional dos entrevistados) e a segunda formada por questões objetivas sobre a temática estudada.

Como o ensino da sexualidade acaba sendo dado por professores de Ciências no Ensino Fundamental II, optou-se por entrevistar docentes formados em

ciências biológicas, independente da etapa em que atuam, uma vez que estes podem transitar entre elas e o conceito de sexo aparecer em outras matérias, como, por exemplo, em genética.

Para a divulgação do Formulário Google, selecionou-se grupos de docentes do Município de São Paulo na plataforma de comunicação Facebook, definindo a amostragem como aleatória simples.

Na parte I do Formulário Google, para categorização do público-alvo, perguntou-se: "como você se identifica?", "quantos anos você tem?", "qual sua formação?", "em qual região do Município de São Paulo a(s) escola(s) em você leciona está(ao) localizada(s)?", "você leciona no ensino público ou privado?", "em qual(is) etapa(s) de ensino você atua?".

Na parte II do Formulário Google, sabendo que as definições de sexo e gênero foram estabelecidas a partir das diferenças entre mulheres e homens, perguntou-se aos docentes: "existem diferenças entre os sexos?". Para os que responderam sim, foi perguntado: "quais?". Além disso, para saber se eles consideram a intersexualidade como uma categoria válida entre os sexos, perguntou-se: "biologicamente falando, você acha que existem mais do que dois sexos?". Em seguida, ao considerar que a concepção de gênero foi definida a partir das diferenças comportamentais impostas aos sexos pela sociedade, perguntou-se para os professores: "existem diferenças entre os gêneros?". Para os que responderam sim, foi perguntado: "quais?". Posteriormente, devido a diferença conceitual entre sexo e gênero, perguntou-se: "há diferença entre sexo e gênero?". Para os que responderam sim, foi perguntado: "você poderia justificar sua resposta?".

Para esse estudo, consideramos apenas a parte II do Formulário Google. Para a apresentação dos dados obtidos, utilizamos os Quadros 1, 2, 3 e 4, em que destacamos com cores diferentes palavras-chave a fim de agrupá-las a partir de suas semelhanças para assim realizar a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Além disso, para mantermos o compromisso do sigilo e do anonimato, os docentes foram denominados de R1, R2, R3 até R8.

No total, 10 docentes se propuseram a participar do questionário, porém, como as perguntas do Formulário Google foram configuradas para serem feitas de acordo com as respostas (por exemplo: numa questão de múltipla escolha em que a resposta seja "sim", "não" ou "não sei", dependendo do que o participante escolher, ele será direcionado a uma nova pergunta), a quantidade de respostas presentes nos Quadros 1, 2, 3, e 4 varia de acordo com o resultado da pergunta anterior.

A seguir temos os resultados e a análise.

Quando perguntado aos docentes "existem diferenças entre os sexos?", 80% responderam "sim" e 20% responderam "não". As porcentagens revelam que a maioria entende que existem diferenças entre os sexos. Aos 80% que responderam "sim", foi perguntado "quais?" e a partir de suas respostas montou-se o Quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças entre os sexos

R1	"Quando nos referimos ao sexo há uma diferença biológica (feminino e masculino), dos órgãos sexuais e cromossômica."
R2	"Biológicas. Me refiro a questão de órgãos sexuais e hormônios produzidos por pessoas do sexo feminino ou masculino."
R3	"Biologicamente falando, há órgãos que distinguem os sexos. Há formação de aparelho reprodutor que faz a distinção entre os sexos ditos masculinos e femininos. A regra geral é essa."
R4	"Diferenças de estrutura corporal, órgãos reprodutores e hormônios."
R5	"Diferenças biológicas e genéticas."
R6	"Características cromossômicas e consequentemente fenotípicas."
R7	"Tirando as questões das características físicas, a forma de lidar com as situações do dia a dia, as brincadeiras e a maturidade são bem diferentes nos alunos de acordo com o sexo, principalmente alunos do Fundamental."
R8	"Comportamentais."

Fonte: Autoria própria

Ao analisar o Quadro 1, observou-se que para os docentes, as diferenças entre os sexos estão nos(as): aparelhos reprodutores/órgãos sexuais (40%), comportamentos (25%), cromossomos (25%), estruturas físicas (25%), genes (25%), hormônios (25%).

Com isso, nota-se que 87,5% das respostas mencionaram características consideradas determinadas pela biologia e 37,5% enfatizaram a estrutura binária dos sexos exposta por Butler (2003), podendo desconsiderar a existência de pessoas intersexo.

Embora já se saiba que as diferenças nas estruturas físicas e nos hormônios não determinam os sexos, apenas descrevem a biologia dos corpos (DENMARK; RABINOWITZ; SECHZER, 2005; MACHADO, 2008), elas apareceram nas respostas dos docentes (**R2**, **R4** e **R7**). Além disso, algumas respostas mencionaram diferenças comportamentais (**R7** e **R8**), que não são restritas à biologia dos seres, pois, também já se sabe da influência da cultura nos corpos (MEAD, 1935; MONEY, 1955, 1988, 1998; BEAUVOIR, 1967; BUTLER, 2003).

Quando perguntado aos docentes "biologicamente falando, você acha que existem mais do que dois sexos?", 70% responderam "não" e 30% responderam "sim". De acordo com as porcentagens, a maioria dos docentes não acha que existem mais do que dois sexos, desconsiderando a existência de pessoas inter-

sexo. Aos que responderam "sim", foi perguntado "qual(is)?" e a partir de suas respostas, montou-se o Quadro 2.

Quadro 2 – Respostas acerca da existência de mais de dois sexos

R1	"Intersexo."
R2	"Biologicamente falando, citaria os hermafroditas, que apresentam os dois sexos em um único indivíduo."
R3	"Macho, fêmea, hermafrodita."

Fonte: Autoria própria

Dos que mencionaram a existência de pessoas intersexo, 66,6% utilizaram o termo "hermafrodita", considerado ultrapassado (MACHADO, 2008), o que demonstra que estes professores podem estar desatualizados.

Quando perguntado aos docentes "existem diferenças entre os gêneros?", 80% responderam "sim", 10% responderam "não" e 10% responderam "não sei". As porcentagens mostraram que para a maioria dos docentes participantes há diferenças entre os gêneros. Aos que responderam "sim", foi perguntado "quais?" e a partir de suas respostas montou-se o Quadro 3.

Quadro 3 – Diferenças entre os gêneros

R1	"As diferenças entre os gêneros ocorrem pelo que se espera de cada indivíduo, assim espera-se alguns comportamentos específicos de homens e mulheres que diferem um do outro."
R2	"As diferenças estão nas características corporais, mas falar sobre gênero, tem que ser específico, pois atualmente há diversas definições para se colocar em gênero se tratando da espécie humana. Por meio do contexto atual o conceito de gênero vem sendo muito discutido. Não é mais apenas aquilo que você é biologicamente, mas tem relação com como você se vê."
R3	"Cada pessoa vai se identificar de uma forma, onde o heterossexual, irá gostar de pessoas do sexo oposto, o homossexual de pessoas do mesmo sexo, e há aqueles que apenas gostam de amar, independente do sexo."
R4	"Estruturais e comportamentais."
R5	"Biológicas e genéticas."
R6	"Se identificar como masculino e feminino."
R7	"Quando é utilizado como sinônimo de sexo, sim. Diferenças físicas e fisiológicas."
R8	"Comportamentais."

Fonte: Autoria própria

Para os docentes, as diferenças entre os gêneros estão nos(as): estruturas físicas (37,5%), comportamentos (37,5%), fisiologias (12,5%) e identidades (37,5%). Ao todo, 75% mencionaram elementos que podem ser relacionados ao gênero, como: diferenças comportamentais (**R1**, **R4** e **R8**), compatíveis com os estudos de Mead (1935) e Beauvoir (1967), e diferenças nas identidades (**R2**, **R3** e **R6**), compatíveis com os estudos de Money (1955, 1988, 1998) e Butler (2003).

Quanto as respostas que mencionaram diferenças comportamentais, observaram-se duas variáveis: 33,3% (**R1**) compreenderam que as diferenças entre os gêneros são comportamentais e de raízes sociais como na obra de Beauvoir (1967), mas binárias como apresentadas por Butler (2003) e 66,6% (**R4** e **R8**) compreenderam as diferenças entre os gêneros como comportamentais, mas não se sabe se, para eles, as diferenças comportamentais têm bases biológicas e/ou sociais.

Quanto as respostas que mencionaram diferenças nas identidades, observaram-se três variáveis: 33,3% (**R2**) compreenderam as diferenças entre os gêneros como identidade (MONEY, 1955, 1988, 1998; BUTLER, 2003), mas também como biológicas; 33,3% (**R3**); confundiram os conceitos de identidade de gênero com orientação sexual; e 33,3% (**R6**) colocaram a identidade como binária.

Além disso, notou-se que 50% construíram suas respostas a partir de uma concepção biológica (**R2**, **R4**, **R5** e **R7**), sendo que 25% compreenderam as diferenças entre os gêneros como estritamente biológica (**R5** e **R7**). Com isso, é possível observar que os professores estão cientes sobre a problemática do gênero, porém, ele ainda é tratado como biológico e binário conforme Butler (2003). Além disso, é possível observar a confusão entre os conceitos de gênero e orientação sexual (**R3**) apresentados por Money (1988).

Quando perguntado aos docentes "há diferença entre sexo e gênero?", 90% responderam "sim" e 10% responderam "não", demonstrando que para a maioria dos participantes, há diferença entre sexo e gênero. Aos que responderam "sim", solicitou-se "você poderia justificar sua resposta?" e a partir de suas justificativas montou-se o Quadro 4.

Quadro 4 – Diferenças entre sexo e gênero

R1	"Basicamente, sexo está relacionado ao biológico e gênero está relacionado ao social, embora, segundo pesquisadores do assunto, exista imbricações entre os dois. Gênero e sexo são coisas distintas e entender suas diferenças é um debate importante para a garantia de direitos."
R2	"A pessoa pode ter o sexo biológico e ter o gênero diferente do outro."
R3	"O sexo está relacionado a um entendimento biológico de formação do corpo humano, o gênero se refere a característica onde cada ser se define da forma como vê. Por exemplo, uma pessoa pode nascer biologicamente com o sexo feminino, mas se denominar como gênero trans."
R4	"Geneticamente falando, o sexo é definido na hora que há o cruzamento entre óvulo e espermatozoide, já o gênero, é de cada pessoa, já nascemos com ele também, mas ele vai se desenvolvendo com o tempo. Não é genético e sim personalidade, conhecimento."
R5	"Porque não necessariamente o sexo biológico tem correspondência a identificação de gênero."
R6	"Sexo voltado ao sentido biológico. Gênero relacionado a questão de própria identificação."
R7	"Sexo (determinado geneticamente XX / XY) / Gênero (como a pessoa se identifica)."
R8	"Sexo é definido cromossômica e anatomicamente e gênero inclui mais fatores."
R9	"Sexo é o biológico e o gênero é como você se sente."

Fonte: Autoria própria

Para os docentes há um consenso de que o sexo é biológico (**R1**, **R2**, **R3**, **R4**, **R5**, **R6**, **R7**, **R8** e **R9**), sendo que 11,1% o enfatizaram novamente como binário (**R7**), confrontando as ideias apresentadas por Butler (2003).

Quanto ao gênero, 66,6% (**R3**, **R4**, **R5**, **R6**, **R7** e **R9**) o definiram como identidade (MONEY, 1955, 1988, 1998; BUTLER, 2003); 33,3% (**R2**, **R3** e **R5**) mencionaram a ruptura do corpo biológico e da identidade após nascimento indicadas por Money (1955); 11,1% (**R1**) disseram que o gênero está relacionado ao social (BEAUVOIR, 1967); 11,1% (**R4**) disseram que o gênero, apesar de não ser biológico, é determinado no nascimento e se desenvolve com o tempo; e 11,1% (**R8**) disseram que o gênero tem a mesma base biológica do sexo, mas incluiria mais fatores que não foram mencionados.

É possível observar que para todos os docentes o sexo é biológico, enquanto o gênero, foi compreendido pela maioria como identidade, o que se mostra promissor, pois eles entendem o caráter subjetivo do gênero apresentados por Butler (2003). Porém, por mais que estejam cientes disso, sexo e gênero são colocados como binários e devem corresponder entre si. Vale ressaltar que ainda há uma minoria que pensa que sexo e gênero são sinônimos ou que o gênero teria raízes biológicas.

CONSIDERAÇÕES

Inicialmente, para a confecção desse trabalho, a não binaridade dos sexos e dos gêneros não seria levada em conta, porém, a partir da leitura de diversos autores que refletem essa problemática não foi possível desconsiderá-la. As definições de sexo e gênero por si só já causam dúvidas e conflitos nos indivíduos, com isso, percebemos o quão complexa é a sexualidade humana. Não é de se surpreender que a maioria dos professores não consideram a existência de pessoas intersexo e consequentemente, a não binaridade entre os sexos, entre os gêneros e entre as orientações sexuais e a não correspondência entre eles. Mas para uma educação libertadora e inclusiva, é necessário investir na formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental II e Médio do Município de São Paulo, formados em Ciências Biológicas, acerca do Ensino de Sexualidade humana, sendo interessante trabalhá-la de forma contextualizada, interdisciplinar, não fragmentada e por meio do debate, pois como ainda não se chegou a um consenso entre os conceitos de sexo e gênero, sua abordagem não pode ser dada de maneira imposta, como um tema sem discussão. Principalmente quando se trata de uma temática de extrema importância para a autopercepção dos discentes.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, M. A. B.; GONÇALVES, J. P. **Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas**. Novo Hamburgo, 2017.

ANDRADE, F. L. Do/s sexo/s à identidade de gênero: como a Biologia transita neste/s caminho/s? **Revista Feminismos**, v. 2, n. 3, dez. 2014.

BALISEI, J. P. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. **Revista Teias**, v. 21, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2011.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. 2ª ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf, Acesso em: 15 maio 2021.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DENMARK, F.; RABINOWITZ, V. C.; SECHZER, J. A. **Engendered psychology**. Women and Gender Revisited. Boston: Pearson, 2005.

DIAMOND, M. Sexual identity and sexual orientation in children with traumatized or ambiguous genitalia. **The Journal of Sex Research**, v. 34, p. 199-211, 1997.

FAUSTO-STERLING, A. **Sex/Gender: biology in a social world. Lillington**, Carolina do Norte: Routledge, 2012.

GIFFIN, K. Violência de Gênero, Sexualidade e Saúde. **Caderno Saúde Pública**, v. 10, p. 146-155, 1994.

GOLDBERG, M. A. A. **Educação Sexual: Uma proposta, um desafio**. São Paulo: **Cortez**, ed. 2, 1984.

HARAWAY, D. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

MACHADO, P. S. Intersexualidade e o consenso de "Chicago". As vicissitudes da nomenclatura e suas implicações regulatórias. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 68, out. 2008.

MEAD, M. Sexo e temperamento. São Paulo: **Perspectiva,** ed. 5, 1935.

MONEY, J. Gay, straight and in between. New York: **Prometheus Books**, 1998.

MONEY, J. Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings. **Bulletin of the Johns Hopkins Hospital**, n. 96, p. 253-264, 1955.

MONEY, J. Sin, science, and the sex police: Essays on sexology & sexosophy. New York: **Prometheus Books**, 1988.

SENEM, C. J.; CARAMASCHI, S. Concepção de sexo e sexualidade no ocidente: origem, história e atualidade. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 49, p. 166-189, jan./jun. 2017.

SILVA, C.S.F.; BRANCALEONI, A.P.L.; OLIVEIRA, R.R. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

STOLLER, R. Presentations of gender. London: **Yale University Press**,1993.

O PADLET COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira[73]
Wander Alcântara de Oliveira[74]

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a realidade contemporânea brasileira, é possível perceber explicitamente o grande avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a partir da web 2.0, e como essa explosão tecnológica transformou a sociedade, mundialmente. Com isso, mudou-se o modo de vida dos indivíduos das diversas esferas sociais. O uso de aparelhos como smartphones, tablets, notebook, ipad, entre outros, tornou-se comum, no cotidiano das pessoas que as utilizam para se comunicar, trabalhar, estudar, ler, escrever, entreter, entre tantas outras finalidades.

Essas mudanças interferiram fortemente, também, no contexto educacional, sobretudo, no que se refere ao ensino e aprendizagem modificando, assim, a maneira de ensinar e de aprender. Nessa perspectiva, vê-se nas ferramentas digitais disponibilizadas a partir da web 2.0, excelentes possibilidades para os professores elaborarem suas aulas, a partir de novas estratégias pedagógicas, e consequentemente, torná-las mais próxima da realidade dos seus alunos. Entretanto, é necessário que os docentes se apoderem desses artefatos de forma efetiva, explicam (GROSSI; MURTA; SILVA, 2018).

Isso, provocou grandes desafios para os docentes, pois muitos deles, em atuação hoje, não tiveram formação voltada para a utilização crítica das TICs nas práticas pedagógicas. Sendo isso, na maioria das vezes, um dos motivos que levam os professores ao uso de tais ferramentas como recursos instrumentais apenas para ministrar a aula. No entanto, não podemos nos esquecer daqueles docentes mais ousados que buscam a autoformação, por meio dos estudos ao planejar suas aulas, participação em palestras, trocas de experiências entre os colegas no local de trabalho, e até mesmo, na interação entre docente e discente. (RIEDNER; PISCHETOLA, 2016).

Nessa perspectiva, é notável a necessidade de valorizar os docentes que já estão engajados nas práticas pedagógicas, por meio de tais tecnologias e criar meios

[73] Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU). Professora de Língua Portuguesa (SEDUC- Porto Velho/RO). CV: http://lattes.cnpq.br/6694770493045431

[74] Pós-graduado em Docência do Ensino Superior (ESTÁCIO DE SÁ). Graduado em Arquitetura e Urbanismo (FIMCA).

para subsidiar os demais que ainda não têm as competências necessárias para atender a atual demanda de ensino. Com a expansão das tecnologias digitais, houve a necessidade de novos docentes e novos discentes, enquanto aquele deixa de ser detentores do saber para gerenciar, facilitar o processo de ensino e aprendizagem, este, adquire postura ativa, protagonista na busca de informações e na atuação em equipes para examiná-las, discuti-las criticamente e seguir adiante, com inovações e novas reflexões, citam (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2020, p. 151)

Diante dessas discussões, tem-se como objetivo principal nesta pesquisa, discutir sobre as potencialidades da ferramenta digital padlet para o ensino e aprendizagem, bem como sugerir uma proposta pedagógica a partir desse artefato tecnológico no intuito de contribuir com a prática docente universitária.

Metodologicamente, é uma pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativo, tal como definem Lakatos e Marconi (1991) e Gil (2010), pois utiliza como fontes de pesquisa material já elaborado, constituído por artigos científicos sobre o tema mencionado. Para isso, analisa-se qualitativamente a fundamentação teórica para adquirir e extrair conhecimentos teóricos e metodológicos a respeito da temática da pesquisa, como expõem as seções a seguir.

POR QUE CONHECER A FERRAMENTA DIGITAL, PADLET?

O padlet é um aplicativo tecnológico que permite aos usuários criarem murais virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou projetos pessoais, como também expressarem, facilmente, seus pensamentos sobre um determinado assunto. A forma como ele é organizado possibilita criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino. Geralmente é usado em situações sociocomunicativas como blogs, murais e páginas de portfólio, com painéis, nos quais as informações ou conteúdos são suportados de forma intuitiva por meio de links, imagens, vídeos, compartilhamento de tela, entre outros.

Para (MONTEIRO, 2020), essa ferramenta vai muito além de se construir murais, visto que o processo de linkagens possibilita um leque de interligações que favorecem o conhecimento integrado e a formação do senso crítico dos estudantes, os quais no momento de estudo, necessitarão de habilidades como: pesquisar, ler, selecionar conteúdos do seu interesse, verificar fontes confiáveis, entre outras. Nessa perspectiva, elenca cinco competências, que segundo ele, são indispensáveis para a educação do século XXI: a conexão, relacionada ao formato hipertextual dos murais, a curiosidade, ao favorecer a entrada de novos recursos, a colaboração, por permitir a criação e reconstrução da hipertextualidade, a comunicação, resultante

da hipertextualidade dos murais e a multimidialidade, provocada pela organização do conteúdo de forma hipertextual.

Entre as várias características dessa ferramenta, a que mais se destaca é a sua capacidade de permitir a colaboração, principalmente, por favorecer o trabalho em grupo na montagem do mural e pelas interações que se desdobram a partir dele, o que assemelha-se às redes sociais como Facebook e Instagram. Ainda, quanto ao uso, é importante, acrescentar que o padlet é uma ferramenta rica em funcionalidades que pode ser utilizada de várias formas, com diferentes públicos e níveis de formação. Os recursos possibilitam não só construir o mural, como também compartilhá-lo e visualizá-lo com facilidade, devido à simplicidade com a qual os itens podem ser inseridos e compartilhados. Além disso, sua "compatibilidade com diversos formatos de importação, exportação e compartilhamento facilita seu uso e alcance em múltiplas plataformas Web," acrescentam (Costa e Júnior (2020, p. 103).

Mota, Machado e Crispim (2017) abordam a importância da inclusão da tecnologia nos cursos de formação docentes, tendo como um dos pontos chave, o aplicativo padlet, recurso tecnológico que funciona muito bem na prática híbrida, na qual se mescla o ambiente online com o presencial. O que requer o professor como um coadjuvante e o estudante como o protagonista do processo ensino-aprendizagem. Segundo as autoras, tal preparo é indispensável, já que se trata de uma realidade em que docentes e discentes estão imersos em um mundo tecnológico. Inserir as ferramentas digitais, em específico, o padlet, na prática pedagógica permite aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e torná-lo significativo, por meio da construção colaborativa e coletiva do conhecimento, já que os alunos participam ativamente desse processo. Dessa forma, contribuirá também para a formação crítica e protagonista dos envolvidos.

Nessa mesma direção, Silva e Lima (2018), apresentam uma experiência sobre o uso do padlet como ambiente virtual de aprendizagem, em um curso de formação continuada, na modalidade educação a distância, com aulas semipresenciais. Segundo os autores, o uso dessa ferramenta, demonstrou resultados relevantes por permitir novas possibilidades pedagógicas, visto que possibilita o acompanhamento dos materiais que são adicionados e favorece a colaboração dos usuários. Dessa forma, além de facilitar a aprendizagem dos conteúdos, também, potencializa os processos de interação, engajamento e formação discente no meio virtual.

UMA PROPOSTA PARA A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

A realidade de muitos estudantes universitários é bem diferente do ensino básico, pois a maioria desses jovens trabalham durante o dia, e a noite vão para

a faculdade. Outros estão de volta aos estudos depois de muito tempo fora da academia, com isso, enfrentam dificuldades para acompanhar o ritmo dos estudos, compreender os conteúdos, utilizar as ferramentas digitais para fins de estudos, principalmente, ler nos suportes digitais! Além de outros obstáculos como: manter a frequência nas aulas, para não perder a sequenciação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, tempo disponível para adquirir o material de leitura impresso, que geralmente ficam nas xerocopiadoras,

Diante desse cenário, é de suma importância que o docente leve para a sala de aula práticas pedagógicas que envolvam as mídias digitais, como a ferramenta padlet, uma entre tantas outras, para contribuir com o aprendizado acadêmico e o letramento digital desses alunos. Além disso, é primordial propiciar espaço em sala de aula para que eles possam envolver-se e, assim, ampliarem as competências e habilidades mais complexas exigidas para a pesquisa e leitura de novos gêneros textuais que circulam nos suportes digitais. Foi a partir dessas reflexões que surgiu a ideia de apresentar uma proposta didática envolvendo a ferramenta padlet.

Convém deixar claro que há várias formas de se organizar o mural padlet, como: mural, lista, grade, coluna, mapa, linha de tempo ou tela: No caso desta proposta, utilizou-se o formato tela. Seguem descritas todas elas a seguir:

a) no mural, os materiais são adicionados um ao lado do outro, sem a opção de movimentá-los no papel parede (padlet);

b) na tela, pode-se movimentar, agrupar ou conectar o conteúdo da maneira desejada;

c) no stream, tem a opção de enfileirar os conteúdos de cima para baixo, podendo trocá-los de posição;

d) na grade, os conteúdos podem ficar organizados em linhas de caixas;

e) a prateleira permite que se alinhem os conteúdos em uma série de colunas;

f) no backchannel, o leiaute se assemelha a um bate-papo.

A escolha de uma ou outra dependerá do objetivo da finalidade e criatividade do professor para determinada aula e disciplina a ser ministrada. Para esta sugestão, escolheu-se o modelo tela no intuito de organizar os conteúdos e informações de forma criativa, a critério do professor, bem como motivar a criatividade e interação dos alunos ao trabalhar e estudar no padlet. que esquematizado de acordo com o planejamento da aula programada ficará da seguinte forma:

a) tela 1, apresentação da ferramenta padlet finalidades e características;

b) tela 2, exposição dos conteúdo, objetivos e orientações (aula 1);

c) tela 3, sugestão de fonte bibliográficas para pesquisas sobre o conteúdo a ser trabalhado;

d) tela 4, espaço dos estudantes; postagem das atividades referente à aula 1;

A partir da tela 5, repete-se a mesma sequência de tópicos, mudando, apenas os conteúdos, objetivos ou outras informações, a depender do interesse do professor. No caso dessa proposta, segue-se da seguinte forma:

e) tela 5, exposição dos conteúdo, objetivos e orientações (aula 2)

f) tela 6, sugestão de material para pesquisas, por exemplo, PDFs

g) Tela 7, espaço dos estudantes: postagem das atividades referente à aula 2;

Como explicado, o padlet é uma ferramenta que pode ser organizado pela intenção e objetivos do professor. Por exemplo, pode-se sugerir a busca por pesquisa na internet, os alunos fossem para a pesquisa na internet buscar o que foi solicitado pelo professor ou postar material para pesquisar, atividades, no Word ou PDFs: textos, músicas, filmes, etc. Ex.

1-Ilustração do padlet personalizado

https://padlet.com/ivonefao/iyw97u6x4uo6sni6
Fonte: Elaborado pelos próprios autores

Ao personalizar o padlet, selecionamos três cores diferentes para facilitar a compreensão por parte dos alunos. Sendo assim, a preta referente à informação sobre o padlet; a marrom, para apresentar as informações referentes à aula 1 e a cor lilás referente à aula 2. Abaixo da imagem, colocamos o link para o leitor desta produção, ter acesso ao padlet apresentado como sugestão. Quanto às informações como criação da ferramenta, escolher o formato, adicionar membros, entre outras,

as informações e passos a seguir são dados pelos tutoriais sobre padlet, no endereço eletrônico referenciado no final deste artigo.

Ainda é importante observar que o momento destinado ao planejamento da aula e personalização dessa ferramenta é muito importante, pois se trata da ideia de abrir espaço para que docentes e discentes aprendam a explorar a ferramenta por meio do diálogo, dos compartilhamentos e da parceria na construção do conhecimento em grupo. Logo, quanto mais elaborado e criativo for o padlet, mais possibilidades haverá para aproveitar as potencialidades dessa ferramenta no ensino e aprendizagem, independente da disciplina ou curso, circunstância espacial, espaço institucional ou aulas particulares (em casa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que esta pesquisa atendeu o propósito principal: discutir sobre as potencialidades da ferramenta digital padlet para o ensino e aprendizagem, bem como sugerir uma proposta pedagógica a partir desse artefato tecnológico no intuito de contribuir com a prática docente universitária. Usar efetivamente as ferramentas em sala de aula tem sido um grande desafio para muitos professores, principalmente aqueles que iniciaram a carreira profissional, no cargo de professor, na época em que não existia a web2, lembrando que hoje já estamos a partir da web 4, com todos seus recursos os quais favorecem a explosão das mídias digitais. Com efeito, não havia cursos visando à formação docente, que até então, seria para a futura realidade.

Sendo assim, entre os diversos artefatos tecnológicos digitais, destacou-se o padlet para a prática pedagógica sugerida nesta pesquisa, devido suas potencialidades para o ensino e aprendizagem, como: interatividade, dinamismo, integração, compartilhamento, entre outros, bem como sua usabilidade e fácil acesso. Acredita-se que as discussões realizadas poderão ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos de muitos docentes, ao favorecer a eles reflexões a respeito do uso efetivo de outras ferramentas digitais, além da mencionada, em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, ao compartilharmos, nossas ideias e experiências com nossos colegas professores, estamos contribuindo, também, com a formação da cultura digital na sala de aula.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. J. M.; JÚNIOR, J. B. B. Formação docente, *App-learning* e Letramento digital: um estudo da percepção dos professores sobre o aplica-tivo *padlet*. Ed. **Faz Ciência**, v. 22, n. 35, jan/jun de 2020 – p. 98-116. Disponível em https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/24532. Acesso em:18 ago. 2022.

GROSSI, M. G. R.; MURTA, F. C.; SILVA, M. D. **A Aplicabilidade das Ferramentas Digitais da Web 2.0 no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Contexto e Educação. Ed. Unijuí. Ano 33, nº 104. Disponível em file:///C:/Users/Ivone/Downloads/5954-Texto%20do%20artigo-34153-1-10-20180221.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

MOTA, K. M. MACHADO, T. P. P. CRISPIM, R. P. dos S., S. dos P. Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. **Revista Redin**. v. 6 Nº 1. Outubro, 2017. Disponível em https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/647. Acesso em: 12 nov. 2021. dez. 2020.

MONTEIRO, J. C. S. PADLET: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. Revista **Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9077. Acesso em: 20 dez. 2021.

RIEDNER, T. D. D.; PISCHETOLA, M. Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas? **Educação, Formação & Tecnologias** 2016. Disponível em: file:///C:/Users/TrinkVantage/Desktop/526-2674-1-PB%20TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%202016.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

Silva, G. P.; LIMA, S. D. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **Revista RENOTE - Novas Tecnologias na Educação**. v. 16, n. 1 (2018). Disponível em https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/86051. Acesso em: 17 nov. 2021.

TUTORIAL PADLET: criando murais. Disponível em https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

KENSKI, V. M. MEDEIROS, R. A. ORDÉAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. Ed. **Trabalho & Educação** v.28, n.1, p.141-152, jan/abr, 2019, 141cia, v. 22, n. 35, jan/jun de 2020, p. 98-116. Acesso em: 19 ago. 2022.

A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA VIDA ESCOLAR E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Raimunda Brasil Rodrigues[75]

Ao longo da história a educação passou por diversas transformações que foram acompanhadas por leis e discussões acerca dos rumos que deveria tomar. No entanto, é importante saber para quem essa educação é pensada. Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 205, "a Educação é um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa [...]" (BRASIL, 1988). A responsabilidade sobre essa educação é, segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, cap. III, art. 2°, "[...] dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando". Portanto, quando a família e/ou o Estado não cumprem satisfatoriamente o seu papel, cabe à escola suprir essa carência visando o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1996; IBGE, 2010). Com o objetivo de refletir sobre esse tema fez-se uma pesquisa em nível de mestrado pela relevância e necessidade de ampliar a discussão sobre a participação familiar na vida escolar e a aprendizagem de alunos do 1º ano do ensino fundamental, a pesquisa veio a termo na Escola Municipal Nossa Senhora dos Navegantes na área portuária do Município de Santana-AMAPÁ. Brasil. Uma das questões inquietantes que foi o moteda pesquisa tem haver com os desafios enfrentados por essas crianças e seus familiares, bem como as possíveis experiências que subsidiam o oferecimento de um cuidado de melhor qualidade a estes alunos.

A Escola Municipal Nossa Senhora dos Navegantes é uma escola da periferia de Santana, atende crianças do entorno da zona portuária, é uma localidade no qual onde o Porto tem as principais rotas marítimas de navegação. Está localizado na margemesquerda do Rio Amazonas, no canal de Santa, em frente à Ilha de Santana, no estado do Amapá. Ali vivem famílias em estado de vulnerabilidade social que são atendidos pela escola. A segregação e a pobreza marcaram os moradores da Baixada do Ambrósio, como é conhecido a região, desde sua criação. Esses fatores reforçaram um processo de esquentamento sobre a região determinante para a associação automática entre pobrezae criminalidade (Becker, 2009). Os

[75] Mestranda em Ciências da Educação (UAA). Professora (SME / Santana – AP).
ORCID: https://orcid.org/000-0002-5597-9469

moradores atuais da localidade são, em sua maioria, população afrodescendente e de baixa renda, que recorrentemente aparecem nas manchetes dos jornais associadas violência em geral. As casas são construídas muito próximas umas das outras, reunidas por aglomeração, entre igrejas, bancas de vendedores informais, pequenos comércios, batedeiras de açaí e locais de venda de alimentos prontos, interligadas por pontes de madeira.

Essas questões refletem-se na família e na escola, e motivou a pesquisa no sentido de analisar nesse cenário a participação da família nas atividades escolares da criança, contribuindo para uma melhor qualidade de relação entre pais, professores e escola. Outro forte motivo partiu das observações nas fichas diagnósticas (caderno de registro) e nas atas das turmas do aluno do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nossa Senhora dos Navegantes, constatou-se que nos plantões pedagógicos, realizados bimestralmente no ano de 2019, 2020 e 2021 houve uma grande ausência da família, assim como, nas reuniões administrativa e nos projetos executados pela Escola. Notou-se também, que a maioria das famílias não estavam ajudando seus filhos com as tarefas escolares levadas para suas casas, pois, essas retornavam para a escola sem serem concluídas, cabendo ao professor dar as orientações para as realizações e conclusões das atividades. Outro fator relevante, é a falta de registro no caderno do professor sobre a ida dos pais ou responsáveis à escola, em busca de informações sobreo desempenho de seus filhos no processo de ensino-aprendizagem, percebeu-se que a família está deixando a educação da criança sob total responsabilidade da escola, e que ao longo dos anos não vem tendo muita ajuda do poder público para dar conta de toda essa carga de responsabilidades. Devido a tal situação, nos últimos anos muito se tem discutido sobre as políticas que envolvem a educação, citamos como exemplo, o pouco ou quase nenhum investimento público para o setor, o currículo escolar que precisa urgentemente de uma nova formulação e as diretrizes nacionais que foram modificadas, e que, ainda carecem de uma atenção especial.

Nesse contexto, buscou-se responder a pergunta que originou a pesquisa, qual *é a participação familiar no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos/alunos no 1° ano do ensino fundamental da Escola Nossa Senhora dos Navegantes, localizada na zona portuária do Município de Santana/AP*? A questão problema serviu de mote à pesquisa, justificando sua relevância temática no cenário da educação básica, onde, se insere o ensino fundamental. A importância da participação da família na escola, está anunciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação, que diz que as

> orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é,contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância. O que se espera é que esse documento contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim, para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito detodos. (2013, p. 104 – grifo da pesquisadora)

De fato, observou-se na pesquisa através dos resultados a necessária ação da escola no envolvimento das famílias. E, para responder aos questionamentos, definiu-se os objetivos da pesquisa, de forma que, por objetivo geral: analisar a participação familiar na vida escolar e a aprendizagem dos alunos do 1º ano do ensino fundamentalda Escola Municipal Nossa Senhora dos Navegantes na área portuária do Município de Santana- AMAPÁ, Brasil. E por objetivos específicos, se fez pertinente à medida que buscou-se descrever, analisar, verificar e identificar a participação da família na vida escolar do aluno através do acompanhamento das atividades escolares, das reuniões pedagógicas e administrativas e o acompanhamento na escola do desempenho dos filhossegundo o caderno de registro dos professores.

Ao refletir sobre o papel da família no contexto escolar, utilizou-se os fundamentos de Cunha (2007), também Sacareno (2015) com a questão da afetividade na família. Diogo (2018) vai tratar da família como espaço educativo, já Pereira (2018) apresenta a família como instituição social básica, seguido por Félix (apud Pereira,2018) família como um espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da pessoahumana. Em relação a família no processo de aprendizagem Libâneo (2000) aponta a responsabilidade da família no desenvolvimento de um papel importante no processo de aprendizagem da criança. Chinov (2008) direciona família como uma constituição da organização familiar composta por pais, mães, irmãos, filhos, entre outros modelos que explicita, como um grupo familiar ligados ou não pelo sangue, ou seja, a função social da família. Osorio (1996) apresenta a responsabilidade pela formação da personalidade do aluno passa pela parceria família e a escola, juntas desenvolverão com responsabilidade um melhor processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. Freddo (2004) aponta que os pais ao destituir-se de qualquer responsabilidade a educação de seu filho, para a escola, esquecem que a função educacional também cabe a eles. Tais argumentos se tornam

pertinentes à medida que servem para explicar os prováveis motivos pelos quais muitos destes alunos provenientes de locais afastados dos grandes centros urbanos sofrem com a falta e a má distribuição de renda e consequentemente com atraso na educação. Arruda (2000) afirma que ao tornar-se um ambiente bem definido e pouco móvel a estrutura social expandiu-se no mundo dando espaço às demais crianças que não fossem da burguesia. Segundo Outeiral e Cerezer (2003), ao expandir-se a escola surge como prática corrente frente a um mundo industrializado, as pessoas precisavam dominar o conhecimento. Para Pereira (2018), o estudo da relação família-escola mostra que a família passou por diversas mudanças importantes ao longo da história brasileira, as quais estão relacionadas ao contexto socioeconômico- político do país. Para Kaloustian (1988), é a família que dá as contribuições afetivas e, principalmente, os materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Gokhale (1980) acrescenta que a família não é apenas o berço da cultura e a base da futura sociedade, mas também o centro da vida social. A necessidade de examinar a relação família-escola se mantém ese confirma quando o professor tenta dar atenção ao aluno sem perder de vista o globalismo da pessoa, ou seja, entender que se está entrando no sistema escolar não deixa de ser filho, um irmão, amigo etc. Por fim, em termos de estruturas e dinâmicas internas, tanto as escolas como as famílias apresentam uma tendência crescente de ligação entre as áreas: família e escola. (Nogueira, Romanelli & Zago, 2000).

As reuniões de pais, são os momentos mais representativos destas intersecções entre família e escola. Macedo (1996), relatam alguns dos muitos sentimentos que permeiam tal relação. A hegemonia da instituição escolar sobre a família em termos de educação e competências semelhantes é irreal, uma vez que o desenvolvimento do alunodepende de muitos fatores, a escola, portanto, também precisa dessa relação de cooperação com a família, pois os professores precisam conhecer a dinâmica interna e ouniverso sociocultural que seus alunos vivenciam para que possam respeitar, compreender e intervir para garantir o desenvolvimento das formas de expressão. Para osucesso e o fracasso não diagnosticado. Com as mudanças ocorridas no mundo no século passado, esses papéis se confundiram, e em alguns casos pode-se até dizer que seinverteram, já que não é mais possível distinguir com mais clareza qual papel a escola desempenha e qual papel a família deve desempenhar. Segundo López (2000) só as experiências concretas nos permitem aprender a conviver e conviver com o outro, seja quem for, independentemente da etnia. A convivência é um processo de aprendizagem que só pode ser adquirido na família e na escola. Como se costuma dizer, são os pequenos balões de teste onde expe-

rimentamos a vida antes que ela se torne real. Para Machado (1999) Importante que as decisões escolares sejam tomadas com consciência etransparência, para que família e escola falem a mesma língua e tenham as mesmas atitudes. E, Carvalho (2000) com a escola mantendo a autoridade na gestão das questõespedagógicas. Paro (2000) aponta ainda as questões disciplinares como um problemapara um número relevante de instituições de ensino.

Sem dúvida, este contexto é permeado por questões de vários tipos, entre asquais encontramos os dilemas do desenho curricular proposto na atualidade, os becos sem saída na escolha das abordagens metodológicas mais adequadas às condições de ensino, limites e formas de manutenção. De uma boa relação aluno-professor e sem dúvida vamos reencontrar a família, que é vista como um elemento chave neste momento de crise. A escola não se preocupou com a educação dos jovens, e hoje ela, junto com outros atores sociais, forma o coro que exige a restauração da autoridade no ambiente familiar, sem o qual é intuitiva, ainda mais significa que nada pode ser feito. Hoje, a família é responsabilizada pelas denúncias causadas pela violência, pela indisciplina e pelo sentimento de desrespeito que envolve os jovens e as crianças, pois rejeitam o papel de criar e gerir os valores essenciais à formação da vida social (López, 2000).

Os processos de gestão da escola, de forma democrática, devem promover o envolvimento de todos os atores envolvidos na escola na construção de propostas coletivas que envolvem ações que procuram estimular aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos a fim de promover uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, a participação da família é um avanço no processo democrático escolar, proporcionando a participação de todos os atores envolvidos com a escola nas ações do cotidiano escolar, o que dá sustentabilidade ao processo educacional o que além de trazer muitos benefícios à escola e aos alunos, garante uma prática educativa que promova a aprendizagem de qualidade na formação dos cidadãos.

Os plantões pedagógicos são uma boa oportunidade para explicar os conteúdos que os alunos estão aprendendo, uma maneira inclusive de alinhar conteúdo. Há outras possiblidades de aproximação que podem ser exercidas nas escolas, como, a promoção de encontros entre alunos, professores e familiares, criando um espaço para discutir temas como as juventudes, as culturas, e para que todos possam se conhecer e conversar. Essas ações evidenciam que as famílias são diversas e pensam de formas diferentes e que não há um só tipo legítimo de família.

A Escola, foco da pesquisa, com a prática democrática de gestão assume o papelresponsável na formação do aluno. Assim quando a coordenação pedagógica é questionada sobre em que situações a escola está aberta a participação dos pais e/ou responsáveis, a Coordenadora responde que: *Em todas as situações necessárias, pois a escola precisa caminhar de mãos dadas com a família para que tenha êxito no processo de ensino- aprendizagem, pois com a união entre família e escola, será possível proporcionar uma educação de qualidade a nossa clientela, que são os alunos.* Também dada a importância da família na escola, sobre a participação nas reuniões administrativas a coordenação pedagógica da EMB Nossa Senhora dos Navegantes afirma positivamente acrescentando que, *é importante que também deem suas contribuições nas decisões administrativas da escola.* Tal participação permite a troca de informações relevantes entre escola e família, além de contribuir para elevar o engajamento da comunidade na manutenção da escola, além de manterboas relações, aumentam as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança, pois esse envolvimento é essencial para a o sucesso da aprendizagem dos alunos. É importante que a aproximação destas duas instâncias aconteça a partir de ações coletivas.

Assim o professor como ator na escola, afirma a coordenadora pedagógica, participa dasreuniões que *ocorrem quinzenalmente.* Quanto a família, a escola, ainda está em processo no que se refere à participação da família nas reuniões administrativas e, isso acontece, porque segundo observou-se a escola está localizada numa região portuária, portanto, com a classe vulnerável socialmente, a falta de consciência social se faz presente e, a família não participa das reuniões administrativas. Para os especialistas, a parceria família e escola contribui para o desenvolvimento dos alunos e aumenta o desempenho escolar dos filhos. Cada um desempenha um papel importante para a formação dos estudantes. Na pesquisa realizada na EMB Nossa Senhora dos Navegantes, a pedagoga da escola avaliaque a família pode colaborar mais com a aprendizagem das crianças, Através *de orientações nas atividades remotas que são enviadas aos alunos via whatsapp e nosdeveres que vão para casa, uma vez que estamos no ensino híbrido (presencial e remoto).* A família afirma positivamente que acompanha as tarefas escolares do seu filho, *Ajudando nas tarefas que ele leva para casa, olhando seu caderno todos os dias para verificar se o mesmo está realizando as atividades de sala e evitando que o aluno se ausente da escola.* Aponta que percebe quando o seu filho tem dificuldades na escola e o ajuda, *fazendo outras atividades no caderno e orientando de como ele irá executar.* O professor aponta sobre o acompanhamento dos pais ou responsáveis

pela criança na escola nas seguintes situações: *A rotina é o principal argumento que parte usa para não fazer o acompanhamento e temos também os responsáveis que não possuem alfabetização para tal.* E, sobre a importância da participação dos pais para o desenvolvimento do aluno, *A participação dos responsáveis faz toda a diferença no desempenho do aluno e consequentemente no seu desenvolvimento, pois o maior incentivo tem que partir de casa e, este é só um fator importante para o desenvolvimento da criança, caso a criança não tenha esse incentivo é notório que na escola acabe projetando falta de interesse ou então possua uma dificuldade que também é notória para a idade dela onde já deveria ser algo de melhor compreensão.*

No Brasil, as pesquisas apontam que

> cerca de 49,8% dos estudantes não têm participação da família nas atividadesescolares. Isto é, metade dos alunos acabam não recebendo este estímulo a mais dentro de casa, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2021).

Segundo os especialistas "Os impactos dessa "ausência familiar" no desempenhodo aluno são expressivos. A diferença na média escolar chega a quase 20% entre aqueles que têm acompanhamento e os que não têm". Esse cenário aponta que o papel dos pais e/ou responsáveis é de suma importância, orientar, planejar e se mostrardisponível para ajudar seu filho com as dificuldades, colabora para que a criança evolua satisfatoriamente na escola. Uma família participativa ajuda junto à escola no auxílio da aprendizagem da criança, em equilíbrio cuidando para não podar a autonomia do aluno em relação à sua responsabilidade.

A importância da participação da familia no acompanhamento de seus filhos com as atividades escolares, tem causado alguns estímulos positivos, contribuindo diretamente na aprendizagem da criança. Por meio das atividades realizadas em casa e pelo ensino ofertado em sala de aula os alunos refletem e constroem seus conhecimentos. É uma parceria, uma cooperação mútua, família e escola, pois a responsabilidade na contribuição do desempenho escolar da criança não é dever apenas de um ou de outro, mas das duas partes. Nogueira (2006) afirma que

> os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalálos da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégiasvisando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar. (p. 161)

Observou-se na pesquisa que há vários tipos de pais, cada um com seu perfil e sua forma particular de contribuir. Alguns levam para si mesmo a responsabilidade de fazer seu filho "vencer na vida", outros "jogam" esta responsabilidade nas "mãos" da escola. Alguns por achar que não sabem como conduzir o filho ao sucesso escolar ou profissional, por muitas vezes baseando-se em sua própria trajetória de vida, não se sentem preparados para o acompanhamento Foi possível perceber, pela pesquisa, que a participação dos pais no processo escolar dos filhos contribui para a construção do sucesso ou insucesso na aprendizagem deles, e, que mesmo sendo um grande desafio para os pais no acompanhamento escolar, eles têm mostrado esforços e dedicação, por perceberem que a família também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento da criança. Para os professores as tarefas de casa servem para acompanhamento do aprendizado do aluno, tanto por parte dos pais como do próprio professor. Servem para que a família e a escola percebam as possíveis dificuldades que o aluno pode apresentar,suas limitações e avanços. Ela desperta responsabilidade e rotina de estudo na vida do aluno. São complementos e resumos do que fora visto em sala de aula.

Os professores compreendem que a tarefa de casa não pode ser mecânica edesinteressante, porém mais intencional e dinâmica. Que a atividade serve para o professor poder analisar como esse seu aluno está sendo acompanhado em casa. E que aatividade oportuniza para o aluno o autoconhecimento e a autoaprendizagem, desenvolvendo nele o senso de responsabilidade. Para os pais, que a tarefa de casa éuma atividade muito importante, pois ela oportuniza o acompanhamento do que estásendo dado em sala de aula, que serve para fixação do conteúdo por ser um reforço eproporciona para pais e filhos um fortalecimento dos laços familiares, ao proporcionarum momento de aproximação. Percebeu-se que a falta de tempo dos pais é uma dasdificuldades existentes nessa relação com as atividades escolares. A dificuldade porcausa do nível de escolaridade, também foi algo aparente mediante as falas dos pais,afetando a qualidade do aprendizado do aluno diretamente. Para os pais auxiliar asatividades é necessário tempo e boa escolaridade, percebeu-se que quanto a idade dacriança, mais complexa as tarefas de casa são, e isso dificulta muito para os pais e/ouresponsáveis pela criança. A tarefa de casa oportuniza a aproximação de pais e filhos epodem causar marcas boas ou ruins ao evidenciar seus interesses por seus filhos. É omomento onde a confiança e o amor das famílias são fortalecidos. A tarefa deve ser dinâmica, de clara interpretação, sempre um resumo do que foi dado em sala de aula.Que sirva de fixação, reforço e revisão de conteúdo, pois estes devem ser seus objetivos.No decorrer desta pesquisa foi-se desvelando a importância da relação Família/Escola no processo educativo da criança. Ambas são referenciais

que dãosustentação ao bom desenvolvimento da criança, portanto, quanto melhor for a parceriaentre elas, mais positiva e significativa será o desempenho escolar dos filhos/alunos.Porém, a participação da família na educação formal dos filhos precisa ser constante econsciente, pois vida familiar e vida escolar se complementam. As famílias, em parceria com a escola e vice-versa, são peças fundamentais ao desenvolvimento pleno da criançae consequentemente são pilares imprescindíveis para o bom desempenho escolar. Entretanto, para conhecer a família é necessário que a escola abra suas portas, intensificando e garantindo sua permanência através de reuniões mais interessantes e motivadoras. À medida que a escola abre espaços e cria mecanismos para atrair a família para o ambiente escolar, novas oportunidades irão surgir para que seja desenvolvida uma educação de qualidade, sustentada justamente por esta relação familia/escola. Essa parceria deve ter como ponto de partida a escola, na qual osprofessores são vistos como "especialistas em educação". Portanto, cabe a eles dar início a construção desse relacionamento. Os pais não conhecem o funcionamento da escola, tampouco tem conhecimento sobre as características do desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social ou conhecem o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, esta interação se faz necessário para que ambas conheçam suas realidades e construam coletivamente uma relação de diálogo mútuo, procurando meios para que se concretize essa parceria, apesar das dificuldades e diversidades que as envolvem. O diálogo entre familia e escola, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar dos alunos. Percebe-se a importância da escola encontrar formas que sejam eficientes para se comunicar com as famílias, buscando auxiliá-las a encontrar maneiras apropriadas para orientar seus filhos nas tarefas escolares que levam para casa, levando em consideração o nível cultural, o tempo disponível, entre outros problemas enfrentados pela família. Dessa forma, é possível estabelecer uma condição de parceria e confiança mútua, condições essenciais para o sucesso do processo educacional. Porém, esta parceria deve ser fortalecida, com reuniões de pais e professores. Faz-se também necessário, que a escola vá de encontro à família quando sentir que esta permanece distante. Portanto, a escola necessita dessa relação de parceriacom a família, para que juntas, possam compartilhar os aspectos que envolvem acriança, no que diz respeito ao aproveitamento escolar, qualidade na realização das tarefas, relacionamento com professores e colegas, atitudes, valores e respeito às regras. Enfim, a relação familiar e escolar é fundamental para o processo educativo, pois os dois contextos possuem o papel de desenvolver a sociabilidade, a afetividade e o bem estar físico e intelectual das crianças, ou seja, o ideal é que família e escola se envolvamnuma relação recíproca, pois as influências dos dois meios são importantes para a formação de sujeitos.

REFERÊNCIAS

Arruda. M. (2000). Educação Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Becker, B. K. (2009). Amazônia. São Paulo: Ática. (Série Princípios).

Brasil. (1996). Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 8069/90. Brasília.

Brasil. (1998). Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília.

Brasil. (2013), Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Carvalho, Marília Pinto de (2000). . Um invisível cordão de isolamento: Escola e participação popular. São Paulo: Caderno de Pesquisas, Nº 70.

Chinoy, Ely. (2008). Sociedade: uma Introdução à Sociologia. 20. Ed. São Paulo:Pensamento-cultrix.

Cunha, Antônio Geraldo da. (2007). Dicionário etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexion Editora Digital.

Diogo, J, M. L. (2018). Parceria Escola – Família – A caminho de uma Educação Participada. Colecção Escola e Saberes, Porto Editora, Porto 4ª edição.

Freddo, Tânia Maria. (2004). O ingresso do filho na escola: o polimento dos espelhos dos pais. Passo Fundo: UPF.

Gokhale, S. O. (1980). A Família Desaparecerá? In Revista Debates Sociais nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS.

Kaloustian, S. M. (1988.) Família Brasileira, a Base de Tudo. São Paulo: Cortez;Brasília, DF: UNICEF.

Libâneo, José Carlos. (2000). Pedagogia e pedagogos, Para quê? 3 ed. São Paulo: Cortez. López, Jaume Sarramona. Educação na Família e na Escola: O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2000.

Macedo, Rosa Maria. (1996). A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro paracrescer? Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.91, p. 62-68.

Machado, Ana Luiza. Formação de gestores educacionais. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e ação Comunitária. Gestão Educacional: tendênciase perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999.

Nogueira Marialice Romanelli, Geraldo e Zago, Nadir (2000). Família &escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes.

Nogueira, Maria Alice.(2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros deuma relação. Educação e realidade. v. 31, p. 155-169. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v31n02/v31n02a10.pdf Acesso em: 24 jun. 2018.

Osório, L. C (1996). Família hoje. Porto Alegre: Artes Médicas.

Outeiral, José. Cerezer, Cleon. (2003). Importância da Função Paterna no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. In: OUTEIRAL, José CEREZER, Cleon. O mal-estar na Escola. Rio de Janeiro: Revinte.

Paro, Vitor Henrique. (2000). Qualidade de ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Ed. Xamã.

Pereira, M. (2018). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidadepara uma escola de sucesso. Universidade de Málaga.

Pisa, (2021). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados. Acesso em: jul. 2022.

Sacareno, Chiara. (2015). Sociologia da Família. Traduzido por M. F. Gonçalves deAzevedo. Lisboa: Estampa.

Nota: capítulo parte da dissertação de mestrado intitulado: A participação familiar na vida escolar e a aprendizagem dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da escola municipal Nossa Senhora dos Navegantes na área portuária do município de Santana-Amapá, Brasil, 2022.

ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NA ALFABETIZAÇÃO

Silvana Maria Aranda[76]

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.
POSSENTI (2002 p. 47)

Este capítulo tem como objetivo discutir uma prática alfabetizadora. Nele temos um plano de aula direcionado ao trabalho com os níveis da psicogênese[77] e as atividades diversificadas na alfabetização. Aborda uma maneira de intervir nos processos de alfabetização pensando em alternativas metodológicas atuais. Tem como foco a alfabetização inicial, letramento e/ ou cultura escrita e as atividades diversificadas na alfabetização. Entende-se por atividades diversificadas o planejamento que segundo Ávila (2013)

> destina-se a um grupo de alunos ou alunas e também às singularidades, às individualidades que compõem cada grupo, logo o planejamento deve prever diferentes momentos de condução do trabalho: momentos em que as atividades são diferenciadas para grupos, conforme as necessidades cognitivas, campos do saber ou sócio- afetivos e, ainda, uma atividade para todo o grupo (ÁVILA, 2013 p. 91)

O desejo de produzir este texto vem de um longo tempo de trabalho de formação de professores e na faculdade de Pedagogia. Muitas alfabetizadoras[78] têm um discurso construtivista, mas uma prática pedagógica que em nada se aproxima do interacionismo[79]. Sabem "classificar" as crianças nos níveis da psicogênese, mas ainda assim não observo um trabalho sistemático para que as crianças avancem. Muitas vezes quando eu visitava salas de aula as professoras me relatavam que possuíam um problema muito grave, tinham muitos "pré-silábicos misturados" com os outros níveis. Na verdade, isso sempre ocorreu, nós que não sabíamos que as crianças tinham hipóteses em relação à leitura e escrita, tínhamos a preocupação

[76] Doutora em Educação (UFRGS). Professora Adjunta (UNIPAMPA). CV: http://lattes.cnpq.br/6555074036918469

[77] FERREIRO em seu livro Psicogênese da Língua Escrita, define quatro níveis que a criança passa no processo de alfabetização, sendo eles: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

[78] No decorrer desse texto utilizaremos o termo alfabetizadoras tendo em vista a grande maioria que trabalha na Educação Infantil e nos Anos Iniciais se tratarem de pessoas do sexo feminino.

[79] "Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem" (REGO, 2002, p. 98).

de como ensinar, ou seja, que "método utilizar"[80] não levando em conta o sujeito da aprendizagem. Muitas crianças que entravam na escola nesse nível e, por não serem trabalhadas em suas necessidades de desenvolvimento, acabavam evadindo ou tornando-se multi-repetentes. FERREIRO (1993), nos diz que

> [...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais (FERREIRO, 1993, p. 25).

Atualmente não temos mais a reprovação no ciclo de alfabetização e ouço muitos discursos de que as crianças "passam de ano" sem saber ler e escrever. A meu ver, aí se encontra o grande desafio, as crianças realmente "passam de ano", elas não vivenciam experiências de aprendizagem significativa que lhes propicie avançar na construção da lecto-escrita. Claro que existem as exceções, mas na maioria dos casos que acompanhei, intervenções sistemáticas teriam propiciado o avanço na hipótese de escrita. Por muitos anos fui orientadora de estágio e observei o avanço das turmas em um curto espaço de trabalho da professora estagiária. Então, a questão que se coloca não é o fato de as crianças serem aprovadas ou reprovadas, mas de passarem um ano de suas vidas na escola sem avançar nos seus processos de construção. Algumas professoras dizem que não sabem como fazer para "dar uma aula que não seja tradicional", mas também que não "deixe a criança avançar do seu jeito". Aqui está outro grande equívoco, antes seguíamos métodos para alfabetizar e hoje muitos professores ainda não conseguem pensar em um planejamento adequado ao sujeito e ao momento atual, trabalhando de uma forma espontaneísta. DALLA ZEN e XAVIER (2011, p. 9) apontam o fato de que:

> O planejamento deve levar em conta o contexto e o momento histórico (...) assim como as características socioeconômicas, culturais, raciais e étnicas dos grupos para os quais e com os quais o trabalho é planejado e ainda o estágio de desenvolvimento da turma de alunos.

O planejamento é a ferramenta básica do trabalho do professor. Em muitas escolas ainda vejo professoras procurando livros no armário para contar uma história e ocupar um tempo vago de sua aula. Contar histórias é uma arte, devemos conhecer profundamente a obra que iremos apresentar as crianças, ela deve encantar,

[80] Segundo Braslavsky (1971, p. 43-45), os métodos de leitura agrupam-se em dois grandes grupos: os sintéticos, que vão da leitura dos elementos gráficos (o alfabético, o fônico, o silábico) à leitura da totalidade da palavra, e os analíticos, que partem da leitura da palavra, da frase ou do conto (historieta), para chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra.

lembrando que a escola é um espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro. Dessa forma planejar não é contar histórias de improviso, "dar umas folhinhas" para as crianças fazerem, copiar algo do quadro para ocupar tempo, dar uma brincadeira livre para ter tempo de organizar o armário. Planejar é preciso porque

> Situa os encaminhamentos diários frente aos objetivos mais amplos, organizando tempos e espaços. Articula a observação e os registros do professor à sua intenção de ensino. Dá segurança às ações docentes (previstas e imprevistas). Firma "um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento" (CORSINO, 2009, p. 121).

Para finalizar essa breve exposição gostaria de trazer o fato de que muitas professoras ainda se colocam no falso dilema entre alfabetizar e letrar. Perguntam se o "correto" é organizar um planejamento mais voltado para a alfabetização, ou se devemos ter o foco no letramento. Segundo Kleiman (2004, p. 19). Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Dessa forma alfabetização e letramento estariam imbricados na prática alfabetizadora, como nos lembra KLEIMAN (2004)

> Não importa questionar somente quem são os alfabetizados e quem são os letrados, nem o que os torna alfabetizado ou letrados, mas a "invenção" dessa necessidade. Não precisamos nos questionar apenas se devemos deslocar o trabalho pedagógico da alfabetização para o letramento, da redação ao texto, ou ainda, da crença no discurso monossêmico ao polissêmico, do monofônico ao polifônico, etc., mas buscar entender, por um lado, o quanto as nossas aulas, nossos planos não são produzidos de forma tão autônoma e criativa como imaginávamos, mas que decorrem de discursos e representações que nos constituem, ao mesmo tempo que constituem possíveis entendimentos do que é ler, escrever e oralizar (KLEIMAN, 2004, p. 131).

A seguir trago um plano de aula que trabalha com a alfabetização, o letramento, as atividades diversificadas e tem como público alvo alunas e alunos em processo de alfabetização. As crianças durante esta aula irão trabalhar em grupos conforme o nível da psicogênese, de acordo com a classificação de GROSSI (1990).

PLANO DE AULA

Objetivo geral: Vivenciar atividades diversificadas próprias para o nível da psicogênese da língua escrita que cada aluna (o) se encontra.

Objetivos específicos:

Participar da contação de história de literatura infantil O aniversário da bruxa Kika de Léia Cassol.

Trabalhar em grupo de forma colaborativa para realizar atividades diversificadas.

Desenvolver a expressão gráfica nos desenhos produzidos a partir da interpretação de textos.

Produzir e apresentar textos coletivos para os colegas e professora.

Observar a silhueta de textos do gênero textual receita e jornalístico.

Desenvolver a consciência fonológica.

Apropriar-se da base alfabética.

Recursos:

Quadro

Lâminas de Power Point

História infantil O aniversário da bruxa Kika, de leia Cassol

Jogos físicos criados para as atividades diversificadas

Jogos virtuais disponíveis em https://wordwall.net/pt/teacher/12432243/vana10

Primeiro Momento: Acolhimento das crianças e rotina colocada no quadro. Como aponta FREIRE (1983, p. 19) é importante "estabelecermos uma rotina de trabalho que tem como objetivo situar as crianças num espaço e num tempo definidos e concretos". Logo a seguir teremos a preparação para a contação da história O aniversário da Bruxa Kika de Leia Cassol.

Antes de contar a história a professora explorará a capa. As crianças estarão organizadas em U em suas mesas, para apreciar e participar da contação da história. Este momento é uma prática de letramento. A participação na contação desta história pode ser considerada um evento de letramento, como define (STREET, 1999, p. 2) "designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quantos as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular". Logo em seguida fará as atividades de mobilização para a leitura fazendo algumas perguntas como:

- A bruxa Kika é parecida com outras bruxas que vocês conhecem?

- De que será que ela gosta?

- O que pode ter no seu aniversário?

- Quem serão os convidados?

Depois dessa conversa solicitará que façam um desenho de como iriam vestidos se fossem convidados para festa. Cada desenho será nomeado, ou seja, teremos vários personagens indo à festa, bruxas, magos, vampiros. A professora fará intervenções perguntando como grafamos cada palavra, por exemplo: com que letra começa a palavra bruxa? Com qual termina? Quantas letras tem a palavra? Logo em seguida, ainda sem mostrar o desenho, dariam dicas para que os colegas adivinhassem quem são. Exemplo: tenho dentes grandes, comi a vovozinha, quem eu sou? Mostrariam a todos seus desenhos.

Segundo o Momento: após as atividades de mobilização para leitura será feita a contação da história em lâminas de Power Point destacando algumas características da mesma. Caso não se disponha de data show a história pode ser contada no livro ou em um varal[81].

Terceiro Momento:

A professora dividirá as crianças em grupos para participarem de uma atividade diversificada que atenda os vários níveis da psicogênese. Como nos lembra FREIRE (1983, p. 21) "é imperioso que as crianças, através de atividades concretas, vão percebendo, de um lado, a importância de cada uma, individualmente, na constituição do grupo; de outro, a importância do grupo para seu próprio crescimento". Dessa forma não basta organizar espacialmente as crianças em grupo, mas dar sentido para essa prática, tendo um objetivo e incentivando um trabalho colaborativo. Esses grupos serão formados por crianças que se encontrem na mesma hipótese em relação a leitura e escrita. A professora circulará nos grupos fazendo intervenções para que as crianças façam reflexões e avancem no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Detalhamento do trabalho em grupo:

No primeiro grupo teremos as crianças que estão em uma hipótese de escrita pré-silábica. O grupo receberá as instruções abaixo

[81] Uma das possibilidades de contar histórias, para isso é necessário ter a história impressa e uma estrutura de varal, podendo utilizar barbante e pregadores.

FIGURA 1. Atividade Pré-Silábica

Fonte: a autora (2022)

A professora distribuirá partes da história impressa para que as crianças localizem e pintem as palavras. Depois o grupo receberá papel pardo ou cartolina para produzir o painel com o desenho de um aniversário de uma bruxa, que pode ser parecida com a Kika ou ser bem diferente. Temos então um trabalho importante para esse nível que é o de localização de letra inicial e final e de produção de textos apoiada em expressões gráficas. As crianças poderão registrar as palavras do jogo em seu caderno e fazer o desenho correspondente a cada uma.

GRUPO 2

O grupo dois está composto por crianças que se encontram no nível silábico. Cada criança receberá cartelas com palavras do livro faltando as vogais, como por exemplo a palavra BRUXA e a tarja com a palavra completa:

B	R		X	

BRUXA

Receberão também um dado com as vogais para jogar. Cada criança jogará e se cair a vogal que está em sua cartela poderá colocá-la na lacuna correspondente.

FIGURA 2. Atividade Nível Silábico

Fonte: a autora (2022)

Depois irão recortar outras palavras que "combinem" com a palavra de sua cartela. O critério pode ser por exemplo letra inicial, letra final, número de letras, rimas, campo semântico, etc.

FIGURA 3. Atividade de Recorte

Fonte: a autora (2022)

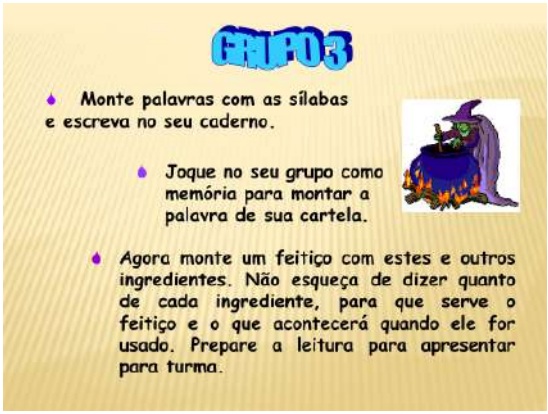
As crianças desse grupo já descobriram que a escrita representa a fala. No entanto, ainda não sabem como, grafando geralmente uma letra para cada emissão

sonora. Nessa atividade serão desafiadas a perceber que existem mais letras, que por exemplo a palavra BRUXA não é grafada apenas com o U e o A.

As crianças poderão registrar as palavras do jogo em seu caderno e fazer o desenho correspondente a cada uma.

GRUPO 3

Figura 4. Atividade Silábico-Alfabético



Fonte: a autora (2022)

O grupo três está composto por crianças que se encontram no nível silábico-alfabético. Elas oscilam na escrita ora no nível silábico, ora grafando as sílabas correspondentes as palavras. Ex. BXA (BRUXA). Receberão silabas que formam palavras relacionadas ao universo das bruxas. Primeiro serão desafiadas a montar e registrar o maior número de palavras possíveis. Em um segundo momento receberão cartelas com palavras que deverão ser montadas. As sílabas estarão viradas no centro e as crianças irão jogar como memória, ficando com as sílabas que compõem sua palavra.

Figura 4. Atividade com Sílabas

Fonte: a autora (2022)

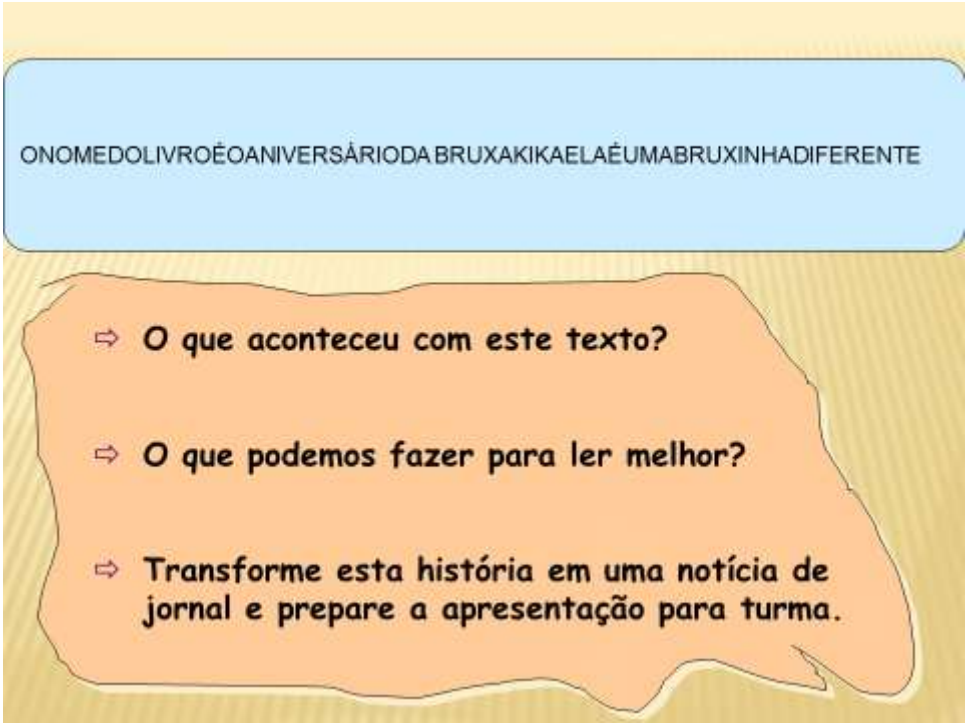
Depois de jogar deverão produzir uma receita de um feitiço de bruxa com texto escrito e ilustrado e que será apresentada para a turma. O professor já deve ter trabalhado esse gênero textual com a turma para que possa então solicitar essa produção de texto.

As crianças poderão registrar as palavras do jogo em seu caderno e fazer o desenho correspondente a cada uma. Também poderão registrar a receita produzida pelo grupo.

GRUPO 4

O grupo quatro é composto por crianças que se encontram no nível alfabético. As crianças receberão uma frase aglutinada e sem pontuação. Serão desafiadas a fazer algumas reflexões sobre esse texto. Logo após terão a tarefa transformar a história em uma notícia de jornal. Lembrando que é vital que o professor já tenha trabalhado esse gênero textual com a turma para que possa então solicitar essa produção de texto.

FIGURA 5. Atividade Silábica



Fonte: a autora (2022)

As crianças poderão registrar a frase em seu caderno e fazer a ilustração de uma parte do livro.

Quinto Momento: Todos os grupos irão socializar suas produções com a turma. Esse momento será destinado a compartilhar sua autoria, lembrando que o trabalho com a leitura e produção de texto deve ser central em casa de aula:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. (...) sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudo - se revela em sua totalidade quer em enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1984, p. 135)

Todo o material produzido ficará exposto em sala de aula ou nos corredores da escola.

Nas aulas seguintes poderá ser programada uma festa de aniversário de uma bruxa cuja características será escolhida pela turma. Poderá ser feito o alfabeto das

bruxas. Também podem ser utilizados jogos virtuais construídos pela professora ou disponíveis em plataformas. As bruxas fazem parte de nosso imaginário e por isso é uma temática interessante a ser explorada.

Jogos virtuais disponíveis em https://wordwall.net/pt/teacher/12432243/vana10

Avaliação: durante a aula a professora fará anotações em seu diário de campo para perceber como as crianças se colocaram diante aos desafios, cabe a ela não apenas organizar sua prática, mas também registrá-la, como destaca FREIRE (1983, p. 21) "daí a importância de salientar este papel do professor como organizador. Organizador no sentido, porém de quem observa, colhe os dados, trabalho em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor"

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Ivany de Souza. **Entre concepções e práticas de educação** in MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. POA: Penso, 2013.

BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura.** São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 1971.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CASSOL, Léia. **O aniversário da bruxa Kika**. Porto Alegre: Cassol, 2013.

CORSINO, Patrícia. **Educação infantil:** cotidiano e políticas, [org.] - Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DALLA ZEN e XAVIER (orgs.) Cadernos de Educação Básica. O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias. POA, Mediação 2011.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FREIRE, Madalena. A Paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GERALDI, J. W. **O texto na sala da aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. MACHADO, Anna Rachel. O diário de leituras: a introdução de um novo.

GROSSI, Esther Pillar. **Didáticas do nível pré-silábico, silábico e alfabético**. Paz e Terra, 1990.

KLEIMAN, Angela: **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

MORAIS, Artur G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2002.

MORAIS, Artur G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola- Campinas, SP: Mercado de Letras.

REGO, T. C. 1999. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 138 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

administração privada 139
aulas remotas 6-7, 19, 151, 154, 156, 158, 163
aulas remotas e presenciais 6-7, 151

B

brinquedistas 8, 253, 258, 264

C

competência 47-49, 51, 78, 84, 147, 184, 248
conhecimento empírico 235, 237, 242
cosmovisão 76, 93
cultura da amizade 5, 7, 107-108, 112-115
cursos tecnológicos 5, 7, 75-78, 81-83

D

DESARROLLO HISTÓRICO 8, 197
Design e Pragmática 40
discurso visual 39, 42
DISCURSOS MIRINS 7, 95
docência universitária 5, 7, 75-77, 82-84

E

economia solidária 6, 8, 225, 228-230, 232, 234
Educação a Distância 5, 7, 9-18, 129, 137, 164, 170-171, 214, 299
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 5, 7, 35
educação no Brasil 6-7, 139, 141, 268
educação popular 8, 225, 228, 230, 232, 234
educação pública 75-76, 82, 84, 139, 148
Emancipação e Cultura Visual 40
emancipação humana 5, 7, 57-59, 63, 65-66, 84, 267
Ensino Universal 59-60
estresse 6, 8, 54, 163, 166, 168, 189-190, 192-196, 256, 267
Etnomatemática 6, 8, 225-228, 230-234
Evaluación Psicológica 8, 197-198, 200-204

F

FERRAMENTA PEDAGÓGICA 8, 297
ferramentas digitais 209, 297, 299-300, 302-303
formação do olhar 35, 37, 39-40, 44-46
formação docente 5-7, 129, 136, 174, 181, 185, 223, 302-303
formação em design 5, 7, 35, 38, 40
FREIRE 7, 38, 57, 59, 61-62, 64-66, 75-78, 80-83, 91-94, 107, 140, 144, 150, 163, 171-172, 234, 238, 252, 317-318, 324
função educacional 44, 306

G

Geometria 231, 233
gestão democrática 6-7, 139-150
gêneros multimodais 8, 173-174, 177-178, 181, 183-184, 186-187

H

hands on 7, 151, 157
HISTÓRIA REGIONAL 7, 85
HISTÓRIA(S) DA PSICOLOGIA 5, 7, 67

I

igualdade das inteligências 60, 65
imperador Constantino 6, 8, 269, 280, 285
Instagram 5, 7, 19-28, 30-34, 179, 254, 299

K

KRUPSKAYA 7, 57-58, 62-64, 66

L

letramento digital 6, 8, 173-174, 179-180, 186-187, 300, 303

M

materiais escolares 37, 41-42
mediação pedagógica 135
meio virtual 299
meritocracia 139
metabólitos secundários 5, 7, 117-118, 120, 126-127
metodologias ativas 6-7, 134, 151, 158-159
multiletramento 8, 173-175, 177-181, 183, 185-187
mídias digitais 6, 8, 207, 214, 300, 302
múltiplas identidades 182

O

objetivos de realização acadêmica 47-48, 53-54, 196
Olhar, Compromisso e a Afetividade 40
operações aritméticas 231, 233

P

padlet 6, 8, 297-303
Peabiru 8, 215-221, 223-224
pedagogia socialista 58, 62-64, 66
produção de conhecimento 68, 73, 80, 167, 266

R

RANCIÈRE 7, 57-60, 64-66
REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7, 47
redes sociais 5, 7, 14, 20, 22-25, 29, 32-33, 72, 95, 101, 113, 163, 166, 178-180, 210, 215, 254, 262, 299

S

saúde coletiva 5, 7, 67, 71-72, 74, 94
saúde mental 6, 8, 31, 67, 70, 72, 74, 108, 163, 168, 171, 196, 253-257, 259-264, 266-268
scrapbook 7, 151, 157-158, 160
sexo e gênero 6, 8, 287, 289, 291, 294-295
soja transgênica e convencional 7, 117, 120, 125
storytelling 7, 151, 156, 160

T

Teoria dos objetivos 53
trabalho educativo 78, 81, 137

U

urease 5, 7, 117-119, 122-126, 128

ISBN 978-65-5368-140-8

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br /editorabagai

/editorabagai contato@editorabagai.com.br